O que garante que o ensino de canto faz bem para quem está aprendendo?

Notas sobre niilismo, frustração e ética do cuidado

Comunicação

Rafael Prim Meurer
Universidade do Estado de Santa Catarina
rafael.p.meurer@gmail.com

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Neste ensaio, discutimos a possibilidade de que os processos de ensino e aprendizagem de canto, que podem ocorrer em diversos contextos, incluindo aulas individuais e a prática coral, se tornem ocupações esvaziadas de valor e sentido na vida das pessoas que deles participam. Para tanto, partimos da análise realizada por Bowman (2005), a partir da filosofia de Nietzsche, sobre os modos como práticas, suposições e crenças de educadoras e educadores musicais podem refletir orientações niilistas, e consideramos as propostas do autor sobre como a educação musical pode ser reinterpretada como exploração e afirmação de valor. Além desse aporte teórico, consideramos também a filosofia de Spinoza e o pensamento de Winnicott para defender uma abordagem pedagógica no ensino de canto que seja orientada por um cuidado, por parte de quem ensina, para com as possíveis frustrações vivenciadas por alunas e alunos de canto. Esta posição pedagógica se justifica porque, em nossa abordagem, os modos como se dão essas vivências de frustração no aprendizado de canto são determinantes dos modos como se dá a construção de significados, sentidos e valores neste processo.

Palavras-chave: Filosofia da educação musical. Ensino de canto. Niilismo.

Introdução

Tendemos a considerar em nossas pesquisas sobre ensino de canto[1] os aspectos positivos e os benefícios do aprendizado de canto na vida das pessoas. No entanto, há que se considerar que estes benefícios não ocorrem sempre para todas e todos que buscam aprender a cantar e que o ensino de canto pode se dar sem que haja necessariamente uma transformação positiva na vida das pessoas. Segundo o filósofo da educação musical Wayne

[1] Por ensino de canto, neste trabalho, entendemos a atividade de se ensinar alguém a cantar, que acontece de diferentes formas, seja em aulas individuais ou em grupo, em práticas corais e em diferentes tradições e contextos musicais.

Bowman (2005), as pessoas envolvidas em processos formativos musicais podem acabar se ocupando da música e do seu ensino sem que esta atividade seja significativa. Considerando especificamente o ensino de canto, pode ocorrer que alguém que procura por aulas de canto ou por uma prática coral acabe vivenciando experiências que não façam sentido para ela. Do ponto de vista afetivo, pode ser que suas vivências de aprendizado de canto sejam tão frustrantes que nunca mais tente cantar; pode ser também que siga, ainda assim, aprimorando-se no canto e, no entanto, isto, não necessariamente, transformará a sua vida de forma positiva. Este tipo de vivência configura um problema que é digno da atenção de professoras e professores que trabalham com o canto em diferentes contextos e para o qual a prática filosófica pode oferecer algumas contribuições.

Para discutir essa possível precariedade de sentido e de valor de atividades de ensino de canto, consideraremos a discussão que Bowman (2005) realizou a partir daquilo que o filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900) chamou de niilismo, como sendo um processo cultural e vivencial de desvalorização dos valores. Bowman (2005) utiliza o termo niilismo para se referir a um esvaziamento valorativo na educação musical que, segundo o autor, não se refere a uma ausência de todo e qualquer valor, se não o de um tipo particular: “o tipo que as pessoas usam para forjar e reformar um sentido coerente em suas vidas, o tipo que ajuda a transformar a mera existência em vidas dignas de serem vividas” (p. 32). Nesta reflexão, partimos da análise realizada por Bowman (2005) sobre os modos como práticas, suposições e crenças de educadoras e educadores musicais podem refletir orientações esvaziadas de sentido e de valor; e consideramos as propostas do autor “sobre como a educação musical pode ser reinterpretada como exploração e afirmação de valor” (p. 30).

Além desse aporte teórico, consideraremos também a filosofia de Baruch Spinoza (1632-1677) e o pensamento do psicanalista Donald Winnicott (1896-1971) para defender uma abordagem pedagógica no ensino de canto que seja orientada por um cuidado, por parte de quem ensina, para com as possíveis frustrações vivenciadas por alunas e alunos de canto. Esta posição pedagógica se justifica porque, em nossa abordagem, os modos como se dão essas vivências de frustração no aprendizado de canto são determinantes dos modos como se dá a construção de significados, sentidos e valores neste processo. A aproximação teórica entre o pensamento de Spinoza, Nietzsche e Winnicott é realizada a partir do trabalho do

psicanalista e filósofo André Martins (2018), no qual propõe justamente uma interpretação que aproxima estes pensadores.

Niilismo no ensino de canto

Seguindo a leitura de Gilles Deleuze (1925-1995), que estabelece uma divisão dos tipos de niilismo abordados na obra de Nietzsche, Bowman (2005) considera que o niilismo pode ser identificado na educação musical por quatro tipos ou manifestações: negativo, reativo, passivo e concluído. O niilismo negativo se manifesta por uma negação do mundo sensível experimentado por nós em troca de um mundo "extramundano". Este niilismo se caracteriza pela proposta de uma negação da vida como ela é em nome de um outro mundo idealizado. No niilismo negativo, compreende-se que tudo que existe se encontra justificado por sua finalidade: o valor é dirigido para os fins, é idealizado e imaterial, o que acarreta numa rejeição do mundo real e do aqui-e-agora. Bowman (2005) afirma que o niilismo negativo está presente em nossas práticas educativo-musicais quando negamos a potência da ação musical. Nestes casos, a prática musical não é considerada suficiente para reivindicar um valor genuíno: fazer, ensinar e aprender música são atividades que só são valorizadas na medida em que participam de outro propósito mais elevado.

Podemos considerar que nosso ensino de canto tem traços de um niilismo negativo quando entendemos que o valor do aprendizado de canto está somente nas finalidades com as quais nos comprometemos, como, por exemplo, nos resultados estéticos que cada um(a) será capaz de obter no futuro ou num possível sucesso profissional como cantora ou cantor, dentre outros. Nessa orientação, tudo que é vivenciado e sentido por quem está aprendendo a cantar só é valorizado na medida em que contribui para estes fins. O processo em si não tem valor. Só tem valor a meta a ser alcançada. Nesta direção, o valor do ensino de canto é abstrato e não tem relação direta com a realidade sentida e vivenciada da voz cantada, exceto se esta corresponder ou servir ao ideal assimilado.

Como aponta criticamente Järviö, numa ótica tecnicista, as alunas e alunos "aprenderão a conhecer a voz ideal, aquela para a qual cada um está trabalhando" e, segundo a autora, "os desvios desse ideal são vistos como falhas que devem ser corrigidas" (JÄRVIÖ, 2006, p. 68, tradução nossa). Muitas vezes, assimilamos valores e concepções de ensino de

canto sem que nos questionemos acerca de sua validade formativa. Podemos também ir, ao longo do tempo, consolidando concepções acerca de nossa prática docente a ponto de as cristalizarmos e não mais questionar os seus sentidos.

Esta forma de niilismo se apresenta também quando buscamos o valor de nosso ensino em uma espécie de validação científica. Bowman (2005) identifica como que, diante de uma crise de legitimação de nossa profissão, buscamos reagir, por meio de uma defesa incondicional dela, com afirmações que nos pareçam lógicas e agradáveis, mas que muitas vezes são incorretas, a respeito dos benefícios supostamente inerentes ao ensino de música. Segundo Bowman (2005), em nossa ânsia por credibilidade científica, ser um educador musical "avançado", nesta orientação niilista, acaba significando "estar armado com um arsenal de 'fatos' cientificamente comprovados e irrefutáveis sobre música e educação musical – e não se distrair ou desviar desses fatos por meio de uma investigação reflexiva ou autocrítica" (p. 31).

No ensino de canto, esta credibilidade científica é geralmente alcançada por uma introjeção de saberes advindos da Fonoaudiologia e da Fisioterapia, por exemplo, utilizando inclusive termos técnicos advindos dessas áreas e buscando validar nestas ciências determinadas abordagens pedagógicas. Um risco desse tipo de assimilação de termos e saberes científicos em nosso ensino é o de pressupormos que a interpretação singular que cada um(a) faz de suas vivências no aprendizado de canto tem menos valor que os "fatos" científicos. Como professoras e professores, podemos acabar povoando nossas práticas com "verdades" sobre o ensino de canto (que são aquelas e não outras), com uma terminologia técnica (um jeito certo de falar) que pode acabar afastando quem está aprendendo a cantar de uma relação criativa com aquilo que vivencia. Assim, aquela experiência espontânea que muitos vivenciam com o canto antes de começar um processo formal de aprendizado pode não encontrar lugar em um espaço estritamente técnico. Em suma, a possibilidade de um niilismo negativo se apresenta no ensino de canto toda vez que diminuímos o valor da realidade que cada um(a) de nós vivencia e sente em nome de ideais e "verdades" que não são postos em questão.

No niilismo reativo, há um contraste com o idealismo do niilismo negativo. Este tipo de niilismo ocorre quando aqueles ideais já não se sustentam mais, deixando "como

consequência um tipo de vácuo, desespero ou vazio" (BOWMAN, 2005, p. 35) e uma "sensação de perda" (idem). Ainda se almeja a segurança e garantia, mas estas já não podem mais ser fornecidas por aqueles ideais. Assim, este tipo de niilismo se manifesta na educação musical por uma busca pelo que "funciona": trata-se de uma mentalidade "marcadamente técnica e orientada para os meios, com notavelmente pouca atenção ou preocupação com os fins atendidos" (idem). Esse tipo de niilismo se manifesta numa busca por um maior controle pedagógico que visa evitar o erro: "os currículos de todos os níveis são cada vez mais projetados para eliminar a possibilidade de falha por meio de previsão, controle e precisão" (p. 31); "há uma pressa em melhorar a educação musical por sistemas cada vez mais eficazes, centralizados e eficientemente gerenciados" (idem). Segundo Bowman, nestes casos, "educar abre caminho para o que é descrito com mais precisão como treinamento e, eventualmente, mero gerenciamento" (idem). Segundo aquele autor, a metáfora que melhor define as aspirações niilistas reativas da educação musical é, em suma, "a máquina que funciona perfeitamente" (BOWMAN, 2005, p. 31).

Esta busca cientificista que visa a eficácia, a previsão e o controle pode ser identificada nos discursos acadêmicos que muitas vezes produzimos sobre o ensino de canto e, inclusive, nas propagandas de cursos *on-line* de ensino de canto que recebemos via *internet* em nossas redes sociais e sistemas de busca. Frequentemente, valorizamos nossas práticas em termos de alto rendimento, eficácia e qualidade; propomos formas de aprimorar nossos meios pedagógicos visando atingir finalidades estéticas que não são postas em questão; subentendemos que aprender a cantar é tão somente aprender a obter maior controle; não questionamos o valor de nossas práticas atuais; valorizamos as práticas que "funcionam", dentre outros.

O risco dessa forma instrumentalista de pensar é nos mantermos ocupados sem nos preocuparmos com a construção de significados pessoais e coletivos, sem possibilitarmos oportunidades singulares para essa construção de sentido. Disso, pode decorrer que aprender a cantar se torne uma mera atividade que não se relaciona de forma significativa com a existência daqueles que aprendem (e nem daqueles que ensinam). Os ideais, antes valorizados e tidos como absolutos, são agora assumidos sim como arbitrários, mas, não encontrando outros sentidos, seguimos fazendo o que já sabemos fazer, seguindo os modelos já

estabelecidos ou, na melhor das hipóteses, seguimos aprimorando os meios pedagógicos pelos quais fomos ensinados, prometendo mais segurança, reconhecimento e conforto.

Nessa direção, pouco importam os modos como quem está aprendendo a cantar é afetado pelos meios instrucionais estabelecidos e como constrói os sentidos desse processo: existe uma forma consolidada de se ensinar, um passo-a-passo que visa a aquisição de habilidades cada vez mais sofisticadas e complexas e a preocupação docente está voltada para a eficácia técnica de seu ensino. Como discute Bowman (2005), "embora haja mais a fazer do que nunca, parece haver cada vez menos sentido em fazê-lo" (p. 36).

O risco maior, no entanto, que Bowman (2005) identifica do niilismo na educação musical está no niilismo passivo. O personagem do "último homem" presente em *Assim falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2018 [1883/85]) ilustra essa forma passiva do niilismo. Esse personagem é "fraco de vontade, resignado e cansado. Ele não corre riscos, buscando apenas conforto e segurança. Ele é o último porque sua passividade o tornou incapaz de sonhar ou de fazer algo decisivo" (BOWMAN, 2005, p. 36). As tarefas, nesta forma de niilismo, são reduzidas a sequências mundanas de atividades, "eliminadas de desafios reais, resistência, dificuldade, risco e, portanto, esforço significativo. O desafio de agir de maneira significativa ou escolher o melhor dentre os cursos de ação desejáveis é substituído pelo convencional, o habitual, o fácil" (idem).

Segundo Bowman, não é possível afirmar que a educação musical contemporânea seja niilista nesse sentido passivo. No entanto, segundo o autor, "a profissão precisa reconhecer a existência e a influência de tais forças" (idem). A preocupação expressa por Bowman é a de que "o confortável deslocamento da profissão de educador musical do idealismo para o tecnicismo [...] nos leve precipitadamente a este estágio de total passividade" (idem). Para Bowman (2005), os "valores" que tipificam o niilismo passivo são desapego, desconfiança e indiferença e o desafio que enfrentamos é, então, "reconceitualizar nossos esforços instrucionais de maneiras que exijam investimento, engajamento, responsabilidade e apego – maneiras que tecem meios e terminam juntos em um tecido rico, envolvente e vital" (p. 38).

Concordamos com Bowman que não é possível afirmar que esse tipo de niilismo se manifesta em nossas práticas contemporâneas de ensino de música e, especificamos, de

ensino de canto. No entanto, não é difícil supor que muitas pessoas vivenciem esta forma passiva de niilismo quando o canto, como experiência que poderia ser muito significativa em suas vidas, acaba sendo algo desinteressante ou mesmo indiferente.

O niilismo "concluído" seria a superação das outras três manifestações do niilismo. Poderíamos melhor dizer que se trata não de um niilismo, mas de sua superação: o niilista completo é aquele que "completou o niilismo, deixando de ser niilista" (WHITE, 1990, p. 22 apud BOWMAN, 2005, p. 38). Esta posição "afirma a vida e o mundo como eles são em si mesmos – sem recorrer a coisas como propósito último, unidade subjacente ou verdade absoluta" (BOWMAN, 2005, p. 39). Isso se dá porque, para Nietzsche, o mundo "não exige adições, melhorias ou justificativas. O mundo não é o tipo de coisa que precisa ser reforçada por valores" (idem).

Bowman esclarece que sua posição "não é nietzscheana em seus detalhes" (idem). De fato, ao tratar da possibilidade de superação do niilismo, Bowman tende a recorrer a outros pensamentos, em especial, ao pragmatismo do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Bowman (2005) defende assim uma postura pragmática cujo núcleo é constituído pelas noções de "risco, responsabilidade, presença e ação" (p. 39). Segundo Bowman (2005), "essa postura também é pragmática em sua ênfase na criatividade fundamental da ação, na construção social de valor e a equação do significado com o uso" (p. 39-41). As convicções pragmatistas que Bowman (2005) assume em sua posição sustentam que "a ação humana é a fonte de significado e valor" (p. 41).

Essa perspectiva, argumenta Bowman (2005), abre mão da segurança e do conforto, "optando por trabalhar sem uma rede de segurança - com o argumento de que a perda de criatividade, responsabilidade e valor é simplesmente um custo muito alto a ser pago por previsibilidade e segurança" (p. 41). A chave dessa perspectiva é "aprender a agir de maneira significativa, um processo de criação de sentido ativo, no qual o que se faz obtém seu sentido particular do lugar que ocupa na estrutura narrativa da vida de alguém" (idem).

Assim, Bowman (2005) estabelece uma oposição na educação musical entre orientações niilistas e orientações que afirmem a vida e o mundo como são. De um lado, os valores são a segurança, a previsibilidade, a passividade e o controle. Do outro, incerteza, criatividade, ação e responsabilidade. Nesta oposição, segundo Bowman, cabe aos

educadores musicais uma escolha. “A escolha é nossa: submeto-me uma escolha, entre compromisso e apatia, entre ação e passividade, entre afirmação e niilismo” (BOWMAN, 2005, p. 43). Essa noção de escolha condiz com a abordagem pragmática que o filósofo assume na qual a ação é “a base do pensamento humano” (idem).

Frustração, ação e reação no ensino de canto

Considerando a aproximação teórica realizada por Martins (2005) entre Spinoza, Nietzsche e Winnicott, propomos uma nuance a mais no que diz respeito à problemática do niilismo no ensino de canto. Sem negar e nem nos opormos à posição pragmática de Bowman (2005), estamos construindo uma abordagem que, a nosso ver, ilustra outros aspectos importantes dessa questão. Em nossa abordagem, consideramos que aquilo que sentimos e vivenciamos, que são nossos afetos, são a base para aquilo que pensamos e, sendo assim, a possibilidade de criarmos sentidos afirmativos para nossos processos de aprendizado de canto depende dos modos como somos afetados por eles. Consideramos, assim, a importância dos modos como quem está aprendendo a cantar se afeta na sua construção de significados, sentidos e valores.

Consideramos que o afeto de frustração, em especial, é determinante de todo o tipo de envolvimento que estabelecemos com o processo de aprender a cantar. Uma vez que a realidade que vivenciamos da nossa voz quando cantamos não corresponde sempre às nossas expectativas, é inevitável que nos frustremos quando buscamos aprender a cantar. Assim, faz parte de aprender a cantar sentir algum nível de frustração. A questão central aqui é que os modos como se dão as vivências de frustração no processo de aprendizado de canto são determinantes dos tipos de interpretação que somos capazes de fazer deste processo que vivenciamos. Ocorre que as frustrações podem ser de um nível que consigamos suportar, mas também podem ser ou nos parecer muito duras; e se isto ocorre de um jeito ou de outro, as interpretações que seremos capazes de fazer terão características distintas que refletem duas tendências gerais, a de *agir* e a de *reagir*.

Se nossas expectativas são muito altas se comparadas com a realidade que vivenciamos, ou ainda, se percebermos que quem está nos ensinando tende a ser invasivo, nos julgando, impondo sua forma de pensar sobre nós ou ainda antecipando em demasia as

dificuldades musicais neste processo de aprendizado, nossas frustrações podem ser ou, pelo menos, podem nos parecer muito difíceis de suportar, o que faz com que desconfiemos do ambiente de aprendizado e de nós mesmos. Não havendo um sentimento de confiança de que podemos nos manifestar de forma espontânea quando cantamos, tenderemos a nos defender psiquicamente, ou seja, a *reagir*. A *reação*, em Winnicott, é uma defesa desenvolvida pelo psiquismo "para sobreviver psiquicamente às invasões do meio" (MARTINS, 2018, p. 129). Segundo Winnicott, quando o ambiente é vivenciado pelo indivíduo como "ameaçador, invasivo, impositivo ou ausente" (idem), "em vez de uma série de experiências individuais, o que há é uma série de *reações a invasões*" (WINNICOTT, 1990, p. 365 apud MARTINS, 2018, p. 129).

Por outro lado, se as frustrações que vivenciamos tendem a estar em um nível que conseguimos suportar, poderemos nos sentir confiantes no ambiente e em nós mesmos e poderemos adaptar nossas expectativas e nossa forma de interpretar o que sentimos, nos apropriando dos novos elementos e desafios que se apresentam no aprendizado de canto. Não havendo necessidade de nos defendermos psiquicamente do ambiente, podemos interpretar espontaneamente aquilo que vivenciamos e podemos nos engajar na criação de significados que sejam afirmativos de nossa vida singular como cantoras e cantores aprendizes, ou seja, podemos *agir*.

As *ações* são aquelas que se dão por uma compreensão da realidade sentida e vivenciada, por meio de uma adaptação das nossas explicações já consolidadas, adaptação esta que se dá por uma incorporação dos fatos vivenciados na nossa forma de pensar. Estas *ações* do indivíduo que se dão na interação com o outro caracterizam o que Spinoza chamou de *afetos ativos*. Para Martins, a partir de conceitos discutidos por Spinoza, o que faz um afeto ser ativo:

> [...] é o fato de na interação com o outro o efeito dessa interação expressar nossa própria potência [...]; ou seja, quando estamos *sendo*, quando nos apropriamos da interação com as coisas e o afeto resultante é portanto uma criação, uma mistura dos elementos da realidade compartilhada e das associações singulares – isto é únicas e portanto originais – que nos vêm à mente (MARTINS, 2018, p. 131).

Se as frustrações que vivenciamos tendem a estar em um nível que conseguimos suportar, poderemos *agir*, ou seja, poderemos adaptar nossa forma de pensar, nos apropriando criativamente dos novos elementos e desafios que se apresentam no aprendizado de canto. Agora, se estas frustrações nos parecerem incômodas ou difíceis de suportar, tenderemos a *reagir*, a nos defender psiquicamente, buscando segurança nas ideias já consolidadas e tentando controlar a realidade que vivenciamos. Aqui podemos identificar uma semelhança nas proposições de Bowman (2005), com a diferença de que aqui *agir* e *reagir* no aprendizado de canto não são escolhas que podemos fazer, mas sim tendências afetivas gerais que decorrem dos modos como se dão nossas experiências de frustração nesse processo.

Ética do cuidado no ensino de canto

O correlato pedagógico dessa compreensão afetiva da questão do niilismo no ensino de canto é o princípio ético do cuidado, por parte de quem ensina, para com os níveis de frustração que cada um é capaz de suportar. A ética do cuidado nos orienta pedagogicamente para sermos capazes de oferecer a quem quer aprender a cantar um ambiente confiável, no qual a aluna ou aluno não sinta que precisa se defender, que possa ser ela mesma ou ele mesmo. Em outras palavras, o ambiente de ensino e aprendizagem de canto precisa ser um lugar em que quem aprende sinta que pode abrir mão de suas defesas psíquicas.

Um ensino de canto orientado por uma ética do cuidado seria aquele no qual professoras e professores de canto buscam ser “suficientemente bons” para suas alunas e alunos. Este termo foi atribuído por Winnicott inicialmente para pensar as relações entre os bebês e suas cuidadoras ou cuidadores e, posteriormente, o utilizou para pensar, em sua clínica psicanalítica, a relação paciente-terapeuta. Na transposição que realizamos desta concepção para a relação entre quem ensina e quem aprende a cantar, ser uma professora ou um professor suficientemente boa ou bom não quer dizer ser perfeita(o), mas simplesmente não ser invasiva(o) e nem ausente. Aqui, estas noções (perfeito, invasivo e ausente) são determinadas pela relação que quem ensina estabelece com os níveis de frustração que cada aluna e aluno experimentam. A professora e o professor “perfeitos” seriam aqueles que atenderiam a todas as necessidades de quem está aprendendo e, portanto, evitariam toda e

qualquer frustração. Isso evidentemente é impossível porque todo aprendizado envolverá algum nível de frustração. “Invasivos” seriam o professor e a professora de canto que antecipam níveis de dificuldade musical e técnica e julgam quem está aprendendo, gerando frustrações excessivas, que estão além de sua capacidade de suportá-las. E “ausentes” seriam aquelas professoras e professores que não oferecem conteúdos, desafios e técnicas suficientes para que a aluna e o aluno se apropriem delas. A professora e o professor suficientemente bons seriam aqueles(as) que estão atentos(as) aos níveis de frustração que suas alunas e alunos são capazes de suportar e estabelecem dinâmicas de ensino-aprendizagem que possibilitam que as frustrações vivenciadas sejam suportadas por elas e eles. A professora ou o professor de canto suficientemente boa ou bom é aquele(a) que busca possibilitar que quem está aprendendo se aproprie de forma criativa dos conteúdos musicais.

Considerações finais

Pode ser que tudo o que foi tratado aqui seja considerado como algo que não diz respeito a quem ensina a cantar, que isso é assunto para os musicoterapeutas. Entendemos que quem ensina alguém a cantar não é necessariamente terapeuta ou analista e não tem o tipo de compromisso que assumem estas e estes profissionais. No entanto, a ética do cuidado que aqui apresentamos diz respeito, primeiramente, a nossa ação na sociedade de forma ampliada como quem deve cuidar de quem conosco convive. Em segundo lugar, consideramos que quem ensina alguém a cantar em um contexto profissional deve sim cuidar daqueles que querem aprender. Isso não quer dizer que tenhamos o compromisso de “curar”, tal como numa psicoterapia ou psicanálise, mas sim a responsabilidade de estarmos atentos aos afetos que movemos em nossas alunas e alunos quando os ensinamos e de desenvolvermos nossa própria ética do cuidado.

Entendemos que as implicações pedagógicas decorrentes do tipo de compreensão filosófica que aqui apresentamos sobre as dinâmicas afetivas de quem está aprendendo a cantar podem ser muito diversas. Por isso, nos limitamos a apenas realizar alguns apontamentos.

Referências

BOWMAN, Wayne. Music Education in Nihilistic Times. *Educational Philosophy and Theory*, v.37, n.1, p. 29-46, 2005.

JÄRVIÖ, Päivi. The Life and World of a Singer: Finding My Way. *Philosophy of Music Education Review*, v. 14, n. 1, p. 65-77, primavera, 2006.

MARTINS, André. A grande identidade Spinoza-Winnicott Ou a força vital da imanência. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 109-139, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018 [1883/85].