

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

OS EXCLUÍDOS DO MUNDO DO TALENTO: DESAFINAÇÃO VOCAL

ANDRÉ LUÍS ARAGÃO LOPES

RIO DE JANEIRO, 2011

OS EXCLUÍDOS DO MUNDO DO TALENTO: DESAFINAÇÃO VOCAL

por

ANDRÉ LUÍS ARAGÃO LOPES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música sob a orientação da Professora Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2011

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha família pelo suporte que sempre me deram e também a professora Silvia Sobreira, que esteve sempre disposta a me ajudar nesse trabalho, além de disponibilizar quase todo o material que utilizei na pesquisa.

ANDRÉ LUÍS ARAGÃO LOPES. OS EXCLUÍDOS DO MUNDO DO TALENTO:  
DESAFINAÇÃO VOCAL. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos /UNIRIO, 2009. TCC  
(Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade  
do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Essa monografia tem o propósito de refletir sobre a questão da desafinação vocal sob a ótica dos próprios alunos, com intuito de conhecer o olhar que eles têm sobre si mesmos na condição de desafinados, revelando os efeitos negativos que esse rótulo pode trazer e o desejo que eles têm de superar essa deficiência para fazer parte do grupo dos considerados talentosos. Para analisar o aparente dom inato musical que chama a atenção em algumas pessoas foi utilizado como suporte teórico o sociólogo Pierre Bourdieu. O autor propõe uma reflexão acerca do histórico dessas pessoas que aparentam possuir habilidades acima da média, atribuindo esses supostos dons inatos a um provável maior convívio prévio com determinada atividade, que faz com que algumas crianças tenham desempenho diferenciado na escola. Trazendo essa realidade para a música, esse trabalho buscou maneiras de ajudar aqueles que mais precisam de cuidado na formação musical: os desafinados. Para as questões estritamente musicais, associadas às técnicas utilizadas no processo de aprendizado dos desafinados, a autora Sílvia Sobreira serviu como base para essa pesquisa. Ficando mais atento aos problemas da afinação, talvez possamos estar contribuindo para uma maior democratização do ensino de música, deixando os chamados talentosos e os não talentosos em condições de menor desigualdade.

## SUMÁRIO

Página

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 1  |
| CAPÍTULO I – AS TEORIZAÇÕES DE PIERRE BOURDIEU .....                     | 8  |
| 1.1 – Capital Cultural objetivado .....                                  | 11 |
| 1.2 – Capital Cultural Incorporado .....                                 | 12 |
| 1.3 – Capital Cultural Institucionalizado .....                          | 13 |
| 1.4 – Bourdieu – vida e obra .....                                       | 13 |
| 1.5 – O Papel da Escola na Imobilidade Social .....                      | 15 |
| CAPÍTULO II - AS PROPOSTAS DE SILVIA SOBREIRA .....                      | 18 |
| 2.1 – Categorização dos desafinados .....                                | 20 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA PARA APRIMORAR A AFINAÇÃO.....                | 23 |
| 3.1 – Análise de três alunos a partir da categorização de SOBREIRA ..... | 27 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOB A LUZ DE PIERRE BOURDIEU ..... | 33 |
| CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES .....   | 38 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 41 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar o problema da desafinação vocal em adultos que têm a música como *hobbie* compreendendo como podem participar melhor e mais à vontade de atividades musicais não profissionais como coros de empresas, rodinhas de violão em família, *Karaokês* com amigos, e até mesmo se acompanhando ao violão ou piano, através de noções básicas de percepção musical.

A preocupação com este problema pode soar pouco importante para pessoas que partem do senso comum de que a música é para uns poucos. Sobreira (2003) relata que o tema pode ser visto com preconceito por algumas pessoas. No início de seu curso para adultos desafinados, colegas de profissão se mostraram espantados ao saber que ela era a professora que anunciava as aulas no jornal, pensando até ser propaganda enganosa. Alguns confessaram ter achado “engraçado” o tipo de proposta. Baseando-se em Bannan e Salt, a autora sustenta que nossa cultura aceita ridicularizar defeitos auditivos, embora não tenha coragem de rir de outras deficiências. Mas, ao analisarmos do ponto de vista daquelas pessoas que se sentem excluídas do fazer musical, é difícil não se comover com a estória de cada uma, com a alegria que as invade a cada avanço, ou até mesmo com a frustração que algumas carregam por terem sido apontadas como desafinadas em algum momento da vida, muitas vezes pela própria família. Esse tipo de rótulo tem um poder negativo inimaginável nas pessoas atingidas. Na condição de professores de música, creio que devemos refletir sobre o assunto e criar meios de ajudar aqueles que mais precisam.

As pessoas têm níveis de habilidades distintos. Acredito que devemos encontrar meios para lidar com as dificuldades e também talentos. Se percebemos que algumas pessoas parecem já vir “prontas”, outras precisam de mais cuidados e de ajuda na sua musicalização.

A música é uma linguagem artística culturalmente construída, e sua compreensão ou mesmo a sensibilidade a ela tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido - pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização-embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p.29).

Sobreira, por sua vez , reflete sobre a questão das condições desiguais em sua dissertação de mestrado:

Sobreira (2003) já confirmava essa idéia quando pesquisou autores estrangeiros com relação à atenção que deve ser dada às diferenças entre as crianças:

A existência, dentro de todas as séries escolares, de crianças com acentuadas diferenças, em termos de competência e habilidade musical, controle vocal e compreensão auditiva, enfatiza a necessidade de se desenvolverem processos e atividades de ensino que levem em conta essas diferenças, resultando assim em um aprendizado mais efetivo para todas as crianças (PETZOLD, 1963 , p. 43 *apud* SOBREIRA, 2003, p.56 ).

Penna (2008) também afirma que cabe aos educadores pensar a música na escola dentro de um projeto que vá democratizar o acesso à arte e à cultura. A autora baseia-se no trabalho do sociólogo Pierre Bourdieu, em sua análise sobre o dom. Os aportes teóricos deste autor me ajudaram a analisar a questão por outro ângulo.

Acho necessário relatar um pouco da minha estória musical, que tem início em 1993, dez anos antes de ingressar na UNIRIO (RJ) para cursar o Bacharelado em



Música Popular Brasileira. Com 15 anos comecei a cantar me acompanhando ao violão nos bares de Jacarepaguá (RJ), além de acompanhar também outro cantor e as pessoas presentes no público que estivessem interessadas em cantar. Durante esses anos de experiência profissional, muitas atividades diferentes aconteceram: bandas, *shows*, viagens, gravações, alunos de violão. Entretanto, a prática de me acompanhar e acompanhar outros cantores (profissionais ou não), nunca deixou de existir. Ou seja, embora minha experiência musical seja diversificada, esse aspecto jamais se modificou, e convivo com essa situação até os dias de hoje. É muito comum para quem toca em bares e restaurantes se deparar com pessoas que, simplesmente, querem cantar uma canção. Para conquistar a clientela, agradar aos donos do negócio e parecermos mais simpáticos, acabamos atendendo a esse tipo de pedido. Quando essas pessoas são afinadas e possuem vivência musical, é um ótimo exercício de transposição de harmonia, até porque elas dificilmente cantam no tom original em que a música foi gravada, o que acaba estimulando o músico a trabalhar seu ouvido, buscando os acordes adequados. Quando são parcialmente desafinadas, creio que a tarefa de acompanhar só seja possível para aqueles que têm essa atividade como prática diária. O músico tem que ter a habilidade de encontrar o centro tonal inicial e, quando preciso, ajudar o cantor nas entradas e também mudar o tom do acompanhamento seguindo o cantor, caso ele se desvie do tom que vinha cantando. Pelo que percebi nesses anos, muito raramente aparecem pessoas completamente desafinadas. Elas, muito provavelmente, já foram avisadas sobre esse problema e, simplesmente, não participam dessas atividades, restando-lhes o papel de aplaudir ou continuar conversando, comendo ou bebendo. “Habituada a glorificar os grandes sucessos, sejam eles eruditos ou populares, nossa sociedade relega aos menos talentosos o papel de espectadores, tarefa a ser cumprida de maneira passiva” (SOBREIRA, 2003, p. 104).

Cabe esclarecer aqui que essas atividades em bares, comuns em qualquer cidade do Brasil, não têm o propósito de apresentar música de alto nível de qualidade, mas sim de entreter as pessoas. Geralmente, o público quer interagir com o músico, pedindo canções, dançando junto e até mesmo cantando ao microfone. Recusar essa interação, muitas vezes, pode significar perder o trabalho. No início, até que se crie um costume de se trabalhar assim, até que se perca a timidez comum a muitos profissionais iniciantes, não é fácil conviver com a desafinação alheia. Para alguns músicos pode parecer uma invasão, uma falta de respeito, como se ninguém ali levasse em consideração os anos dedicados por eles ao estudo da música. Entretanto, creio que, depois que se entende sócio e psicologicamente aquela atmosfera, podemos até crescer musicalmente com essa experiência.

Em minha jornada no meio profissional fiz inúmeros amigos pelo Rio de Janeiro e alguns deles me procuraram para aulas de música, sendo, em geral, pessoas que desejavam cantar se acompanhando ao violão. Como não tenho muito conhecimento a respeito das questões fisiológicas ligadas ao uso da voz, bem como de exercícios específicos de técnica vocal, nunca me senti apto a ministrar aulas de canto. No entanto, ao começar a dar aulas de violão popular, foi inevitável me deparar com o problema da desafinação nos alunos, até porque eles precisavam cantar a melodia se acompanhando ao violão para que eu analisasse. Nesse processo, percebi problemas diversos a serem solucionados, como a divisão rítmica equivocada das melodias (dificuldades de encaixar a melodia no ritmo do acompanhamento) e a própria desafinação, aspectos que enxergo como entraves ao desenvolvimento musical de alguém. Percebi que além de ensinar harmonia e ritmo para os alunos se acompanharem ao violão, não havia como deixar de lado a afinação da melodia cantada. Ficou bastante claro para mim que o grande obstáculo não estava exatamente no instrumento, e o curioso é que eu era procurado

para aulas de violão ou cavaquinho! Concluí que seria melhor corrigir esses equívocos rítmicos e melódicos cometidos por eles ao cantar as canções que gostavam caso contrário o acompanhamento estaria naturalmente comprometido. Intuitivamente, passei a pedir que reproduzissem as alturas que eu mesmo solfejava , ajudando-os com sinais de “subindo” ou “ descendo “ quando necessário . Conforme a evolução de cada um, fui introduzindo exercícios simples de percepção musical sob forma de solfejo, trabalhando escalas maiores, menores, pentatônicas e outros modos que aparecem no cancioneiro popular. Ao mesmo tempo em que dava aulas de acompanhamento ao violão, frequentava o estágio obrigatório da UNIRIO na escola Francisco Alves, e lá observei os exercícios de percepção musical básica que eram dados às crianças (como escadinhas com a escala maior), além de conhecer o livro *Desafinação Vocal*, que foi a dissertação de mestrado de Silvia Sobreira, também na ocasião responsável pelo estágio. Esse contato semanal me fez identificar muitas coincidências e algumas distinções metodológicas em relação ao que eu tentava fazer com meus alunos, me encorajando a seguir nesse caminho e confirmando aquilo que, por experimentação, estava concluindo: a introdução à percepção musical com o canto como instrumento solo pode ser decisiva para que o aluno possa caminhar com autonomia no futuro.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa buscou o suporte de dois autores principais: Silvia Sobreira, que foi utilizada para as questões especificamente musicais e Pierre Bourdieu, autor que ajudou a compreender as polêmicas questões relativas ao talento e dom. Dentre os principais conceitos oriundos da pesquisa de Bourdieu na área da educação está o de “capital cultural”, que representaria “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do conhecimento” (Bourdieu, 2005, p.73). Essa herança da convivência familiar pode, segundo o autor, justificar as desigualdades no desempenho escolar das crianças

provenientes de classes sociais diferentes, desmistificando assim aquela visão que atribui o fracasso ou sucesso escolar às aptidões naturais.

Partindo do trabalho de Sobreira (2003), procurei neste meu estudo ampliar o conhecimento sobre o assunto. Apesar de o trabalho ter importantes referenciais e representar um grande avanço na tentativa de melhora da afinação naqueles ditos “não musicais”, a autora não se propôs a lidar com pessoas que tocassem um instrumento. Em minha prática pessoal trabalhei com dois casos de alunos que já eram familiarizados com seus instrumentos (violão e cavaquinho) e encontravam dificuldades para se acompanhar enquanto cantavam. Outro aspecto que não foi objetivo da autora era conhecer os pontos de vista dos próprios participantes do curso. Embora eu acredite que todo professor conheça seus alunos e se preocupe com suas demandas, creio que fazer uma pesquisa registrando as opiniões das pessoas que se julgam desafinadas pode ajudar a compreender o problema sob outra ótica.

Os objetivos dessa pesquisa foram basicamente traçar um quadro comparativo contemplando as similaridades e distinções entre a metodologia proposta por Sobreira (2003) com aquela que desenvolvi intuitivamente a partir das dificuldades que me surgiram, além de conhecer o ponto de vista dos próprios cantores desafinados, relacionando suas opiniões com as teorizações de Pierre Bourdieu (2005) e sua categoria de análise para definir o dom. Para isso, observei algumas aulas ministradas por Silvia Sobreira para adultos desafinados e gravei os encontros que tive com os três alunos que lá conheci, propondo um modelo de entrevista semi-estruturada, aonde dei a eles a oportunidade de expressar abertamente o que sentiram ao ser rotulados como desafinados, a sensação que eles têm ao perceberem que estão evoluindo nos seus objetivos musicais e até mesmo sua opinião sobre a metodologia proposta nas aulas.

Os capítulos foram organizados da seguinte forma: um primeiro explicitando as teorizações de Pierre Bourdieu sobre *habitus* e o capital cultural em seus três estados (objetivado, incorporado e institucionalizado), a vida e a obra do sociólogo e sua visão sobre o papel da escola na manutenção da estratificação social. Um segundo capítulo contendo as propostas de Silvia Sobreira para o problema da desafinação vocal, um terceiro capítulo dedicado à metodologia aplicada por mim aos alunos que me procuraram, comparando com a metodologia utilizada por Silvia Sobreira, um quarto capítulo analisando caso a caso os três alunos com quem trabalhei, um quinto capítulo compreendendo a visão dos alunos de Silvia Sobreira através das entrevistas que foram realizadas com eles e, finalmente, o último capítulo reservado para as considerações finais.

## CAPITULO 1

### AS TEORIZAÇÕES DE PIERRE BOURDIEU

O francês Pierre Bourdieu deixou uma vasta obra literária fornecendo contribuições importantes na sociologia, em especial na área da educação. Disposto a desvelar os mecanismos sociais que perpetuam as desigualdades que começam fora da escola e se reproduzem dentro dela, o sociólogo baseou-se inicialmente em Marx, Durkheim e Weber para criar uma ampla teoria. Suas análises são respeitadas e estudadas em diversos campos, por desenvolverem uma linha de pensamento através de pesquisas marcadas pelo rigor empírico, pelo grande número de objetos de investigação e pela sólida base teórica (CATANI, s/d, p. 16).

Dessa forma, Bourdieu vai justificar as diferenças no desempenho escolar das crianças de diferentes classes, já que a quantidade e a qualidade de informações que elas trazem de casa também são diferentes. Isso faz com que as mais privilegiadas culturalmente larguem na frente das outras, na medida em que a escola trata os alunos como se eles estivessem em condição de igualdade.

Segundo Catani (s/d), sua teoria acerca do papel da escola na manutenção das disparidades sociais causou a princípio muita rejeição e apropriações inadequadas de sua obra. O autor era constantemente acusado de não apontar possíveis soluções para uma legítima transformação na metodologia de ensino que atenuasse essas desigualdades. A autora esclarece que o próprio Bourdieu considerava essas críticas improcedentes porque deixavam de levar em conta que o próprio conhecimento desse esquema de reprodução poderia servir de estímulo para que os profissionais da educação

promovessem as mudanças necessárias. De fato, concordo que enquanto não se reconhece a origem da deficiência de algum problema, não temos meios de modificá-lo ou solucioná-lo. Realmente, jogando luz sobre essas estruturas que valorizam padrões associados às elites e são responsáveis por privilegiar a cultura dominante, Bourdieu já estava iniciando uma longa caminhada rumo a mudanças que se ainda não foram consolidadas, são objeto de reflexões atuais.

As noções centrais de sua sociologia giram em torno do conceito de *habitus* (práticas individuais e coletivas provenientes da convivência das pessoas em suas origens e que vão garantir a elas maior ou menor capital cultural), e do capital cultural e seus três estados. Segundo Bourdieu,

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BORDIEU, s/d, *apud* BONNEWITZS, 2003, p.77).

Ou seja, *habitus* seriam todos aqueles costumes relativos à convivência da pessoa com os familiares desde seu nascimento, e que certamente mudam de acordo com a posição do indivíduo na estratificação das classes sociais. É importante alertar que nenhum esforço precisa ser feito para que cultivemos esses costumes. Todo esse conjunto de maneiras é passado naturalmente, sem um objetivo aparente, como uma mera continuação do cotidiano das gerações anteriores nas gerações mais recentes através do processo de socialização de cada pessoa. Em uma interpretação menos erudita desse conceito, Bonnewitzs explica:

*Habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. A interiorização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser observado para agir ( BONEWITZ, 2003, p.28 ).

Dessa maneira, os indivíduos que vivem numa certa região têm, em geral, uma conduta cotidiana parecida, modos de falar, de vestir, e gostos coincidentes, o que, com um olhar mais atento, podemos facilmente verificar na nossa própria comunidade. “O *habitus* funciona como princípio gerador das respostas que damos à realidade social” (CATANI, s/d, p. 20).

Outro conceito usado por Bourdieu é o de capital cultural:

O capital cultural identifica-se sob a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos quer na família, quer na escola. Segundo Bourdieu, a noção de capital cultural foi concebida como uma hipótese indispensável para a compreensão da desigualdade de desempenho escolar de crianças originárias de diferentes classes sociais. (...) Desse modo, o capital cultural aparece como conjunto de prioridades adquiridas pelos indivíduos e que se consubstanciam sob três formas. (CATANI, s/d, p. 19).

Isto é, o capital cultural significa toda e qualquer informação, conhecimento, habilidades, objetos, tais como obras de arte, livros e discos adquiridos naturalmente que uma pessoa pode dispor. Pela lógica seguida por Bourdieu, só pelo fato de fazer parte de uma família e ter contato com os pais, tios, avós e amigos, a criança desfruta e aprende a valorizar aqueles elementos que são parte do seu cotidiano. Se uma criança nasce no seio de uma família mais favorecida econômica e culturalmente, que valoriza obras de arte, teatro, museus, se cultiva o hábito da leitura, se estuda inglês fora da escola, não é surpresa que seu desempenho escolar seja muito satisfatório, já que ela já está mais familiarizada com a linguagem utilizada na escola. Ao contrário, crianças de



classes menos privilegiadas, não tendo todo esse acesso à cultura pelo contato familiar, chegam à escola com uma defasagem cultural que as impede de valorizar e querer se aprofundar nos conhecimentos difundidos no meio escolar. Muitas vezes, ficam desestimuladas em virtude da distância existente entre a linguagem da escola e a sua. Bourdieu analisa o conceito de capital cultural em três estados: Capital cultural objetivado, incorporado e institucionalizado, que passo a descrever.

### 1.1 Capital cultural objetivado

É representado pelos bens materiais. Ele está manifestado sob a forma de livros, quadros, obras de arte em geral, ou seja, objetos concretos que são “transmissíveis em sua materialidade” (BOURDIEU, 2005, p.77). Entretanto, segundo Bourdieu (2005) a posse desses bens não é garantia de sua apropriação e reconhecimento de seu valor simbólico. De acordo com o autor:

(...) os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. (BOURDIEU, 2005, p.77).

Para valorizar esse capital objetivado, o possuidor deve ter meios intelectuais para apreciá-lo. Em outras palavras, possuir um quadro de Renoir pode não significar nada para algumas pessoas, enquanto outras serão capazes de atribuir sentidos e valor a este objeto. É essa apropriação que Bourdieu chama de capital cultural incorporado.

## 1.2- Capital cultural incorporado

Ocorre quando o indivíduo possui mecanismos de percepção desenvolvidos durante a vida que irão fazê-lo ter prazer ao apreciar um quadro, ao escutar uma música, ao saborear uma obra de arte. Segundo Bourdieu, essa função é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”. (BOURDIEU, 2005, p.74).

Sabe-se (...) que a apropriação do capital cultural - portanto, o tempo necessário para realizá-la - depende, principalmente do capital cultural incorporado pelo conjunto da família - (...). Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural - condição da acumulação rápida e fácil de toda a espécie de capital cultural útil - só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização. (BOURDIEU, 2005, p. 76)

No seio da família, uma criança pode ter acesso a inúmeras informações desde a hora do seu nascimento, sem que isso demande esforço por parte dos responsáveis. É um processo natural que transforma os mais novos através dessa cultura herdada da família e de toda sua rede de relações. Por exemplo, um adolescente que se destaca por seu desempenho em alguma disciplina nos estudos, ou pela habilidade de se expressar em público, pode estar se valendo desse tipo de capital cultural, ou seja, pode ter convivido com pais, tios, avós ou amigos que também detêm essas habilidades. Segundo Pierre Bourdieu (1998), é necessária atenção para que não sejamos ingênuos a ponto de atribuir essas supostas facilidades às aptidões naturais. Nesse trabalho, me aproprio especialmente desse tipo de capital cultural para refletir sobre a questão do talento para música, no que diz respeito à afinação vocal.

### 1.3- Capital cultural institucionalizado

É aquele capital cultural que se materializa na forma de um diploma, “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional” (Bourdieu, 2005, p.78). Ao chegar ao final da jornada escolar, uma minoria privilegiada recebe essa certificação, permitindo que se mantenham na mesma classe social, enquanto a maioria desiste durante o processo, restando-lhe, no máximo, os diplomas de menor valor mercadológico.

No Brasil, por exemplo, é visível o aumento do número de graduados, o que não significa, necessariamente, igualdade de condições, já que essa abundância de diplomas acaba desvalorizando esses profissionais. O que vai permanecer raro, e, portanto valorizado, é o aluno que consegue chegar ao mestrado e pós-graduação. Para tal, é preciso ter tempo livre, o que não é o caso dos alunos mais pobres, que precisam logo trabalhar por necessidades de sobrevivência.

### 1.4 Bourdieu: vida e obra

Já que Bourdieu baseou boa parte de sua pesquisa no conceito de *habitus*, que seria o conjunto de costumes, gostos e maneiras de encarar a vida procedentes da convivência familiar e do lugar de origem das pessoas, julgo ser importante relatar aqui a trajetória do autor. Dessa forma, estamos aplicando ao sociólogo os mesmos princípios científicos que ele aplicara aos seus objetos de estudo. Vindo de uma região de cultura camponesa e provinciana, chegando às mais altas esferas acadêmicas de Paris e tornando-se o cientista social mais lido do mundo, o autor funciona como exceção à

própria teoria que elaborou sobre a perpetuação do domínio das elites e a imobilidade social dos indivíduos.

Pierre Bourdieu nasceu em 1930 em Denguin; seu pai era funcionário público. Casou-se em 1962 e desta união nasceram três filhos. Estudou sucessivamente no liceu de Pau, no liceu Louis-le-Grand, na faculdade de Letras de Paris e na Escola Normal Superior. Professor assistente de filosofia foi nomeado para o liceu de Moulins em 1955. Ensinou na Faculdade de Letras de Argel de 1958 a 1960, em Lille de 1961 a 1964 e, a partir de 1964, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais. Em 1981, tornou-se titular da cadeira de sociologia no College de France. Paralelamente, foi diretor de estudos na EHESS, diretor do Centro de Sociologia Européia e dirigiu a revista *Actes de La Recherche em sciences sociales (ARSS)* desde a sua criação em 1975 (Bonnewitz, 2003, p. 10).

É interessante saber a opinião de Bourdieu sobre sua própria trajetória e perceber que, apesar de reconhecer ter percorrido um caminho ímpar para um camponês do sudoeste francês, ele mesmo julgava que sua figura não devia escapar ao tipo de objetivação que ele mesmo criou em suas pesquisas.

É natural que, na medida em que chamei atenção, em meus escritos, para a influência da origem social, eu esteja constantemente exposto a interrogações pessoais às quais tenho que resistir talvez para escapar a toda espécie de reivindicação de singularidade, mesmo negativas, e talvez também para defender a autonomia – que paguei caro – do meu discurso em relação à pessoa singular que eu sou. Isto não significa que este indivíduo possa escapar à objetivação. Posso ser objetivado, e, como todo mundo, tenho o gosto e as preferências que correspondem à minha posição no espaço social. Sou socialmente classificado e conheço precisamente a posição que ocupo nas classificações sociais. (BORDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 10).

Sobre seu percurso árduo e marcado por diversas rupturas com seu meio de origem para galgar posições maiores na academia, Bourdieu declara: “Só pude

satisfazer as exigências da instituição escolar renunciando a muitas experiências e aquisições primeiras, e não apenas ao meu sotaque (...). Na França, o fato de ser originário de uma província longínqua confere algumas propriedades que têm certa equivalência com a situação colonial.” (BORDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 11).

### 1.5- O papel da escola na imobilidade social

Conforme foi visto anteriormente, o capital cultural abrange todo o conhecimento adquirido na convivência familiar, variando de acordo com a classe social de cada indivíduo. Nos estudos realizados por Bourdieu fica claro que o êxito das crianças na escola é legitimado pelos diplomas, e isso tem influência na disputa por vagas no mercado de trabalho. O sociólogo defende que o conjunto de gostos, maneiras, práticas individuais e coletivas vividas em casa na infância e na adolescência poderão diferenciar as pessoas no desempenho escolar, e, por consequência em sua qualificação. A escola, na hora de cobrar a assimilação dos conteúdos programáticos dos alunos, “o faz privilegiando a cultura dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados aos padrões da elite, ao construir e favorecer os modos de avaliação cujos critérios repousam sobre distinções sociais” (Catani, s/d, p. 17). Desta forma, as crianças que estão familiarizadas com aquele tipo de linguagem, obviamente, serão favorecidas. A luta de Pierre Bourdieu era para chamar a atenção das autoridades e dos próprios professores para a imensa lacuna existente no que concerne ao conhecimento prévio do alunado, caso contrário, a escola, no lugar de democratizar o ensino e dar oportunidades pelo menos parecidas a todos, estaria servindo como engrenagem de um mecanismo que só faz manter os indivíduos inertes em sua classe social. Ou seja, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais

em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 2005, p.58). A falsa sensação de estar democratizando a cultura pelo simples fato de avaliar todos pelo mesmo critério pode se agravar ainda mais porque esse capital cultural previamente incorporado pelos alunos das classes dominantes, que tem maior quantidade de informações, além de maior contato com a arte em geral, é passado de maneira quase osmótica, naturalmente e desde a ínfima infância, sendo “altamente dissimulada, e até mesmo invisível” (Bourdieu, 1998) e isso pode levar à ilusão de que o maior êxito por parte desses alunos seja motivado por aptidões naturais. A grande conclusão da pesquisa de Bourdieu é que, na verdade, são aptidões sociais.

No caso deste estudo cabe a apropriação das teorizações de Bourdieu, mantendo as especificidades do campo da música. Por conseguinte, a questão do “dom” musical não estaria relacionada com a posse de algum tipo de capital cultural objetivado, a não ser aqueles materiais musicais, como instrumentos, partituras, livros de música, que se não garantem a formação musical, pelo menos aproximam muito a criança da música. O que quero dizer é que a questão do talento não está relacionada às posses materiais, mas sim com o capital cultural incorporado. Salvo raras exceções, os aprendizes cujos pais escutavam muita música, que possuem ou possuíram um contato mais estreito com instrumentos musicais, músicos amigos da família e que freqüentaram reuniões com música ou concertos, certamente terão um desempenho melhor, que não deve ser simplesmente atribuído a um dom.

Bourdieu mescla os conceitos de *habitus* aos três tipos de capital cultural para analisar a questão do dom. Essa característica é considerada uma “dádiva” inata, atribuída àqueles que têm algum tipo de talento, habilidade ou desempenho acima da média. No campo da música, isso se manifesta com talento musical, o “dom”. Na visão

de alguns professores de música, se alguém é muito afinado ou logo nas primeiras lições de um instrumento, já toca com desenvoltura, é um aluno que merece o respeito e atenção. Nele serão feitos investimentos para seu aprimoramento pessoal. Os “menos talentosos” serão recusados ou relegados a atividades menos promissoras. O mais cruel é que, em geral, os professores se vangloriam de seus alunos brilhantes como se eles fossem produtos de esforço pedagógico. Na concepção adotada nesta monografia, tal quadro deve ser revertido, pois são exatamente os “menos talentosos”, ou nas palavras de Bourdieu, com menos capital cultural musical incorporado, que deverão ser ajudados pelas técnicas pedagógicas disponíveis.

Outro exemplo da visão equivocada pode ser percebido em comentários de pessoas ou dos próprios professores, tais como: “*Só pode mesmo ser coisa de Deus*”. Alguns também podem dizer: “*Não tem jeito, ele já veio com o dom...*”. E o oposto se verifica da mesma forma, só que com comentários negativos, ignorando também o histórico familiar desses alunos.

## CAPÍTULO 2

### AS PROPOSTAS DE SILVIA SOBREIRA

Conforme já mencionado, com relação aos aspectos da pedagogia musical, esta pesquisa se baseia na proposta metodológica para adultos desafinados elaborada por Sobreira (2003). Faço um breve relato do seu trabalho.

Graduada em Regência pela UFRJ e Mestre em Música pela UNIRIO, Silvia Sobreira abordou, na sua dissertação de Mestrado, o tema da desafinação vocal, suas possíveis causas e soluções para esse problema em pessoas interessadas em cantar, dando uma enorme contribuição no esclarecimento de um assunto que foi pouquíssimo contemplado pela literatura musical nacional, além de ajudar a desmistificar o senso comum de que a música é um privilégio de alguns poucos escolhidos.

Sempre envolvida com grupos corais, certa vez ficou responsável por um coro formado por muitas pessoas desafinadas. No início, teve a impressão de que não conseguiria levar o trabalho adiante, mas ao prosseguir empregando técnicas que desenvolveu intuitivamente para corrigir a desafinação, observou uma melhora sensível na afinação do grupo em alguns meses. Mais tarde, criou um curso para adultos desafinados, para onde desejava atrair somente pessoas conscientes do seu problema e dispostas a tentar aprimorar sua capacidade de afinar. Foi procurada por dezenas de pessoas e somando sua experiência nesse curso com o conhecimento adquirido na literatura presente em periódicos americanos e ingleses a que teve acesso, Silvia Sobreira conseguiu categorizar os desafinados. Em seu trabalho foi possível analisar as diversas causas possíveis para o problema da desafinação, explicar detalhadamente os



procedimentos que utilizou, a organização das aulas, suas técnicas para abordar o problema com os alunos (que variava conforme a personalidade de cada um). Por trazer relatos da trajetória de alguns desafinados, seu estudo permite que analisemos a desafinação também pelo lado psicológico, principalmente quando o problema se dá na fase adulta.

Após uma breve introdução sobre a questão da afinação no âmbito físico, que basicamente seria o ajuste de um som com outro, tornando-os uníssonos, ou seja, na mesma frequência, Sobreira (2003) introduz o conceito de desafinação vocal.

(...) são definidas como desafinadas as pessoas que, apesar de conviverem com os padrões culturais comuns à nossa cultura, não conseguem reproduzir vocalmente uma linha melódica, cometendo erros, entre os intervalos das notas, que a tornam diferente do modelo sugerido.

Essa definição inclui as pessoas que: (1) cantam cometendo desvios, grandes ou pequenos; (2) não conseguem reproduzir nem uma determinada nota, sendo, por este motivo, incapazes de reproduzir qualquer tipo de modelo proposto, (3) desafinam por só conseguirem cantar a partir de uma nota escolhida por elas.

Nesse sentido, a desafinação é considerada uma deficiência com diferentes graus de dificuldade, além de ter causas variadas. O problema pode ser, muitas vezes, corrigido ou minimizado, embora os resultados variem nos diferentes indivíduos. (SOBREIRA, 2003, p.33-34).

Numa tentativa de refletir sobre a definição da autora levando em conta o cotidiano dos cantores, creio que seja necessário certo cuidado para não se considerar desafinada toda pessoa que tenha cometido um pequeno desvio em determinado momento do canto, caso contrário corre-se o risco de passar a classificar equivocadamente a maioria dos cantores populares como desafinados. A sucessão desses desvios na afinação, sejam eles grandes ou pequenos, me parece ser mais adequada para caracterizar alguém como desafinado. A própria autora alerta: “(...) cabe aqui lembrar que pequenos desvios do padrão de afinação são, muitas vezes, imperceptíveis, ou mesmo aceitos.” (SOBREIRA, 2003, p.51).

Sobreira (2003) também destaca possíveis discordâncias nas opiniões sobre afinação e a desafinação vocal principalmente entre as pessoas não profissionais em música. A autora relata

que “uma voz com timbre diferente e não reconhecido como padrão dentro da cultura também pode conduzir a equívocos de avaliação e, portanto, ser considerada desafinada”. (SOBREIRA, 2003, p. 34). De fato, não é raro perceber divergências quanto à afinação de alguns cantores na opinião das pessoas, inclusive de profissionais da música. O que parece ocorrer é uma tendência a apontar como desafinadas aquelas vozes que não agradem já na primeira escuta, ignorando outras características inerentes ao canto que podem estar influenciando nesse incômodo provocado, como por exemplo, o timbre da voz e a interpretação. Cantores com um timbre incomum como Neil Young, Bob Dylan, Beto Guedes, Lô Borges e Chico Buarque podem ser considerados desafinados por algumas pessoas que simplesmente não achem seus timbres bonitos. Na verdade, mesmo cantando a melodia corretamente, continuarão desagradando às pessoas cujos ouvidos não se encantem com o timbre de suas vozes ou com sua maneira de interpretar, de explicar a letra da canção.

É comum que pessoas inexperientes percebam algo que desagrada ao seu ouvido, mas nem sempre saibam definir a causa do incômodo; por isso, algumas pessoas não iniciadas em música podem vir a considerar qualquer sonoridade pouco familiar ao ouvido como desafinada. (SOBREIRA, 2003, p.34).

## 2.1 Categorização dos desafinados

Considerando que o problema da desafinação vocal se manifeste em níveis diferentes, Sobreira(2003) utiliza os tipos de cantores sugeridos por Samuel Forcucci:

Cantores monotônicos  
Cantores desafinados  
Cantores dependentes  
Cantores independentes (SOBREIRA, 2003, p.49).

Em minha opinião, esta categorização parece ter sido elaborada para todos os cantores, de um modo geral, sendo os desafinados apenas um subgrupo. É preciso estar

atento ao fato de que os cantores independentes (outro subgrupo) não podem pertencer a uma categoria de cantores desafinados. Muito pelo contrário, esse tipo de cantor canta afinadamente *a cappella* sem depender de ajuda alguma. Além disso, os cantores monotônicos poderiam pertencer ao subgrupo dos desafinados, já que também não afinam, porém penso que a autora os discriminou corretamente porque representam um caso específico mais grave que os demais desafinados.

Os cantores monotônicos são os que têm mais dificuldade em afinar, pois não conseguem dar o contorno melódico, reproduzir vocalmente os intervalos entre as notas, diferenciando no máximo o volume entre uma nota e outra. “Com frequência, essas pessoas apresentam também o problema do monotonismo na linguagem”. (SOBREIRA, 2003). Isto é, já na voz falada esse tipo de cantor faz pouquíssimas inflexões, o que pode tornar seu discurso cansativo para o ouvinte. Esse tipo de desafinado é incapaz de perceber que está cantando diferente de uma melodia proposta e só canta na sua zona de conforto para a fala.

Os cantores desafinados têm mais flexibilidade vocal do que os monotônicos (SOBREIRA 2003), e em alguns momentos podem ser capazes de afinar, porém a melodia logo sofre distorções, saindo até do centro tonal. A autora divide esse grupo em dois subgrupos. No primeiro ficam as pessoas que percebem a diferença entre o modelo proposto e o que estão cantando, e no segundo aquelas que não notam os próprios erros. Se o aluno sabe que está desafinando em determinado momento, é possível melhorar sua afinação através das técnicas que serão mostradas mais adiante. Quanto aos que não atentam para sua própria desafinação, considero pertinente esclarecer que eles se diferenciam dos monotônicos porque conseguem cantar alturas diferentes umas das outras, apesar dessas alturas estarem incorretas em sua maioria. Esses cantores deverão, de alguma maneira, tomar consciência desse fato para depois serem introduzidos nas

técnicas disponíveis para maior precisão na afinação, o que demanda mais trabalho ao professor.

No terceiro grupo encontram-se aquelas pessoas que afinam se houver uma voz guia ou um instrumento dando uma base harmônica. São os cantores chamados dependentes. Como o próprio nome diz, eles dependem, precisam ser guiados por algo. Dificilmente um cantor dependente consegue manter sua voz cantando uma linha melódica se alguém cantar junto com ele outra melodia, mesmo que o ritmo seja o mesmo, como num arranjo coral. A tendência desse cantor é seguir o outro, abandonando a sua linha melódica e cantando em uníssono com a voz que está escutando.

No grupo dos cantores independentes estão as pessoas consideradas afinadas, que não encontram empecilho para reproduzir vocalmente melodias, mesmo sem auxílio de instrumentos harmônicos ou de outra voz guia. Analisando a situação das salas de aula americanas, FORCUCCI (1975) esclarece que esse tipo de aluno não carece de treinamento para afinar as notas cantando, apenas precisa de oportunidade para aprimorar a qualidade do seu canto e expandir seu repertório. Como alerta Sobreira (2003), é importante deixar claro que pequenos desvios na afinação podem ser aceitos e certamente não foram levados em conta na categorização desse tipo de cantor.

A classificação pode não chegar a atingir o que seria considerado um grau de grande apuração na afinação, mesmo porque esse grau é praticamente impossível de ser determinado. Porém, qualquer pessoa pode vir a aprimorar sua capacidade de afinar, mudando seu estado inicial. (SOBREIRA, 2003, p.51).

### CAPÍTULO 3

#### METODOLOGIA INTUITIVA PARA APRIMORAR A AFINAÇÃO

Como apresentado na introdução desse trabalho, ao longo da minha carreira fui procurado por pessoas que desejavam aulas de violão e cavaquinho. Três delas me proporcionaram uma experiência diferenciada e que posso relacionar facilmente com esse trabalho, justamente por apresentarem problemas de afinação. Mesmo guardadas as peculiaridades de cada aluno, não nego que utilizei em todos os casos praticamente a mesma metodologia intuitiva<sup>1</sup> para tentar sanar ou pelo menos atenuar essas deficiências na reprodução vocal das melodias. Meu objetivo era ensinar um pouco de percepção musical com ênfase total na afinação. Na verdade, eu acreditava que essa noção lhes daria uma maior consciência musical, além de segurança e autonomia para que transpusessem as tonalidades para sua região de conforto no canto e para que pudessem começar a tirar de ouvido suas músicas preferidas.

Primeiramente procurei passar noções de grave e agudo. Depois, pedia para que tentassem afinar uma só nota junto à minha voz ou ao piano. No êxito, fui realizando treinamentos simples de escalas maiores e menores em grau conjunto da tônica ao terceiro grau, sempre retornando à tônica, seguidos de arpejos e, aos poucos, aumentava o grau de dificuldade. Passando ao repertório, procurei treinar as canções na voz dos alunos, parando nas notas de reprodução problemática e corrigindo fraseados melódicos. Por vezes propunha que eles cantassem as canções batendo palmas, executando

---

<sup>1</sup> Cabe lembrar que Silvia Sobreira primeiramente usou apenas a intuição para tratar do problema. Depois, aprofundando os estudos reconheceu nas técnicas utilizadas por outros professores os mesmo princípios que havia observado em sua experiência.

acompanhamentos rítmicos simples com as mãos na mesa, nas pernas ou no próprio corpo do violão. Assim, aproveitava para treinar a independência mental necessária para cantar se acompanhando. Nesse momento, o pensamento deles estava livre das harmonias, e seu esforço estaria integralmente reservado para a afinação, para a divisão métrica do canto e para o acompanhamento rítmico, que mais tarde seria executado pela mão direita no violão ou no cavaquinho. Quase sempre precisei transportar as tonalidades, visto que eles geralmente traziam as gravações nas tonalidades originais, que usualmente não correspondiam às tonalidades confortáveis para suas vozes. Um procedimento interessante que rendeu resultados positivos e parecia muito prazeroso aos alunos foi solfejar com eles algumas frases pentatônicas, já que essa escala aparece constantemente no cancionário popular, sendo bastante familiar aos ouvidos de todos nós. Outro procedimento que posso destacar é mostrar aos alunos os intervalos existentes através de exemplos que utilizem canções populares, para que eles comecem a raciocinar com graus. Canções como o Hino Nacional (começa com intervalo ascendente de quarta), Estácio Holly Estácio (começa com intervalo ascendente de sexta maior), são excelentes para que o aluno guarde os intervalos e para deixá-los curiosos para descobrir outros exemplos de intervalos nas músicas de seu gosto. Sempre acreditei ser muito válido conseguir que o aluno reflita com prazer sobre essas questões de percepção musical fora do momento da aula.

Traçando um quadro comparativo dessa experiência que tive com as propostas de Silvia Sobreira, destaco a execução rítmica como elemento pedagógico importante no meu trabalho, já que os alunos desejavam cantar se acompanhando com instrumentos de cordas dedilhadas (havia então uma necessidade de treinar o canto independente do acompanhamento rítmico). Nas aulas de Silvia, os alunos pretendem somente cantar. Utilizei também o solfejo de escalas pentatônicas com esses alunos, enquanto Silvia

assume o tonalismo como base para seus treinamentos. Além disso, Silvia evita o uso de intervalos nos solfejos, mantendo-os em graus conjuntos. Com meus alunos, cheguei a praticar saltos de terça, quarta e quinta, ascendentes e descendentes, sempre retornando à tônica. Outro aspecto que distingue o trabalho que realizei do de Silvia é o canto *a cappella* direcionado aos cantores dependentes. Enquanto eu insisti nessa prática, Silvia não pedia isso para os alunos dela, dando preferência aos solfejos em conjunto de melodias simples, talvez por não considerar essa dependência algo tão ruim assim. Embora Silvia tenha utilizado FORCUCCI (1975) como um dos referenciais para o seu trabalho, encontro divergências na utilização dessa prática. Parece que o autor pretende corrigir os cantores dependentes e orientá-los para que consigam a independência, enquanto Silvia almeja levá-los a essa dependência de ouvir o entorno. Apesar de tender a concordar com FORCUCCI, reconheço que, dependendo do nível em que se encontre o aluno, a capacidade de afinar junto com outra voz já pode representar um grande avanço. Porém, ainda assim creio que esse treinamento pode ajudar os alunos a, aos poucos, adquirir mais segurança e independência, obviamente se a pessoa já estiver na condição de cantor dependente, opinião compartilhada por FORCUCCI (1975):

(...) os cantores dependentes são geralmente cantores inexperientes e não acostumados a cantar em situações aonde o esforço individual é de suma importância (...) motivação mais forte, bastante esforço individual, uma melhor compreensão da coordenação envolvida no processo do canto, e oportunidades para cantar mais e mais independentemente sob condições favoráveis são altamente recomendáveis. Com muito pouco tempo e esforço por parte do aluno e por parte do professor, cantores dependentes podem facilmente vencer seus problemas e rapidamente juntar-se ao grupo dos cantores independentes.(FORCUCCI, 1975, p.57).

Mas a principal diferença que identifico entre a experiência que tive e o que observei acompanhando um pouco do curso para desafinados proposto por Silvia Sobreira é que a professora desenvolveu uma capacidade de fazer com que seus alunos

cantassem em regiões que antes não eram utilizadas por eles, fato que me impressionou muito e que não consegui fazer com os meus alunos. Nas aulas ministradas por Silvia Sobreira estavam presentes praticamente os mesmos exercícios ligados à percepção musical com que eu trabalhava (repetição de melodias simples, escalas em graus conjuntos). Porém, a professora realizava exercícios de respiração diafragmática, de conscientização das partes do corpo que envolvem o canto, de relaxamento no início das atividades, exercícios de aquecimento vocal e, com suas técnicas intuitivas, conseguia fazer com que alguns alunos comesçassem a cantar em uma região onde antes eles não eram capazes de cantar. Exercícios que simulavam uma sirene com a voz faziam com que eles emitissem sons mais agudos utilizando a ressonância nasal sem vergonha de se expor. Com conselhos bem simples no decorrer dos exercícios, como por exemplo: “- pensa no agudinho<sup>2</sup>!”, Silvia tem o mérito de fazer com que seus alunos, sem precisarem de muitas explicações científicas, mentalizem e realizem configurações na musculatura e na fisiologia da garganta que os possibilitam reproduzir sons diferentes do que estão acostumados. Ao abordar essa questão em seu trabalho publicado, Sobreira ressalta:

Como pode ser observado, o treinamento da discriminação da altura dos sons, associado à prática de cantar pode dar bons resultados para melhorar a afinação das crianças; por outro lado, uma técnica vocal que ajude a criança a refletir a respeito do som emitido pode funcionar indiretamente como treinamento da percepção musical (SOBREIRA, 2003, p.63).

Para mim, assistir suas aulas foi um grande aprendizado e lamento não ter tido essa oportunidade antes de ter sido procurado por essas três pessoas cujas trajetórias serão descritas no próximo capítulo.

---

<sup>2</sup> A professora também usa termos comuns à linguagem leiga como “cantar fino”.



### 3.1 Análise de três alunos a partir da categorização proposta por Sobreira (2003)

Em minha experiência como professor de violão popular, pude conviver com três pessoas que tinham dificuldade em cantar as melodias das canções que escolhiam. Uma delas, Guilherme<sup>3</sup>, é cavaquinista com extrema habilidade rítmica na mão direita e sem problemas na mudança dos acordes da mão esquerda, que aparentemente se encaixava no primeiro grupo da divisão adotada por Sobreira (2003): os monotônicos. De fato ele tinha consciência de que algo estava errado em sua maneira de cantar, mas não sabia explicar o quê. Dizia que, segundo seus amigos e familiares, ele “*tinha um bom ritmo, mas não tinha voz*”. Apesar do problema de afinação, ele conseguia animar rodas de samba, se alguém cantasse a melodia. O caso de Guilherme era curioso porque ele dificilmente errava a divisão rítmica da melodia quando cantava, criando inclusive divisões interessantes possíveis utilizando intuitivamente as síncopes típicas do samba, seu estilo de predileção. Ao dissertar a respeito da influência do ritmo na afinação e da emissão vocal, SOBREIRA (2003) avalia que “existe o consenso de que a presença desse fator não interfere negativamente na afinação de uma melodia reproduzida vocalmente”. Muito pelo contrário, padrões rítmicos podem até ajudar o indivíduo a cantar mais afinadamente. SOBREIRA (2003) inclui a seguinte informação:

Pode-se deduzir, então, que o fator rítmico não interfere de maneira negativa na afinação de uma melodia podendo, inclusive, ser usado como artifício para melhorar a afinação (SOBREIRA, 2003, p. 84).

No caso de Guilherme, essa diferença da região de processamento entre o ritmo e a melodia ficava bem nítida. Era algo como um *rap* sincopado. Como na definição dos cantores monotônicos, Guilherme não realizava o contorno melódico das canções,

---

<sup>3</sup> Os nomes utilizados neste estudo são fictícios a fim de preservar a identidade das pessoas envolvidas.

apenas aumentava um pouco o volume das notas que na verdade seriam as mais agudas, geralmente no refrão. Seu desejo era poder cantar seguramente e entender o que exatamente estava fazendo de errado. Primeiramente foi necessário colocar o aluno a par do que estava acontecendo de fato e do processo pelo qual precisaria passar para atenuar o problema, o que não foi difícil, devido à sua humildade e vontade de se aprimorar. Num segundo momento, como se tratava de um músico autodidata sem noções de teoria musical, optei por um processo de aprendizagem que fosse mais sensorial, de forma que ele escutasse os sons e distinguisse as alturas das notas que eu tocava ao piano ou cantava, não esquecendo de fazê-lo atinar para a similaridade de frequências das notas oitavadas (é interessante perceber que o que parece óbvio para uns pode ser um verdadeiro divisor de águas na vida de outro). Iniciei tentando fazê-lo afinar uma só nota, corrigindo-o pedindo que subisse ou descesse a afinação. A partir daí, comecei a pedir aos poucos que Guilherme solfejasse junto comigo ou com o piano escalas maiores, menores e pentatônicas em uma região confortável para esse aluno, sempre indo e voltando à tônica, variando entre graus conjuntos e pequenos saltos. Paralelamente, para trabalhar com o repertório, o orientava para que cantasse uma oitava abaixo canções originalmente interpretadas por sambistas mulheres ou homens de voz mais aguda. Procedi dessa maneira intuitiva na época por desconhecer quaisquer técnicas para ensiná-lo a emitir a chamada “voz de cabeça”, ou a atingir notas mais agudas de outra maneira. Meu objetivo era exclusivamente fazer com que as canções cantadas e acompanhadas por ele tivessem sentido musical, e considero que obtive êxito. Graças ao seu esforço, atualmente Guilherme é um cantor independente de pequena extensão, que se limita a cantar na região grave (região de sua fala confortável), com uma emissão pequena, mas explicando a melodia corretamente.

O segundo aluno, Rogério, era um cantor desafinado com certa habilidade ao violão, que nem sempre percebia sua incapacidade de executar corretamente o contorno melódico. A princípio me procurou para aulas de violão, que julgava serem necessárias para sua evolução musical. Logo no primeiro encontro, pedi que tocasse ou cantasse qualquer música, simples ou não, a seu gosto, quando notei já nesse momento problemas em sua afinação e especialmente no ritmo da melodia. Pode-se dizer que também é um caso curioso, já que de acordo com a categorização adotada por SOBREIRA (2003), esse aluno ficaria no subgrupo dos desafinados, entre os que percebem sua desafinação e os que não percebem. Tinha uma tendência a não notar mais os próprios equívocos na medida em que se emocionava no meio da música e se descuidava da afinação, além de uma dificuldade rítmica tanto na mão direita para executar o acompanhamento quanto na divisão métrica do canto. Rogério não era uma pessoa tão humilde quanto Guilherme, e embora demonstrasse afeição pelo aprendizado, estava sempre cheio de perguntas e pouco disposto a escutar o que eu tinha para falar. Isso certamente atrasaria sua evolução, não fosse a sua quase obsessão pelo saber musical. Trabalhei com esse aluno praticamente utilizando a mesma metodologia intuitiva, mas obtive uma resposta mais rápida nos exercícios de solfejo, já que afinar para ele já não era uma novidade tão grande assim, só não acontecia sempre. Aos poucos foi dando saltos de qualidade, recebendo elogios da família e amigos e apaixonando-se mais e mais por música popular. Chegando a permanecer com o violão a “tira-colo” quase pelo dia inteiro e passando a ouvir mais os conselhos dados não só por mim, mas por outros por músicos mais experientes, Rogério hoje pode ser considerado um cantor dependente, já com lampejos de independência. No caso de Rogério, creio que meu método intuitivo de trabalhar somente com a questão da percepção musical foi suficiente e funcionou bem para o que o aluno objetivava. Sem

me valer de exercícios de respiração, técnicas de relaxamento, aquecimento e brincadeiras que visam despertar no aluno outras possibilidades de ressonância da voz, fui capaz de dar o impulso necessário para que ele prosseguisse pesquisando e evoluindo musicalmente no que pretendia, que era simplesmente poder tocar e cantar em momentos de descontração junto à família e amigos. Isso porque Rogério já tinha um bom controle da voz falada e até um timbre interessante de voz cantada, demonstrando recursos como falsete e até vibrato, estando seu problema concentrado mesmo na altura das notas que cantava e principalmente na métrica das melodias. Porém, reconheço que esses exercícios que envolvem o trato vocal em nada subtrairia o aluno, e certamente o proporcionaria um aprimoramento maior ainda na emissão vocal.

A terceira aluna era Ana Clara, uma cantora quase monotônica que não percebia seus erros, e dizia que desde pequena era rotulada pela família como desafinada. Isso provocou uma espécie de trauma que, na fase adulta, lhe rendeu certa timidez para cantar na frente dos outros, paradoxalmente acompanhada por uma grande vontade de fazê-lo. Essa aluna também já estava estudando violão há um ano, e era capaz de tocar uma sequência de acordes junto a uma levada com relativa facilidade, embora seu canto fosse desafinado na maior parte do tempo. Não tinha problemas rítmicos aparentes na voz, mas raramente conseguia cantar uma frase com as alturas corretas. Vez por outra desviava do centro tonal, com pouquíssima emissão vocal. Na minha interpretação, Ana era uma cantora desafinada que só algumas vezes notava seus erros, um caso parecido com o de Rogério, com o agravante da timidez. Com esse histórico de não ter cantado na infância e adolescência por ter sido apontada como desafinada, não foi fácil fazer com que essa aluna executasse os exercícios propostos no início. Por vezes ela optava por desistir de completar uma atividade proposta alegando estar com a voz danificada por algum motivo que desconhecia. De fato, já tinha procurado inúmeros especialistas

em busca de um diagnóstico que justificasse sua desafinação vocal, creditada por ela a um suposto problema que teria nas cordas vocais, que nunca foi encontrado. A especialização dos médicos responsáveis por tratar das pregas vocais é a otorrinolaringologia, e seu campo de atuação envolve as doenças do ouvido, nariz e seios paranasais, faringe, laringe, cabeça e pescoço. Para verificar o estado das cordas vocais, pode-se fazer um exame chamado videolaringoscopia, aonde os especialistas, através de uma filmagem realizada por uma microcâmera, são capazes de identificar edemas, pólipos e até mesmo calos nas cordas vocais. Em geral, esse exame é feito rotineiramente por pessoas que utilizam a voz como instrumento de trabalho, como cantores, professores, atores, ou por indivíduos que, em determinada altura da vida, passem a observar alterações em seu trato vocal, como rouquidão, perda de volume na emissão vocal, entre outras. No caso de Ana Clara, imagino que ela estivesse tentando justificar sua falta de controle para reproduzir vocalmente as notas que gostaria por algum tipo de anomalia na fisiologia da garganta ou uma possível doença envolvendo suas pregas vocais, o que, felizmente, não se verificava nos exames. Depois de muita conversa e estando finalmente convencida de que seu problema não era patológico, procurei aplicar as técnicas intuitivas para fazê-la cantar uma só nota longa sem desviar a afinação numa região próxima a de sua fala. No início sua timidez atrapalhou um pouco, mas os primeiros acertos não tardaram a aparecer e sua evolução foi muito expressiva. Nesse caso, o aparecimento da percepção musical na vida do aluno foi decisivo, mas creio que técnicas de respiração, relaxamento e conscientização que assisti nas aulas e no livro de Silvia Sobreira, somados a exercícios que ajudassem a alargar sua extensão vocal seriam muito bem-vindos, o que não foi feito por mim.

Mesmo estando ciente da individualidade e das necessidades especiais de cada aluno analisado nesse trabalho, pude encontrar nessas três experiências algumas

coincidências que me levaram a querer entender a questão da desafinação também por um ângulo mais social e psicológico. A gratidão e amizade que esses alunos têm por mim revelam a sua enorme necessidade de frequentar o universo musical com mais propriedade, um desejo incessante pelo saber musical, especificamente pelo canto, como se o fato de afinar os promovesse a outro patamar social, do qual antes se sentiam alijados.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOB A ÓTICA DE PIERRE BOURDIEU

Embora Sobreira (2003) não se baseie em Bourdieu para justificar seu estudo, encontro ligações por sua decisão de trabalhar com alunos desafinados. Em minha opinião, esses seriam os “excluídos” do universo musical.

Depois de assistir as aulas para adultos desafinados de Silvia Sobreira, entrevistei três dos seus alunos para conhecer um pouco mais sobre a presença da música nos seus históricos familiares, os motivos que os levaram a procurar pelo curso para desafinados e por que consideram importante afinar, além da forma com que descobriram sua desafinação e o impacto que essa tomada de consciência teve em suas vidas (esse tipo de pergunta só foi viável porque todos que ali estavam tinham plena consciência de sua condição de desafinado). Essas perguntas visavam entender a questão psicológica da desafinação vocal sob o ponto vista exclusivo do aluno. As demais perguntas eram de cunho metodológico, e objetivavam compreender melhor, também sob o ponto de vista do aluno, o que pode ajudar e o que pode atrapalhar durante o ato de cantar nas aulas ou fora delas, como acompanhamento harmônico e outra voz cantando ao mesmo tempo. Realizei a mesma entrevista também com Rogério, o segundo caso descrito no capítulo anterior.

As respostas que obtive tanto dos alunos de Silvia quanto de Rogério revelam, de forma unânime, a imensa importância que a música tem na vida dessas pessoas, e a vontade que elas têm de fazer parte do grupo dos chamados “musicais”, por de certa forma se sentirem “excluídos” do fazer musical, supostamente reservado àquela parcela

seleta da população. Galgar essa posição parece proporcionar a essas pessoas um *status*, o acesso a uma categoria das qual estavam fora anteriormente, o que certamente lhes eleva em muito a auto-estima. Se não podiam cantar na rodinha de violão dos amigos sem ser alvo de zombaria, agora recebem até elogios de profissionais da música, fato que os fazem sentirem-se muitíssimo gratos aos que contribuíram nesse processo, e traz a eles uma alegria notória, sem nenhuma dúvida melhorando a qualidade de suas vidas.

Fazendo uma analogia ao pensamento de Bourdieu, encontramos o conceito de capital social:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por lês mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2005, p.67)

Como podemos observar, o capital social é a rede de relações e prestígio a qual indivíduo pertence. É o conjunto de pessoas que alguém conhece e pode contar. Em sua pesquisa, Bourdieu sustenta que muitas vezes esses contatos vão garantir a manutenção dos indivíduos em sua posição na estratificação social. Como músicos, podemos por muitas vezes freqüentar ambientes que dificilmente teríamos acesso se não fosse pela música. É como se saber tocar ou cantar desse uma espécie de passe livre, conferisse um valor simbólico, que permite ao artista vez ou outra estar no meio de uma rede de pessoas mais favorecidas econômica e culturalmente. Da mesma forma, os desafinados parecem desejar muito fazer parte do grupo dos considerados musicais e talentosos, talvez por se sentirem excluídos dele.

Prosseguindo na análise das respostas dadas pelos desafinados, temos que a presença de música na infância e na adolescência parece ser só relativamente decisiva na facilidade que terão depois para afinar. Isso vai depender da forma em que a música



estava presente. No exemplo de Guilherme, o fato da família freqüentar terreiros de Umbanda (seu pai era Ogan) e a presença de tios e primos ritmistas de escola de samba, pode ter feito com que ele desenvolvesse melhor a parte rítmica para tocar música brasileira. Esse aspecto tem ligação com o conceito de *habitus*, já explicitado nos capítulos anteriores. Por ter sido familiarizado desde cedo aos toques de “umbanda”, às síncopes características do tamborim que compõem o samba, esse aluno não encontrava dificuldades rítmicas nem no acompanhamento e nem na divisão métrica das melodias que desejava cantar. No caso de Rogério, a presença na infância do irmão músico na infância e adolescência contribuiu certamente para sua facilidade na troca de acordes no violão. Os outros desafinados disseram que a música estava presente em sua infância, mas de uma maneira passiva, sem participação direta dos familiares na execução, mesmo não profissional, das canções. Portanto, conclui-se que a simples presença de música não garante o interesse pelas nuances que podem ser desfrutadas na música. Creio que a presença de pais, tios e amigos músicos ou que pratiquem atividades musicais é que pode ser determinante para justificar as qualidades musicais de alguém, porque dessa maneira a cultura de tocar e cantar já está sendo incorporada à criança como capital cultural desde sempre.

Dois dos quatro alunos disseram ter sido apontados como desafinados na infância e mostravam-se nitidamente afetados por isso, confirmando os efeitos que a desvalorização dos chamados “não-talentosos” ainda na infância podem ter. Ficou nítido como as palavras e frases vindo de amigos e família para debochar da “falta de musicalidade” de alguém pode influenciar negativamente no relacionamento desse indivíduo com a música, além de deixar claro que existe uma cultura de valorizar somente aqueles que parecem já vir prontos. Ao pesquisar educadores musicais

profissionais estrangeiros, Sobreira (2003) alerta para a necessidade de não se ferir a suscetibilidade da criança e vai além:

(...) o problema da desafinação tem que ser tratado evitando-se que a criança sinta que tenha uma característica que a torne diferente, em um sentido negativo, das outras crianças. Rotular uma criança como desafinada e impedi-la de cantar, sem ao menos lhe apresentar uma alternativa, é um comportamento rejeitado por todos os educadores estudados. (SOBREIRA, 2003, p.95)

Houve um aluno de Silvia que deu um depoimento surpreendente quando perguntado se fora chamado de desafinado alguma vez. Ele disse que não porque nunca tinha cantado na frente de ninguém. Isso mostra que ele, de alguma maneira, sabia da deficiência e tinha muita vergonha de se expor (dando continuidade ao depoimento, esse aluno revelou ter vergonha de cantar até para si mesmo, o que me pareceu assustador). Sua necessidade de afinar apareceu em virtude da prova que precisará fazer no fim do ano para ingressar em uma faculdade de teatro, ocasião onde terá que cantar uma canção até o final. Aliás, todos os entrevistados confirmaram ter muita vergonha de cantar na frente dos outros, e que procuraram o curso também para vencer esse desafio e se sentirem seguros para tal.

As perguntas de cunho mais metodológico buscavam a opinião dos alunos com relação às vantagens e desvantagens do acompanhamento harmônico e de cantar junto a outra voz. Infelizmente, parece que o pequeno número de entrevistados prejudicou as possíveis conclusões dessa questão. Apesar de a maioria ser a favor do acompanhamento, alguns disseram que depende da música. Dificilmente houve uma resposta direta. Todos se mostraram inseguros para responder essa pergunta, como se nunca tivessem pensado nisso, dando respostas pouco esclarecedoras. O que pareceu unânime é que uma voz afinada cantando junto pode ajudar, o que agora me parece um pouco óbvio, já que uma voz afinada serviria como uma referência correta, bastando ao

aluno que a imite. Nesse caso, enxergo o perigo que existe em o aluno achar que está cantando corretamente quando na verdade está escutando a outra voz, o que também pode acontecer ao cantar junto com a música ouvida no rádio, por exemplo. O que também ficou claro é que o acompanhamento utilizando acordes muito dissonantes, com inversões e rearmonizações não são nocivas, mas só devem ser aplicados aos alunos mais antigos que atingiram uma certa segurança vocal para reproduzir as melodias, caso contrário existe o risco do aluno ser realmente atrapalhado pelo acompanhamento. Até mesmo com um acompanhamento simplificado, só com tríades, não é raro que alguns alunos cantem a terça ou a quinta, o que não considero de todo ruim, já que isso demonstra que eles estão atentos e escutando as outras notas do acorde.

## CONCLUSÃO

Quando atuava dando aulas, enfrentando o desafio de atenuar a desafinação dos alunos de violão e cavaquinho, eu acreditava que ensinar um pouco de percepção musical seria a única forma de corrigir os alunos. Por sorte, nos casos com que me deparei, as atividades que propus foram razoavelmente satisfatórias se levarmos em conta o objetivo dos alunos, que não almejavam mais do que poder cantar e tocar com mais propriedade. Depois de conhecer o livro de Silvia Sobreira e observar suas aulas, notei a importância de fazê-los cantar em outras regiões, além de concluir que nem sempre os problemas da desafinação estão relacionados com deficiências graves na discriminação auditiva. Em uma das aulas, Silvia pediu que um dos alunos entrevistados ficasse de pé e andasse para frente ou para trás, obedecendo ao seu comando. No piano, a professora tocava a tônica, o segundo e o terceiro graus em uma ordem aleatória, e o aluno considerado monotônico tentaria segui-la dando um ou dois passos para frente ou para trás. O resultado foi surpreendente: o aluno não se enganou nenhuma vez, o que prova que seus problemas de afinação tinham relação específica com o trato vocal, com a reprodução das frequências, e não necessariamente da sua identificação.

Portanto, atividades que estimulem o aluno a compreender as áreas de ressonância da voz e a conhecer as diversas possibilidades do canto através de diferentes configurações do trato vocal podem ser muito úteis na missão de melhorar o desempenho vocal e mesmo a precisão da afinação de alguém. Isto é, além dos exercícios de percepção musical, importantíssimos para fomentar a mente musical dos alunos, lhes dando liberdade para pensar música independente até de instrumentos

musicais, os professores não devem abrir mão de procedimentos que envolvam o trato vocal.

Quanto ao ponto de vista dos alunos que se consideram desafinados, a minha experiência e as entrevistas que realizei com os alunos de Silvia Sobreira confirmam o cuidado que familiares e até mesmo professores devem ter ao abordar a questão da desafinação com os alunos, tamanho o efeito traumático que essa descoberta pode trazer, além de revelarem uma ampla ligação com as teorizações de Pierre Bourdieu no que diz respeito ao *habitus* de cada aluno e também ao desejo que eles demonstram de fazer parte de um grupo do qual se sentem excluídos, relacionado nessa pesquisa com o conceito de capital social.

Um aluno como Guilherme apresenta uma aparente facilidade rítmica que muito provavelmente se deve ao contato precoce com primos ritmistas de escola de samba e com os toques de Umbanda, presentes nas festas religiosas que frequenta desde a ínfima infância junto à família. O que aparentemente pode parecer uma aptidão natural justifica-se por um legado do comportamento familiar. Esse costume traduz, pelo menos nessa instância, o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu.

Já a gratidão e a amizade demonstradas pelos alunos que pude ajudar representam nada mais do que a extrema alegria que eles sentem por agora se sentirem incluídos no grupo dos chamados talentosos ou pelo menos estarem percorrendo o caminho certo em direção a ele.

No que concerne ao papel da escola na imobilidade social apontado por Pierre Bourdieu e trazendo a discussão para o campo da música, assistimos de fato uma tendência a priorizar os alunos que parecem já ter um conhecimento prévio, maior capital cultural musical incorporado, em detrimento daqueles que apresentam maior dificuldade. Considerando os diferentes níveis de facilidades para executar as atividades

musicais propostas na escola ou em aulas particulares de música, parece necessário adaptar a metodologia de ensino para que ela realmente atinja a todos de uma maneira mais democrática fazendo com que mais pessoas descubram o mundo mágico da música, evitando que tantos se desestimulem e criem até medo dele, sem que isso impeça, por outro lado, a descoberta e a valorização de novos talentos com potencial profissional para o competitivo mercado da música.

Começando a corrigir a desafinação desde a infância, reservando de alguma forma uma atenção especial às crianças com mais dificuldade de maneira lúdica e atrativa para elas, é possível que se possa atenuar o problema na fase adulta. Sobreira (2003) destaca que os profissionais estudados em sua dissertação concordam que quanto antes se iniciarem os procedimentos para corrigir os desafinados, melhores resultados serão obtidos. Se, como professores, não negligenciarmos aqueles alunos que aparentam maior dificuldade para afinar, estaremos contribuindo para dar maior igualdade de condições a todos, pelo menos na disciplina de música.

No caso da desafinação vocal em adultos, que foi o foco central dessa pesquisa, conclui-se que o maior contato da família e de pessoas próximas com a prática musical pode gerar crianças e depois adultos mais musicais e afinados. Para os professores que se deparam com a desafinação na fase adulta, a metodologia ligada à percepção é muito útil, além dos exercícios ligados ao trato vocal que façam os alunos descobrirem outras possibilidades em suas vozes.

## REFERÊNCIAS

BONNEWITZS, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2005, 2ª edição.

BORDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural In \_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2005. 7ª ed, p. 71-80.

CATANI, Denise Bárbara. A educação como ela é. *Revista Educação*. São Paulo, n. , p. 16-25, s/d.

FORCUCCI, Samuel L. Help for Inaccurate Singers. *Music Educator Journal*. Washington, v. 62, n. 2, p. 57-61. 1975.

PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações, In \_\_\_\_\_. *Música (s) e seu ensino*, Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 9-47.

SOBREIRA, Silvia. *Desafinação Vocal*, Rio de Janeiro: Musimed, 2003.