

# Perdendo o medo de cantar: uma prática de educação musical com professoras pedagogas em formação<sup>1</sup>

## Losing the fear of singing: A Musical Education Practice in an Elementary Teacher Training Programme



**Silvia Sobreira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRO-Rio de Janeiro, Brasil  
silvia.sobreira@unirio.br



**Maura Penna**

Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, Brasil.  
maurapenna@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida na forma de um curso de extensão na Universidade Federal da Paraíba. As participantes foram cinco alunas do curso de Pedagogia que se consideravam desafinadas. O estudo partiu da premissa de que, se a futura professora se sente desafinada, essa autopercepção pode resultar em um bloqueio em sua relação com a música, o que pode vir a prejudicar sua futura atividade como docente. O principal objetivo da pesquisa era analisar como uma prática de educação musical baseada no canto poderia influir na relação pessoal com a música. A etapa de intervenção ofereceu atividades de educação musical, tendo como foco central o uso da voz cantada. No texto são explanadas as aulas realizadas, bem como a análise das entrevistas feitas com as participantes antes e depois da ação. Embora a pesquisa tenha sido interrompida precocemente, os dados coletados indicam que exercícios vocais, treinamento auditivo e atividades com caráter criativo, em um ambiente acolhedor, puderam alterar a relação que as futuras professoras estabeleciam com sua voz

<sup>1</sup> Uma comunicação sobre esta pesquisa em sua fase inicial, ainda sem dados da etapa de intervenção didática, foi apresentada no XXIV Congresso Anual da ABEM, em 2019 (SOBREIRA; PENNA, 2019).

cantada, tornando-as mais confiantes e possibilitando que sua relação com a música se tornasse mais positiva.

**Palavras-chave:** Desafinação vocal. Educação musical. Formação docente. Professor unidocente.

**Abstract:** This paper presents the results of research developed in an extension course at the Federal University of Paraíba. The participants were five elementary school teachers in training who considered themselves to be tone deaf. The research was based on the premise that if future teachers believe they cannot sing in tune, this self-perception may lead to an obstacle in their relationship with music, resulting in a negative effect on their future pedagogic activities. The main objective of the research was to analyze how music education based on singing can influence one's personal relationship with music. The intervention offered music education activities with a central focus on singing. The text describes the pedagogical activities developed as well as the analysis of the participants' testimonies obtained during interviews conducted before and after this intervention. Although the research was interrupted prematurely, the data collected indicates that vocal activities, ear training exercises, and creative tasks conducted in a welcoming environment have the potential to alter teachers previously established negative associations with their singing voice, making them more confident and allowing their relationship with music to become more positive.

**Keywords:** Singing out of tune. Music education. Teacher education. Primary school teachers.

Submetido em: 7 de fevereiro de 2021

Aceito em: 31 de julho de 2021

## Introdução

Este artigo apresenta o relato de uma pesquisa realizada com cinco alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), visando uma prática de educação musical que as tornasse mais confiantes para realizar práticas de canto com seus futuros alunos. Apesar de as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para o Ensino Fundamental de Nove Anos preverem que a Arte – que abarca música – pode estar, nos anos iniciais, a cargo do “professor de referência da turma” (BRASIL, 2010, p. 9), a formação desse profissional com relação à música não vem sendo devidamente contemplada (FIGUEIREDO, 2004; LEAL, 2019). Outros termos para essa categoria seriam professor de classe, generalista, não especialista, professor regente (FIGUEIREDO, 2004, p. 55-56), ou ainda, unidocente, multidisciplinar e monodocente (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 206)<sup>2</sup>. Desde 2006, a formação desse profissional ocorre preferencialmente nos cursos de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Muitas vezes tal profissional não teve, na sua formação, algum tipo de educação musical, sendo poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que incorporam, em seu currículo, conteúdos de música (FIGUEIREDO, 2004; BELLOCHIO, 2015, 2017; BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017; LEAL, 2019). Em levantamento bibliográfico de pesquisas, datadas de 2011 a 2014, que tratavam da formação musical de professores não especialistas em música, Bellochio (2015) percebeu que essa temática foi apresentada em todos os congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) dos anos analisados, revelando-se um tema que desperta a atenção dos pesquisadores. Outra pesquisa mais recente (LEAL, 2019) também traz uma revisão da literatura da produção brasileira sobre a formação do professor unidocente, contemplando textos que não haviam sido publicados na época da pesquisa de Bellochio.

<sup>2</sup> A designação deste docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental varia regionalmente. Na Paraíba, por exemplo, é chamado de professor polivalente, enquanto no Rio Janeiro, de professor regente. No Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul, as turmas desse nível são designadas como “classes unidocentes” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1974).

A necessidade de formação musical inicial e continuada desses profissionais é enfatizada nas pesquisas sobre o tema. No sentido de atender a tal demanda, percebe-se a presença de estudos que buscam implementar ações com a intenção de oferecer uma formação musical de qualidade para os professores não especialistas, como é o caso de Duarte (2010) e Leal (2019), entre outros. Percebe-se que a maior parte das pesquisas comentadas pelas autoras apresenta a preocupação em tentar desconstruir a ideia de um fazer musical destituído de significado, com músicas “prontas para serem consumidas” nas diversas práticas escolares.

Bellochio, Werle e Souza (2017, p. 211), comentando a respeito da formação em música nos cursos de Pedagogia, lembram “que a formação musical durante a graduação não garante que a Música esteja presente nas práticas pedagógicas dos professores unidocentes”. Por outro lado, mesmo considerando esse pequeno espaço de ação, essas autoras acreditam que essa primeira abordagem pode motivar as professoras a aprofundar seus conhecimentos musicais. Concordando com as autoras, também partimos do pressuposto de que, se as futuras pedagogas tivessem uma relação positiva com a música durante sua formação, poderiam ser capazes de incluí-la em sua prática educativa, mesmo que de modo intuitivo. Assim, poderiam atuar com música em sua prática escolar de maneira mais confiante e produtiva, contribuindo para o reconhecimento da importância da música na formação escolar, o que ajudaria a embasar a posterior atuação de um professor de música. Desta forma, professoras unidocentes e professores de música com formação específica poderiam ser aliados na conquista de espaço para a música na escola básica.

Por questões metodológicas, que previam a imitação vocal de uma das pesquisadoras, a pesquisa aqui reportada foi direcionada a estudantes do curso de Pedagogia, do sexo feminino. Por isto, a partir deste ponto do texto, iremos usar esse gênero para as referências às participantes. Partimos da premissa de que, se a futura professora se sente desafinada, essa autopercepção pode resultar em um bloqueio em sua relação com a música.

Embora reconhecendo que o canto não seja a única possibilidade de abordagem para uma aproximação com o fazer musical, tomamos seu uso como ponto de partida para iniciar o processo de desconstrução de uma autopercepção negativa com relação às possibilidades pessoais de realização musical. Assim, ao perceber-se como desafinada, a pessoa pode criar um autobloqueio em relação à prática do canto. Tal fato, conforme discutem outros autores, pode comprometer a relação pessoal com a música como um todo (WISE, 2009; WHIDDEN, 2010).

A discussão apresentada neste texto tem por base dados de uma pesquisa iniciada no segundo semestre de 2019. O estudo realizou-se na forma de uma pesquisa-ação, cuja intervenção se deu por meio de um curso de extensão na UFPB. As participantes da pesquisa foram cinco alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia desta instituição, que se percebiam como desafinadas. Por se tratar de um curso de extensão, aberto à comunidade, tomamos a decisão de não excluir os demais interessados nas aulas, mas apenas registrar os dados relativos ao desempenho das alunas que se inseriam no perfil da pesquisa. Desta forma, foram constituídos dois grupos, um noturno e um diurno, de acordo com as possibilidades dos interessados. O grupo da manhã era composto por quatro participantes, sendo três alunas do curso de Pedagogia e um rapaz formado recentemente neste mesmo curso. O grupo da noite era formado por duas alunas da Pedagogia, um discente, também da Pedagogia, e outro do curso de Teatro.

Foram previstas 12 aulas de 90 minutos, a serem realizadas uma vez por semana, além de dois encontros iniciais, destinados aos esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa e às entrevistas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado no segundo encontro, não apenas pelas alunas, participantes da pesquisa, mas por todos os inscritos no curso. O termo previa a filmagem das aulas para futuras exposições em cursos fornecidos pela primeira autora, a pesquisadora responsável pela intervenção. Os alunos foram filmados de costas e, durante as aulas, designados por nomes fictícios escolhidos por

eles. Após a edição do material a ser inserido no *YouTube*<sup>3</sup>, todos os participantes foram consultados novamente, quando autorizaram por *e-mail* a divulgação dos vídeos das aulas aqui comentadas. No segundo encontro, após breve explicação e exemplos, foram realizados os testes auditivos. Também nesse dia foi ensinada uma canção e os participantes foram solicitados a criarem, em duplas, jogos de mãos para acompanhá-las. O objetivo desse procedimento era dar aos interessados uma ideia de como seriam as futuras aulas, de modo que cada um pudesse decidir se gostaria de prosseguir no curso de extensão vinculado à pesquisa.

É preciso salientar que não consideramos os testes auditivos como suficientes para comprovar a musicalidade de uma pessoa, e muito menos que os erros ali cometidos sejam indícios de que ela desafina por “não ouvir”. Testes similares são produzidos em pesquisas dentro da temática da desafinação (ANDERSON *et al.*, 2012; WISE, 2008) e foram tomados como base para a confecção de nossa avaliação. Além disso, entendemos ser necessário conhecer as participantes a partir de vários pontos de vista, até mesmo para confirmar nossa convicção de que determinados tipos de teste não podem ser usados como preditivos para medir a musicalidade de um indivíduo. Além disso, concordamos com Wise (2009, p. 106) sobre a necessidade de escolher tarefas simples, nas quais as pessoas possam apresentar suas habilidades e não suas incompetências, premissa que também orientou as aulas posteriormente realizadas. Justificando sua conduta, essa pesquisadora esclarece:

Isso era importante porque o público-alvo da pesquisa não tinha confiança em suas habilidades musicais e poderia apresentar fortes relações negativas com relação a elas. Apresentar a tais pessoas um teste longo, no qual elas falhassem tarefas após

<sup>3</sup> No decorrer do texto, serão indicados links específicos para algumas das propostas mencionadas. O leitor também pode encontrar a explicitação dos princípios pedagógicos, com comentários sobre a primeira aula realizada, em Live promovida pelo Instituto Baccarelli. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rP5iTnW3bek>. Acesso em 1 ago. 2021.

tarefas, poderia ser antiético, além de não ter utilidade do ponto de vista de uma pesquisa (WISE, 2009, p. 106, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Tomando o teste de Wise como ponto de partida, elaboramos um teste simples, que fosse possível de ser realizado dentro de nossas condições. Depois dos encontros para entrevistas e testes, foi iniciada a intervenção, na forma de aulas, que foram programadas para proporcionar práticas de educação musical em grupo, com ênfase em atividades de canto, embora não de modo exclusivo. Contudo, a pesquisa foi interrompida em março de 2020, devido ao fato de três das cinco participantes não poderem dar continuidade às atividades, em função do choque de horários entre os encontros do curso de extensão (fase de intervenção) e seus estágios curriculares obrigatórios. Pretendíamos reiniciar o estudo, utilizando essa primeira experiência como piloto, o que não foi possível, pois o momento coincidiu com a suspensão de todas as atividades presenciais no âmbito da UFPB, em função da pandemia do coronavírus. Como as participantes vinham respondendo bem às aulas e mostraram tristeza com relação a tal interrupção, decidimos que valeria a pena tomar seus depoimentos, a fim de observar se aqueles encontros, mesmo sendo poucos, tinham sido suficientes, ao menos, para despertar-lhes a vontade de procurar, sem receios, outras atividades musicais.

Passamos a apresentar os procedimentos adotados nas três aulas juntamente com a análise das entrevistas concedidas antes e após essa intervenção pedagógica. Consideramos que a descrição da prática desenvolvida pode instigar reflexões sobre a educação musical de professores não especialistas em música. A pesquisa partiu da premissa de que a autopercepção negativa com relação ao canto poderia levar à não utilização da música como recurso pedagógico. Logo, o principal objetivo da pesquisa era analisar como uma prática de educação musical baseada no canto poderia

<sup>4</sup> This is important because the research targets participants who are unconfident and who may even have strong negative emotions in connection with their musical skills. To present them with a long assessment in which they experienced failure in task after task would be unethical, as well as being unhelpful from a research perspective (floor effect) (WISE, 2009, p. 106).

influir na relação pessoal com a música, desenvolvendo habilidades musicais e confiança.

Assumimos que o canto é uma potente possibilidade de expressão e excelente instrumento de introdução ao fazer musical. De acordo com alguns pesquisadores (ABRIL, 2007; KNIGHT, 2010; WELCH, 2017; WHIDDEN, 2010; WISE, 2017), é comum que aqueles que não se consideram aptos a cantar acreditem que não possuam habilidades musicais gerais, fato que pode induzir a uma relação negativa com a música como um todo. Sloboda, Wise e Peretz (2005, p. 258) argumentam, a partir das respostas aos questionários aplicados em sua pesquisa, ser comum a crença de que a desafinação é uma deficiência permanente, que impõe restrições. Levando tal pressuposto em consideração e reconhecendo a extrema influência de pedagogas nos anos iniciais da educação básica, consideramos que ações que pudessem modificar tal sentimento teriam grande valia no que diz respeito às suas futuras atividades profissionais.

## O medo de cantar e seus efeitos na relação com a música

Os efeitos de experiências negativas com o canto na infância já foram reportados na literatura (KNIGHT, 2010; WELCH, 2017; WHIDDEN, 2010; WISE, 2009, 2017). Em geral, tais experiências ocorrem em ambientes familiares, mas principalmente na escola, podendo trazer constrangimentos até a idade adulta. Como na maior parte dos casos esses acontecimentos ocorrem na infância, os indivíduos ainda não têm condições de se defender ou rejeitar o rótulo de desafinados. Assim, eles acabam deixando de cantar, contribuindo para iniciar um ciclo vicioso: a vergonha ou o medo de cantar geram falta de desenvolvimento das habilidades vocais; na sequência, a ausência de treinamento potencializa as dificuldades e o medo de cantar (WHIDDEN, 2010, p. 91).



Abril (2007) apresenta um estudo no qual analisa a ansiedade de professoras dos anos iniciais em formação com relação à prática do canto, revelando que as três estudantes que participaram de sua pesquisa acreditavam que a habilidade de cantar era inata ao indivíduo, um “mistério, algo que não se pode sentir nem ver, algo de dentro” (ABRIL, 2007, p. 13). Tais crenças já têm sido debatidas por educadores musicais que acreditam que seja preciso desconstruir a ideia da existência de talento musical (FIGUEIREDO, 2004; SCHROEDER, 2004). Assumir essa perspectiva pode ajudar a favorecer uma relação mais saudável entre os indivíduos envolvidos com a prática docente e a música. Tratando de adultos que se consideram “não cantores”, Wise explicita a importância de ações que ajudem as pessoas a superarem seus problemas de afinação:

A maioria dos estudos que examinam as dificuldades musicais tira um instantâneo das habilidades das pessoas num determinado momento, em vez de observá-las durante um período, e não tenta fazer nenhuma intervenção. Ainda assim, surgiram algumas evidências que mostram que a intervenção é capaz de ajudar os “não cantores” em duas áreas principais: identidade/visões de si mesmos e desenvolvimento de habilidades. Vários estudos mostram que a autodefinição musical das pessoas pode melhorar quando lhes são dados apoio e estímulo em atividades musicais apropriadas (WISE, 2017, p. 132).

A intervenção que foi desenvolvida, mesmo que prematuramente encerrada, orientava-se neste sentido e conseguiu contribuir para esta mudança da autodefinição musical, como veremos nos próximos itens.

## A prática de educação musical desenvolvida na pesquisa-ação

A fase de intervenção da pesquisa-ação foi realizada por meio de um curso de extensão. O foco estava no trabalho desenvolvido em grupo, de maneira a facilitar o canto em pessoas que se autodeclararam desafinadas. Acreditávamos que, ao usar determinadas estratégias, seria possível estimular uma relação mais fluente e positiva com a música. Desta forma, o trabalho desenvolvido não se caracterizava como aulas de canto, mas sim como uma prática de educação musical.

Passamos a apresentar os procedimentos empregados, que se desdobraram em seis etapas, dispostas da seguinte maneira:

1. *Encontro coletivo para exposição da pesquisa e seus objetivos.* Todos interessados foram informados que, caso aceitassem participar do estudo, teriam que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no encontro seguinte, no dia da entrevista, autorizando a gravação em vídeo das aulas.
2. *Entrevistas para averiguar as disposições pessoais das participantes quanto à sua relação com o fazer musical.* De caráter semiestruturado, as entrevistas buscavam saber, além da idade das participantes, os motivos que as levaram a se interessar pelo curso. Foi solicitado que explicassem seus sentimentos em relação às suas habilidades vocais e como se sentiam ao pensar que teriam que cantar com seus futuros alunos. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Cada participante foi entrevistada separadamente.
3. *Teste auditivo para averiguar a afinação e percepção musical.* Para evitar constrangimentos, também foi realizado individualmente. O teste auditivo foi dividido em duas partes: na primeira, a pessoa deveria cantar *Atirei o pau no gato*, livremente (sem ajuda de instrumento e em

qualquer tonalidade). A segunda parte do teste consistiu em reproduzir, usando a sílaba “no”, alguns modelos executados ao teclado: repetição de notas isoladas, de padrões intervalares de duas notas e, depois, de três.

4. *Durante três semanas, aulas de 90 minutos de duração, com cada grupo* (manhã ou noite). Com o devido consentimento de todos os alunos, todas as aulas foram registradas em vídeo para posterior análise<sup>5</sup>. As atividades desenvolvidas estão especificadas na sequência.

5. *Encontros individuais para nova entrevista e testes*

As aulas iniciaram-se após os testes (item 3, acima). Pelas contingências já relatadas, foram realizados apenas três encontros, com um total de quatro horas e meia, nos quais foram realizadas atividades que podem ser resumidas da seguinte maneira:

- Exercícios induzindo à conscientização/compreensão do corpo, dos músculos do pescoço, do diafragma e da respiração (cerca de 5 minutos por aula).

- Brincadeiras usando a voz falada de diversas maneiras. Os participantes eram estimulados a experimentar as possibilidades sonoras da própria voz. Foram realizados exercícios lúdicos para a compreensão das variadas possibilidades de expressão vocal: fazer sons de sirene, imitar um bezerrinho, falar como fantasma<sup>6</sup>, imitar cantor de ópera, falar em “baleiês”<sup>7</sup>, com voz anasalada, entre imitações de outros personagens (5 minutos por aula).

- Vocalises variados usando até o terceiro grau da escala (5 minutos por aula). Esses exercícios cumpriam a dupla função de orientar um modo de cantar natural, com muito uso de hum ou nhum, que facilitam a compreensão da voz de cabeça<sup>8</sup>. Logo que possível, era mostrada a correspondência entre o que estava sendo cantado e os graus da escala. Os problemas de afinação

5 A segunda autora deste artigo – supervisora da pesquisa, mas que não atuou na intervenção – participou da análise dos vídeos das aulas, constatando os resultados alcançados, mesmo no limite de tempo das três aulas.

6 <https://youtu.be/T215lv2un2Q>

7 Língua inventada pela personagem Dory no filme “Procurando Nemo”. Trecho disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r8l0o35ro2l>

8 <https://youtu.be/h9oIIDJoDgY>

eram apontados, procurando explicar o tipo de erro cometido, o que era facilitado pelo uso dos graus da escala. Essa parte da aula era mesclada, o mais possível, com a seguinte.

- Treinamento auditivo, com base nos vocalises realizados.

Também eram dadas algumas instruções práticas a respeito do sistema tonal e explicações sobre a utilização do sistema de graus. Assumimos que a aprendizagem pode ser mais significativa se a pessoa compreender que existe um sistema hierárquico, no caso, representado pela tônica e sua relação com os outros graus da escala. Isso se justifica pelo fato de que a queixa mais comum entre pessoas que se dizem desafinadas é a da falta de compreensão de seus erros. Além disso, a literatura aponta que a falta de compreensão do “esquema tonal”<sup>9</sup> pode ser uma das causas de problemas de afinação (ANDERSON *et al.*, 2014, p. 345). É claro que esse “esquema tonal”, na maior parte das pessoas, é um processo cognitivo incorporado sem necessidade de teorizações, mas quando alguém tem dificuldades, explicações podem ajudar na construção dessa sensação do sistema tonal. Logo, o intuito de toda a prática das aulas era promover o máximo de vivências perceptuais e cognitivas. A utilização dos graus da escala é um recurso que, de imediato, introduz a pessoa em algo mais concreto, ajudando-a a compreender, na prática, o que seria uma nota mais aguda do que outra, por exemplo<sup>10</sup>. De todo modo, as explicações teóricas só eram dadas quando alguém presente na aula fizesse perguntas que requeressem explicações. Mesmo assim, a explanação era breve e a mais simples possível<sup>11</sup>. Para reforçar esse aprendizado, assim que as participantes adquiriram noção dessas alturas, pequenos ditados foram feitos, variando apenas entre os três primeiros graus da escala<sup>12</sup>, já executados nos vocalises (entre 10 a 15 minutos por aula)<sup>13</sup>;

9 Lack of tonal schema (ANDERSON *et al.*, 2012, p. 345)

10 <https://youtu.be/PWQre0IKONA>

11 <https://youtu.be/sD-RpdRPTsg>

12 <https://youtu.be/v8BgfV-5wcY>

13 Exemplo de expansão do trabalho com os graus, mostrando a sua sobreposição em acordes: <https://youtu.be/r4B1PUWWPjk>

• O restante do tempo da aula foi usado para a execução de canções da tradição oral brasileira (PAZ, 2015), com acompanhamento ao piano, em várias tonalidades, como se fossem vocalises. Alguns pontos já surgidos durante o aquecimento eram retomados nessa prática, como o incentivo ao uso de diferentes timbres e a explicação sobre os graus da escala usados na canção. O Exemplo 1 mostra uma dessas canções e, na sequência, as possibilidades pedagógicas construídas a partir dela:

### Exemplo 1: Exemplo de canção trabalhada nas aulas

Vem cá ti - ri - ri vem cá ti - ri - ri as mo - ças te cha - mam tu  
não que - res ir. Vem não que - res ir, eu não vou lá não, eu não  
vou lá não, qu'eu pe - ço, u ma, es - mo lá, e vo - cês não me dão

Fonte: canção diagramada a partir de Paz (2015, p. 53).

• A canção era executada por todo o grupo, mas sempre alternando homens e mulheres, uma vez que a probabilidade de que ocorra desafinação é maior com os grupos mistos (SOBREIRA, 2002). Pode ocorrer, conforme exemplo no vídeo disponibilizado<sup>14</sup>, que alguns rapazes procurem imitar o modelo da voz feminina usando o falsete, apresentando dificuldades em localizar sua voz na região grave e, por conseguinte, realizem a oitavação. Há ainda casos de mulheres que insistem em cantar em uma região muito grave, e isso também fica dissimulado quando todos cantam juntos. Depois de aprendida a canção, quando todos se sentiam mais confiantes, então era pedido que cada aluno cantasse sozinho. Na sequência, os participantes reuniram-se em pequenos grupos de duas ou três pessoas para criar a partir da música aprendida. No

<sup>14</sup> <https://youtu.be/7CkuLEta0DM>

primeiro encontro, foram feitas apenas paródias; mas no segundo e terceiro, foram realizados exercícios de criação musical<sup>15</sup>.

- Já familiarizados com a canção, os alunos foram convidados a ouvir sua harmonia e estimulados a criar seus “sons” para acompanhá-la: primeiro, usando apenas mínimas, cantando com a sílaba “no”. Depois, mesclando mínima, seguida de duas semínimas. Na terceira vez, deveriam cantar apenas semínimas. Esse exercício foi realizado em grupo, gerando uma “confusão sonora” muito produtiva. Antes de começar, os alunos foram alertados que não existia certo nem errado, e que o resultado seria caótico. Depois, experimentava-se um grupo cantando a melodia original enquanto o outro fazia esse acompanhamento vocal (cada pessoa inventando o seu)<sup>16</sup>. Ou seja, a canção era executada “abrindo vozes”, sem que os alunos tivessem que passar pelo estresse de ter que aprender uma melodia distinta da principal, fator de alto índice de desmotivação em corais iniciantes. Tal procedimento, realizado em conjunto, sem expor individualmente cada um, tem a vantagem de deixar o aluno à vontade para criar sem medo de ser criticado, produzindo um excelente aquecimento para a fase seguinte, na qual o início da música é modificado e a pessoa deve prosseguir tentando cantar uma melodia diferente da original.

- Criação de novas melodias, tendo como ponto de partida outro modo de iniciar a canção. Uma das possibilidades é apresentada no Exemplo 2.

### Exemplo 2: Sugestão de modificação do início da canção



Fonte: canção diagramada a partir de Paz (2015, p. 53).

15 A letra original da canção é Fui passar na ponte/ A ponte tremeu/ Água tem veneno Morena/ Quem bebeu morreu. No exemplo a seguir, temos a paródia: <https://youtu.be/QW6o4XerpHE>. Neste outro trecho, Lyz improvisa com a letra original, mas criando uma nova melodia: <https://youtu.be/H0AiSzYzA3I>.

16 <https://youtu.be/Bjgr8Eb30Oo>

À exceção dos exercícios que dizem respeito à criação ou improvisação, os procedimentos descritos são similares aos de outras pesquisas que propõem intervenções (ANDERSON *et al.*, 2014; KNIGHT, 2010; WHIDDEN, 2010; WISE, 2017). A inserção de elementos criativos é tributária de diversas propostas pedagógicas da educação musical, que vêm desde as influências de Émile Jaques Dalcroze e Carl Orff. Na contemporaneidade, a literatura tem apontado a necessidade de que o processo de ensino seja realizado de forma que o aluno exerça sua criatividade. Embora ainda restritos, os processos de criação realizados nessas aulas foram os possíveis para o processo desenvolvido, considerando-se as dificuldades e inibições das participantes do estudo. Além disso, comentava-se ainda, durante as aulas, que as professoras em formação poderiam criar suas próprias canções, mas, sobretudo, estimular seus futuros alunos a também criarem as suas.

## Transformando a relação com a música

Nos limites deste trabalho, não é possível trazer a análise dos testes. Apesar de o curso de extensão ter sido divulgado para um público-alvo de estudantes de Pedagogia que se considerassem desafinadas, podemos afirmar que, em termos de afinação, as participantes do estudo não tinham grandes comprometimentos, podendo ser categorizadas como “não-cantoras”, como propõe Wise (2017, p. 129). A seguir, serão discutidos os relatos obtidos nas entrevistas realizadas após as três aulas.

Em nossa análise, serão usados os nomes fictícios que as participantes escolheram para manter seu anonimato. A primeira entrevista de cada participante ocorreu na última semana de outubro de 2019. A segunda não foi realizada com a intenção de verificar os resultados, mas apenas para analisar os efeitos iniciais da proposta, a fim de não deixar de registrar algo que pudesse ser aproveitado em uma posterior intervenção, conforme já relatado. Essa segunda entrevista foi realizada no final de fevereiro e início

de março. Como a intervenção iniciou-se em novembro, houve um período de cerca de 4 meses entre o final das aulas e a segunda entrevista. Reconhecemos que esse distanciamento temporal também foi um elemento favorável, permitindo às entrevistadas vivenciar sua relação com a música sem a mediação das aulas, podendo assim melhor avaliar alguma possível mudança.

Laura, 20 anos, na primeira entrevista, mencionou estar consciente do uso da música na escola, exemplificando que “teria que cantar a musiquinha de boa tarde, por exemplo”. Essa declaração confirma o que é colocado por textos sobre a formação musical da professora pedagoga: a consciente do uso da música na escola sem o devido aprofundamento dos princípios que alicerçariam tal prática resulta na reprodução automática de tradições existentes (PENNA; MELO, 2006, p. 476-477). Em função de tal problema, em nossas aulas foram propostas atividades, iniciando com paródias na primeira aula, e as improvisações vocais nas duas aulas subsequentes. O objetivo era instrumentalizar as participantes a serem mais ativas e criativas em suas condutas pedagógicas com a música.

Laura alegou que teria vergonha de cantar para as crianças e, também, na frente dos outros funcionários ou professores que, por acaso, a escutassem. Na segunda entrevista, relatou que cantou em público, na sua igreja e também nas atividades realizadas durante seu estágio curricular obrigatório:

*P17: -Não sei se você se lembra da nossa primeira entrevista, você se lembra?*

*L: -Lembro que eu sentia muita vergonha, me lembro que fiquei ruborizada. Eu tinha uma relação de extrema vergonha e eu acho que eu segurava tanto a minha voz, assim que, eu me sentia desafinada e, inclusive eu sou evangélica e não cantava na igreja porque tinha vergonha. Após o curso eu consegui, inclusive, cantar em público e, da relação que eu tinha para a relação que eu tenho*

<sup>17</sup> Para diferenciar das citações de fontes bibliográficas, apresentamos as citações das entrevistas em itálico, usando P para indicação da Pesquisadora.



*hoje, eu me sinto bem mais confortável. Agora eu já canto com eles [os alunos]. Daquelas musiquinhas que a gente criava, eu consegui até desenvolver narrativas, historinhas com eles e tudo... Trabalho bastante a minha criatividade. (Laura, entrevista em 20 fev. 2020).*

Seu depoimento revela, portanto, que o curso de extensão, mesmo interrompido prematuramente, resultou em uma mudança significativa na sua relação com a música, como a sequência da entrevista evidencia:

*P: -No dia que você cantou em público, você estava sozinha ou com outras pessoas?*

*L: -Eu cantei [na igreja] junto com meu noivo, mas ele estava lá só para dar um apoio moral, quem cantou mais fui eu.*

*P: -Você sentiu que estava direitinho ou acha que errou?*

*L: -Eu me senti confortável.*

*P: -Se te procurassem hoje com a propaganda de um curso para pessoas desafinadas, você se sentiria dentro desse público?*

*L: -Não.*

*P: -Mas naquela época você veio para o curso porque pensava "eu sou desafinada", não é?*

*L: -Sim. (Laura, entrevista em 20 fev. 2020).*

Ou seja, a experiência resultou em uma mudança em Laura a respeito de sua autopercepção com relação ao canto. No início, Laura estava tão inibida que mal se fazia ouvir. Os exercícios de falar imitando personagens ajudaram-na a projetar sua voz de maneira lúdica, sem se sentir constrangida. Assim, nas outras aulas, ela naturalmente passou a cantar com mais confiança. Uma outra mudança importante verificada na postura de Laura, além de sua confiança em cantar em público, foi o fato de ter percebido que pode criar suas próprias canções. Comentando sobre os exercícios que julgava terem sido importantes para essa mudança de comportamento, Laura reportou:

*No começo, eu sentia bastante dificuldade, né, de entender ali as notas e essa parte da aula de treino da percepção mesmo. Foi muito bom. E também dos exercícios em duplas para criar as musiquinhas, eu gostei bastante e, inclusive, me ajudou muito nessa questão da criatividade, de criar histórias, narrativas. Isso a partir dos temas da aula (Laura, entrevista em 20 fev. 2020).*

É preciso ressaltar que, durante as aulas, depois das experiências criativas, sempre era enfatizado que o mesmo processo poderia ser realizado com as crianças.

Lys, 24 anos, apesar de não ser tão inibida quanto Laura e ter uma boa projeção vocal, relatou seu incômodo em cantar. Em sua primeira entrevista, contou que se sentiu mal em um estágio na escola onde todas as funcionárias deveriam cantar:

*Eu já passei por uma experiência de estágio onde sempre precisava cantar. Todas as funcionárias [deveriam cantar]. E eu me sentia acanhada para cantar, porque quando eu cantava, às vezes, me olhavam assim.... e eu me sentia desconfortável e preferia não cantar. Aí diziam “mas tem que cantar” e eu dizia “não, eu não gosto não”. Mais pelo medo do julgamento (Lys, entrevista em 23 out. 2019).*

Apesar de se dizer constrangida em cantar, nas aulas Lys não demonstrou inibições relativas ao canto e nem apresentava problemas de afinação. Sua autoavaliação, sem dúvida, era excessivamente negativa: *“Eu passei por uma experiência que eu fui dar aula, que eu não continuei por um problema pessoal, aí tinha nos livros, né?, pra cantar. E eu não consegui. Eu só citava. Eu não cantava porque eu ficava constrangida”* (Lys, entrevista em 23 out. 2019).

Percebe-se na fala de Lys uma confusão conceitual entre citar e recitar. Lys não se sentia apta a cantar e só recitava a letra da canção. A percepção de uma identidade de “não cantora” é discutida por Whidden (2010, p. 89), que trabalhou, em sua pesquisa, de forma a desconstruir tal imagem. A autora constatou que os participantes

de sua pesquisa construíam uma imagem de que cantar seria para aqueles que são capazes de executar performances em frente a uma audiência. Depois de incorporada tal imagem, vários efeitos emergiam, entre eles a barreira psicológica para cantar em frente a outras pessoas (WHIDDEN, 2010, p. 96). Porém, nem sempre essa autoimagem é desfeita. Dos 12 participantes de sua pesquisa, nove conseguiram mudar essa autopercepção negativa, mas três continuaram a se sentir incapazes, mesmo depois de terem experimentado cantar de forma adequada. Lys, aparentemente, conseguiu refazer sua autopercepção em relação ao canto. Ela foi uma das alunas que manifestou maior confiança e prazer nos exercícios de improvisação vocal. No depoimento abaixo, pode-se observar a mudança em sua percepção. Além disso, a prática de criar passou a ser uma brincadeira comum entre ela e sua amiga Laura:

L:- *Agora estou conseguindo, assim, cantar melhor, em público, de conseguir cantar com alguém. No caso ontem, eu estava até fazendo um dueto com a minha amiga [com Laura], assim, brincando, treinando. Eu me sinto mais confortável. Antes eu tinha, realmente, vergonha, cantava só para mim mesma. Agora eu consigo compartilhar.*

P: - *Você gosta mais da sua voz agora?*

L:- *Sim, gosto mais. Agora eu consigo impor algumas coisas que fui descobrindo ao longo do curso, apesar do pouco período, mas eu acho que consigo melhorar.*

P: *Hoje você se classificaria como desafinada?*

L:- *Hoje em dia não, mas naquela época sim. Porque a gente vê que são alguns ajustes que precisam ser feitos, mas que não é, realmente... uma desafinação (Lys, entrevista em 20 fev. 2020).*

Perguntada se poderia avaliar quais dos exercícios ela considerava que surtiram mais efeito, comentou:

*Para mim, foi o desafio de achar o meu tom de voz. Eu gostei do desafio de cantar em outras tonalidades. Eu senti um pouco de dificuldade, mas, mesmo assim, fui tentando e descobrindo. [...] Eu gostava das partes em que nós cantávamos em grupo. Um ajudava o outro, fazendo umas nuances. Também gostava bastante da parte que a gente formulava novas músicas, com novas letras e novas melodias, que eu vi que dá para fazer várias possibilidades através disso (Lys, entrevista em 20 fev. 2020).*

Percebe-se que, na citação acima, Lys já usa um conceito aprendido em aula, o de tonalidade, embora ainda desconheça alguns termos convencionais. Por exemplo, ao mencionar “fazer umas nuances”, Lys estava se referindo aos procedimentos nos quais os alunos eram incentivados a criar uma segunda voz para a melodia original. Nota-se que Lys e Laura agora usam sua voz com mais expressividade, criatividade e satisfação.

Jéssica, 26 anos, foi a aluna que tinha mais problemas de afinação. Sua voz era leve, por causa da timidez, e soava muito insegura. Embora ainda se sentindo desafinada, ao ser perguntada, na primeira entrevista, sobre a função da música em sua vida, revelou uma relação de afeto:

*J:- Eu sempre fui muito fã de música, desde pequena. Lá em casa ninguém era muito musical, mas eu sempre amei ouvir música, né? A música completa a minha alma.*

*P:- Mas você se sente desafinada?*

*J:- Sim. Eu sinto que... eu me incomodo com a minha própria voz. Eu me sinto muito incomodada com ela. Ninguém nunca falou diretamente assim “você é desafinada”. Mas risos a gente escuta quando está cantando. Aí você fica assim, sabe? Intimidada.*

*P:- Quando você pensa que, como pedagoga, terá que dar aula de música?*

*J:- Esse é o problema. Eu penso “como é que eu vou cantar”? Como é que eu vou fazer atividades musicais com os meus alunos, se eu não consigo me desenvolver assim? (Jéssica, entrevista realizada em 25 out. 2019).*

Experiências similares às de Jéssica são reportadas na pesquisa de Sloboda, Wise e Peretz (2005), na qual alguns entrevistados, por se sentirem desafinados, declararam que se consideravam inaptos para outras atividades musicais. Jéssica sentia-se temerosa por ter que cantar com seus futuros alunos, apesar de sua relação de afeto com a música. Isto evidencia que a exclusão de pessoas desafinadas de atividades ligadas ao canto é algo que pode ser muito doloroso para algumas pessoas.

Embora sem ter certeza de que esteja mais afinada, Jéssica, depois das aulas, deixa claro que sua autopercepção com relação ao canto foi modificada:

P:- *Você se considerava desafinada. E agora?*

J:- *Eu me considerava super desafinada. Agora eu me considero menos desafinada do que eu era. Pode até ser que eu continue sendo desafinada, mas a percepção que eu tenho da minha voz melhorou muito.*

P:- *É curioso porque foram só três aulas, mas em pouco tempo mudou, né?*

J:- *Nesse tempo você já consegue se desenvolver bastante e não só no cantar, mas no falar mesmo, assim, no dia a dia. Eu já consigo, sabe, colocar a minha voz mais forte.[...]*

P:- *E a vergonha? Você tinha vergonha de cantar com os alunos?*

J:- *Não com os alunos, mas, de toda a forma, agora eu me sinto assim mais desenvolvida. Já consigo cantar sem querer morrer e me enterrar no chão (Jéssica, entrevista realizada em 20 fev. 2020).*

No final da entrevista ela cai em contradição com o que reportou na primeira entrevista, afirmando que não teria vergonha em cantar com os alunos. Mas faz outra afirmação muito contundente, ligada a “querer morrer e se enterrar no chão”. Isso remete ao que Wise (2017, p. 129-130) chama de uma autopercepção que “implica emoções negativas em associação com o cantar (como medo, ansiedade e vergonha), uma sensação de marginalização social e desgosto”. Sensações similares foram reportadas por Abril

(2007) em sua pesquisa com professoras da escola elementar, o que reafirma a necessidade de ações que ajudem pessoas com tais dificuldades.

Quanto aos exercícios mais efetivos, Jéssica pensa de maneira similar às suas colegas: *“Eu gostava muito assim dessa parte da criação, porque era uma certa dificuldade que eu tinha. Então, me ajudou bastante a desenvolver a criatividade. Eu gostava muito do 1-2-3-4 que você tocava no piano e a gente tinha que acompanhar”* (Jéssica, entrevista em 20 fev. 2020).

Conforme já comentado, o objetivo principal da pesquisa não era “afinar” as participantes, mas proporcionar atividades que as ajudassem a estabelecer uma relação mais positiva com a música, em busca similar à de Whidden (2010). No caso de Laura e Jéssica, os momentos de desafinação decorriam mais da timidez e vergonha de cantar. No entanto, Jéssica apresentava mais dificuldades em afinar, embora já tivesse uma relação de prazer com a música, mesmo sentindo muita vergonha de cantar.

É interessante apontar que a parte de estudos de treinamento auditivo foi feita sem deixar nenhuma das entrevistadas constrangidas ou com medo de errar. Isso evidencia que a maneira de fazer tais exercícios pode torná-los prazerosos. Os depoimentos apresentados mostram que as três participantes gostavam dos exercícios realizados. As atividades dessas poucas aulas eram feitas de modo a experienciar o acerto. Assim, se nos vocalizes e treinamentos eram apresentados os três primeiros graus da escala, esses seriam os graus utilizados nos ditados.

Gisele, 19 anos, explicou a razão de procurar o curso: *“porque eu gosto de cantar, apesar de não saber. Eu gosto muito! E também pela musicalização, pelo lúdico. Eu entrei na Pedagogia visando isso”* (entrevista em 25 out. 2019). Gisele tem uma relação positiva com a música, mas apenas se ressentia por ser desafinada e procurou o curso para corrigir esse problema. Indagada sobre como se sentiria ao ter que lidar com a música com seus alunos, respondeu:

G:- *Aí... eu acho que vai ser a melhor parte, porque vai sair daquela monotonia de ficar ali só dando aquela aulinha no quadro. E também por incluir a música durante as aulas.*

P:- *Mas se você se diz desafinada, você acha que vai fazer isso bem?*

G:- *[rindo] Vou fazer com força de vontade, né? [...] Eu vim fazer o curso para me capacitar (Gisele, entrevista em 25 out. 2019).*

Apesar de afirmar que usar a música nas suas aulas seria a melhor parte, na segunda entrevista ela revela que antes sentia vergonha:

*Eu perdi a vergonha. Total! Eu achava, assim, que eu não era capaz de cantar nada e que minha voz era terrível. E agora eu acho que eu posso cantar. De boa, assim, sem vergonha tanto de crianças, quanto de adultos. Eu consigo lidar tranquilo, assim, com a experiência. Não tenho vergonha da minha voz. [...] Eu tinha um estranhamento de pensar que ia cantar com as crianças. Agora eu acho que sou capaz, agora. (Gisele, entrevista em 02 mar. 2020).*

O depoimento de Gisele apresenta algo bastante comum em pessoas que se consideram desafinadas, que é uma recusa inicial de reconhecer o problema. Em geral, a pessoa ri de si mesma ou nem menciona a vergonha de cantar. Em seu segundo depoimento, ela revela que tinha mais angústias do que as apresentadas em sua primeira entrevista. A fala de Gisele mostra que foi possível iniciar a desconstrução de sua autoimagem negativa com relação ao canto. Apesar da falsa aparência de que a questão é leve, existe algo mais profundo, que está além da vergonha da própria voz e que pode resultar não apenas no constrangimento em cantar, mas em uma tristeza que não pode ser mensurada por aqueles que cantam sem maiores problemas.

Um relato comovente a esse respeito é trazido por Knight (2010, p. 2). A pesquisadora perguntou à sua mãe, que aos 78 anos lidava com um câncer terminal, se ela tinha algum arrependimento na vida. Sua mãe respondeu que, apesar de ter tido uma vida boa, ela se ressentia de ser uma pessoa “musicalmente muda em uma casa

repleta de pássaros”<sup>18</sup> (o marido e cinco de seus filhos cantavam bem). Knight, então, começou a ensinar sua mãe a cantar. Tal experiência incitou a pesquisadora a aprofundar seus estudos a respeito da desafinação e a tentar compreender o impacto causado na vida de uma pessoa quando ela é considerada, ainda enquanto criança, como alguém que não pode cantar.

Gisele, comentando a respeito dos exercícios que mais lhe ajudaram, responde: *“Bom, a parte que mais me ajudou foi quando a gente cantava aquelas músicas que a senhora trazia. E também os momentos em que a gente tinha que cantar só. Fizeram total diferença para mim”* (Gisele, entrevista em 02 mar. 2020). É possível perceber, portanto, que o prazer de cantar em um ambiente de aceitação e acolhimento fez toda a diferença para ela, independentemente das técnicas utilizadas.

Hanna, 20 anos, procurou o curso alegando que tocava violão, mas não conseguia cantar: *“Eu não consigo cantar as músicas no tom certo. O meu tom é sempre muito diferente do tom original”* (Hanna, entrevista em 25 out. 2019). Realmente, tendo uma voz aguda e de timbre leve, é possível imaginar que encontrasse dificuldade em cantar as canções de seus cantores prediletos. A timidez impedia que Hanna cantasse com voz plena, fazendo com que sua voz soasse “amedrontada”. É preciso lembrar que classificações equivocadas a respeito do grau de afinação também podem ser relativas ao incômodo de se ouvir vozes de timbres pouco usuais (SOBREIRA, 2002, p. 34-35). O fato de perceber a inadequação às tonalidades mostra que sua acuidade auditiva era boa, mas faltava-lhe domínio da própria voz cantada.

Apesar de mostrar conhecimento a respeito de tonalidades, em seu segundo depoimento percebe-se que seu incômodo estava mais relacionado ao timbre: *“Eu achava [minha voz] muito fina, mas agora estou aprendendo a ajustar”* (Hanna, entrevista em 02 mar. 2020). Assim como Gisele, Hanna também não mencionou sua vergonha de cantar. Mais confiante, na segunda entrevista, ela explicita as mudanças ocorridas: *“Eu tinha vergonha de cantar para*

<sup>18</sup> a musical mute in a house full of birds (KNIGHT, 2010, p. 2).



*as crianças. Acho que a questão da vergonha foi a que mais melhorou com isso, assim, da gente trabalhar em grupo. Tinha que fazer umas caretas e tal, aí a gente se sente mais à vontade”* (Hanna, entrevista em 02 mar. 2020).

As caretas mencionadas por Hanna eram naturais quando era pedido que se cantasse imitando os personagens, principalmente quando se pedia para “fazer voz de fuinha”, algo que só pode ser realizado contraindo-se a boca em direção ao nariz e franzindo a testa, exercício utilizado para a descoberta das possibilidades do som nasal.

A respeito dos exercícios que mais apreciou, ela respondeu que foi “*o da voz de fantasma. Porque eu consegui entender como fazer a minha voz ficar mais grossa*”, indicando, mais uma vez, que sua queixa maior era relativa ao timbre e não à tonalidade da canção executada.

## Considerações finais

Vários elementos podem ter ajudado na rápida mudança de sentimentos em relação à música nas participantes. Apesar de terem tido apenas três aulas, quando as aulas foram iniciadas elas já haviam tido um contato por telefone para marcar a entrevista, um encontro presencial para explicitar os procedimentos e um segundo para assinar o termo de compromisso e fazer a entrevista e teste. Além disso, as novas tecnologias de comunicação – no caso, o uso do grupo criado no whatsapp para o curso, logo após o primeiro contato – permitiram trocas de mensagens para marcar horários e salas de encontro de um modo muito informal, o que pode ter ajudado no rápido entrosamento das turmas.

Para ajudar a comparar, esclarecemos que uma pesquisa similar (WHIDDEN, 2010) foi realizada em seis sessões práticas de ensino de canto. Os procedimentos duraram cinco meses, sempre em encontros individuais. Seus objetivos eram próximos aos de

nossa pesquisa-ação: analisar se as percepções dos participantes em relação ao canto poderiam ser modificadas depois de experiências positivas. Outra pesquisa realizou *workshops* em sete sessões com cinco participantes (ANDERSON *et al.*, 2012). Ambos os estudos utilizaram dois encontros anteriores à intervenção para explicar os procedimentos e realizar testes, tendo apresentado resultados positivos na qualidade de afinação dos participantes. Ou seja, embora os três encontros que realizamos configurem uma quantidade pequena, esse número não está tão distante de outras pesquisas com intervenção já realizadas. Portanto, os resultados aqui reportados são, em grande medida, condizentes com aqueles já obtidos em outros estudos, merecendo serem apresentados e discutidos. Assumimos o que foi possível diante da excepcionalidade da situação da pandemia de Covid 19, uma vez que seria inviável retomar a pesquisa, pois a etapa de colaboração interinstitucional da primeira autora com a UFPB foi encerrada em junho de 2020. Contudo, reconhecemos, pela restrição imposta à realização dos demais encontros previstos, que possíveis nuances, matizes e eventuais problemas e dificuldades poderiam ter vindo à tona em um processo pedagógico mais longo.

No entanto, três elementos podem ser destacados como tendo grande influência no nosso processo: o tempo, a inclusão de atividades criativas e o fato de as aulas serem em grupo. O período entre o início do estudo e a última entrevista (cerca de quatro meses) pode indicar que o fator tempo é algo a ser considerado em pesquisas similares. Também não seria possível minimizar a importância de atividades que lidam com a criação, pois elas sempre predisõem os envolvidos a um maior entrosamento, possibilitando que cada participante se sinta parte integrante do grupo. Neste sentido, é preciso ressaltar que o ambiente das aulas sempre foi descontraído e divertido.

Embora a pesquisa tenha sido interrompida prematuramente, foi possível perceber alguma modificação no comportamento das alunas, que chegaram temerosas e tímidas para a primeira entrevista, mas que se mostraram mais confiantes ao final. Todas

elas haviam procurado o curso por se sentirem desafinadas: esta era sua autopercepção. No entanto, analisando os testes iniciais, pudemos perceber que tinham apenas inibições que as impediam de cantar afinadamente. Acreditamos que essa autoimagem negativa com relação ao canto pode impedir uma relação saudável com o fazer musical mais amplo, de modo que a preocupação em melhorar essa relação foi o ponto mais buscado nas aulas.

Sem pretender generalizar, em termos de prática pedagógica, algumas das estratégias utilizadas podem ajudar a alcançar resultados rapidamente, tais quais: atividades de criação, como paródias; alteração de melodias ou improvisações a partir de uma base harmônica simples; exercícios que permitam que a pessoa compreenda aquilo que está executando, como os pequenos ditados de graus. Essencial, entretanto, é a criação de um ambiente receptivo, no qual o aluno se sinta confiante e sem medo de ser avaliado negativamente.

Concluimos afirmando que, embora cientes de que o canto não seja a única possibilidade para uma prática de educação musical, é uma alternativa viável para um fazer musical de qualidade, no qual a dimensão criativa pode ser considerada. E alternativas pedagógicas acolhedoras, criativas, abrangentes e inclusivas podem, sem dúvida, ajudar a tornar a relação com a música mais significativa para as futuras professoras pedagogas.

## Referências

ABRIL, Carlos R. I have a voice but I just can't sing: a narrative investigation of singing and social anxiety. **Music Education Research**, 2007, v. 9, n.1, p. 1-15. Disponível em: I have a voice but I just can't sing: a narrative investigation of singing and social anxiety: Music Education Research: Vol 9, No 1 (tandfonline.com). Acesso em 31 jul. 2021.

ANDERSON, S. *et al.* Is there potential for learning in amusia? A study of the effect of singing intervention in congenital amusia. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1252, n. 1, p. 345-353, abr. 2012.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e Pedagogia: mapeamento em Anais da ABEM (2001-2011). In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ABEM, 22., Natal, 2015. **Anais eletrônicos...** Natal, publicação eletrônica não paginada. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1455>. Acesso em 31 jul. 2021.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unicodência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEBA**, Salvador, v.26, n. 48, p. 205-222, jan./abr. 2017. Doi: 10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n48.p205-221.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

DUARTE, Rosângela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**: um estudo em Roraima. – Porto Alegre, 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei\\_no\\_06672.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_no_06672.pdf) Acesso em: 30 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004.

KNIGHT, Susan Dyer. **A study of adult 'non-singers' in Newfoundland**. (Tese). University of London, Institute of Education, 2010.

LEAL, Ester Rodrigues Fernandes. **A música na formação e prática do professor unidocente**: um estudo om professoras da rede adventista

de educação. Rio de Janeiro, 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PAZ, Ermelinda A. **500 canções brasileiras**. 3. ed. rev. amp. Brasília: Musimed, 2015.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 15., 2006, João Pessoa. **Anais eletrônicos....** João Pessoa: UFPB, 2006. p. 472-478. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2006.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 109-118, mar. 2004.

SLOBODA, John A.; WISE, Karen J.; PERETZ, Isabelle. Quantifying tone deafness in the general population. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1060, p. 255-261, 2005.

SOBREIRA, Sílvia. **Desafinação vocal em adultos**: um estudo sobre suas causas e procedimentos para resolvê-la. 2002. 140f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: [https://drive.google.com/open?id=0B1\\_aHjMyIvNTUG1CUktkWDVQUTQ](https://drive.google.com/open?id=0B1_aHjMyIvNTUG1CUktkWDVQUTQ). Acesso em 31 jul. 2021.

SOBREIRA, Sílvia; PENNA, Maura. Pedagogas em formação e suas autopercepções com relação à (des)afinação no canto. *In: XXIV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ABEM*, 24, 2019, Campo Grande, **Anais eletrônicos...**. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/357/196>. Acesso em 15 maio 2020.

WELCH, Graham. Os equívocos a respeito da música. *In: SOBREIRA, Sílvia (Org.). Se você disser que eu desafino...* Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos / UNIRIO, 2017. p. 13-62. E-book. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes>. Acesso em: 31 jul. 2021.

WHIDDEN, Colleen. Hearing the voice of non-singers: culture, context and connection. *In: THOMPSON, Linda K.; CAMPBELL, Mark Robin (Eds). Issues of identity in music education. narratives and practices*: a volume in advances in music research. Edição dos autores, 2010. p. 83-108.

WISE, Karen. J. Understanding “**tone deafness**”: a multi-componential analysis of perception, cognition, singing and self-perception in adults reporting musical difficulties. (Tese), Keele University, 2009.

WISE, Karen. Trabalhando com adultos “não cantores”. In: SOBREIRA, Silvia (Org.). **Se você disser que eu desafino...** Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos / UNIRIO, 2017. p. 126-153. E-book. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes>. Acesso em: 31 jul. 2021.

## Agradecimentos

Agradecemos aos participantes deste estudo, pela contribuição à nossa pesquisa e pela gentileza de terem autorizado a disponibilização das aulas no YouTube.

## Consentimento de uso de imagem

As pesquisadoras guardam em seus arquivos pessoais os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a autorização para o uso das imagens.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Pesquisa aprovada pelo CAAE 18787019.4.0000.5188

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.