

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LINCOLN THIENGO FERREIRA

EDUCAÇÃO MUSICAL EM C(L)A(S)P NO CANTO COLETIVO COM PESSOAS
IDOSAS: PERCEPÇÃO MUSICAL E ASPECTOS COGNITIVOS

CURITIBA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LINCOLN THIENGO FERREIRA

EDUCAÇÃO MUSICAL EM C(L)A(S)P NO CANTO COLETIVO COM PESSOAS
IDOSAS: PERCEÇÃO MUSICAL E ASPECTOS COGNITIVOS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, da Linha de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gislaine Cristina Vagetti

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ferreira, Lincoln Thiengo.

Educação musical em C(L)A(S)P no canto coletivo com pessoas idosas : percepção musical e aspectos cognitivos / Lincoln Thiengo Ferreira – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gislaïne Cristina Vagetti

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Música – Aspectos sociais. 3. Idosos. 4. Cognição em idosos. 5. Música coral. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LINCOLN THIENGO FERREIRA**, intitulada: **EDUCAÇÃO MUSICAL EM C(L)A(S)P NO CANTO COLETIVO COM PESSOAS IDOSAS: PERCEPÇÃO MUSICAL E ASPECTOS COGNITIVOS**, sob orientação da Profa. Dra. GISLAINE CRISTINA VAGETTI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica
12/06/2025 16:59:42.0
GISLAINE CRISTINA VAGETTI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/06/2025 10:06:24.0
ANA PAULA PETERS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/06/2025 18:32:44.0
VALDOMIRO DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/06/2025 09:47:19.0
HERMES SOARES DOS SANTOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho, Anthony, o meu presente. Que eu seja um melhor educador, para, antes de tudo, ser um melhor pai.

AGRADECIMENTOS

Tenho algumas pessoas para agradecer por este trabalho. Primeiramente, agradeço à minha mãe, por toda sua dedicação em me ajudar ao longo da minha vida pessoal e acadêmica. Agradeço à minha orientadora, por toda sua paciência e apoio dado ao longo destes quatro anos. Agradeço aos meus colegas de pós-graduação, pelos aprendizados compartilhados e motivação para continuar. Agradeço aos participantes da pesquisa, que se engajaram com ímpeto e bom grado nas intervenções e avaliações. Agradeço aos monitores da UAPI-UNESPAR, pelo apoio dado durante os encontros. Agradeço ao meu filho, Anthony, por me dar motivo e força para concluir.

RESUMO

O presente estudo se propôs a identificar como a educação musical em C(L)A(S)P, no canto coletivo, pode influenciar a percepção musical e a cognição de pessoas idosas. O modelo C(L)A(S)P, termo cunhado por Keith Swanwick (1979), é o acrônimo em inglês para Composição, Estudos Literários, Apreciação, Técnica e Performance musical. Os principais fundamentos teóricos revisaram conceitos sobre a questão do envelhecimento humano, o sócio-interacionismo, a educação musical em C(L)A(S)P e ensino não formal. Foi feita também uma revisão de escopo, buscando identificar e analisar os principais estudos em educação musical com pessoas idosas feitos no Brasil, a partir do ano de vigência do Estatuto do Idoso. Partindo disso, foi conduzida uma intervenção com oficinas de canto coral ao longo de quatro meses, com dois encontros semanais. Os participantes foram 22 pessoas idosas frequentadoras da Universidade Aberta da Pessoa Idosa, localizada na cidade de Curitiba-PR. A pesquisa adotou uma abordagem quanti-qualitativa, combinando a coleta de dados numéricos com dados subjetivos. Os instrumentos de coleta quantitativos foram o teste de percepção musical, avaliação cognitiva e o inventário de interação musical. Os instrumentos de coleta qualitativos consistiram em entrevistas individuais estruturadas e diário de campo por meio da observação participante. O estudo seguiu um desenho longitudinal, coletando dados antes e após as intervenções com um grupo controle (GC) e um grupo de intervenção (GI). A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio da comparação dos resultados pré-intervenção, pós-intervenção e grupo controle, realizando validações estatísticas com análises de regressão e correlações. Já a análise dos dados qualitativos foi feita por meio da análise de conteúdo das entrevistas, realizando contagem de palavras no software Iramuteq e identificando aspectos relevantes à cognição e percepção musical. Os resultados desta pesquisa mostraram uma melhora da cognição e percepção musical dos participantes do grupo intervenção, comparados aos dados do grupo controle. Espera-se que esse estudo contribua para a compreensão dos impactos da participação no canto coletivo, por meio da atividade de coral em C(L)A(S)P, na educação musical e cognição de pessoas idosas, atingindo aspectos que vão além, como qualidade de vida e saúde.

Palavras-Chave: Pessoas Idosas, Educação Musical, Coral, C(L)A(S)P, Percepção Musical, Cognição

ABSTRACT

The present study aimed to identify how music education in C(L)A(S)P, in collective singing, can influence the musical perception and cognition of elderly people. C(L)A(S)P, a term coined by Keith Swanwick (1979), is the acronym for Composition, Literature Studies, Appreciation, Technique, and Musical Performance. The main theoretical foundations reviewed concepts related to human aging, socio-interactionism, C(L)A(S)P music education, and non-formal teaching. A scoping review was also conducted to identify and analyze the main studies in music education with elderly people conducted in Brazil, starting from the year the Elderly Statute came into force. Based on this, an intervention was conducted with choral singing workshops over four months, with two weekly meetings. The participants were 22 elderly people attending the University of the Elderly, located in Curitiba, PR. The research adopted a quantitative-qualitative approach, combining the collection of numerical data with subjective data. The quantitative data collection instruments were the musical perception test, cognitive assessment, and musical interaction inventory. The qualitative data collection instruments consisted of structured individual interviews and field journals through participant observation. The study followed a longitudinal design, collecting data before and after the interventions with a control group (CG) and an intervention group (IG). Quantitative data analysis was performed by comparing the pre-intervention, post-intervention, and control group results, performing statistical validations with regression analyses and correlations. Qualitative data analysis was carried out through content analysis of the interviews, word counting in the Iramuteq software, and identifying aspects relevant to cognition and musical perception. The results of this research showed an improvement in the cognition and musical perception of the participants in the intervention group, compared to the control group data. It is hoped that this study will contribute to understanding the impacts of participation in collective singing, through choral activity in C(L)A(S)P, on music education and cognition of elderly people, reaching beyond aspects such as quality of life and health.

Keywords: Elderly Individuals, Music Education, Choir, C(L)A(S)P, Musical Perception, Cognition

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo identificar cómo la educación musical en C(L)A(S)P, en el canto colectivo, puede influir en la percepción musical y la cognición de las personas mayores. C(L)A(S)P, un término acuñado por Keith Swanwick (1979), es el acrónimo en inglés para Composición, Estudios Literarios, Apreciación, Técnica y Performance musical. Los principales fundamentos teóricos revisaron conceptos sobre el envejecimiento humano, el socio-interaccionismo, la educación musical en C(L)A(S)P y la enseñanza no formal. También se realizó una revisión de alcance, buscando identificar y analizar los principales estudios en educación musical con personas mayores realizados en Brasil, a partir del año de vigencia del Estatuto del Anciano. A partir de esto, se llevó a cabo una intervención con talleres de canto coral durante cuatro meses, con dos encuentros semanales. Los participantes fueron 22 personas mayores que asistían a la Universidad Abierta de la Persona Mayor, ubicada en la ciudad de Curitiba-PR. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo-cualitativo, combinando la recolección de datos numéricos con datos subjetivos. Los instrumentos de recolección cuantitativa fueron la prueba de percepción musical, la evaluación cognitiva y el inventario de interacción musical. Los instrumentos de recolección cualitativa consistieron en entrevistas individuales estructuradas y diarios de campo a través de la observación participante. El estudio siguió un diseño longitudinal, recolectando datos antes y después de las intervenciones con un grupo de control (GC) y un grupo de intervención (GI). El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante la comparación de los resultados pre-intervención, post-intervención y grupo de control, realizando validaciones estadísticas con análisis de regresión y correlaciones. El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante el análisis de contenido de las entrevistas, el conteo de palabras en el software Iramuteq y la identificación de aspectos relevantes para la cognición y la percepción musical. Los resultados de esta investigación mostraron una mejora en la cognición y percepción musical de los participantes del grupo de intervención, en comparación con los datos del grupo de control. Se espera que este estudio contribuya a la comprensión de los impactos de la participación en el canto colectivo, a través de la actividad coral en C(L)A(S)P, en la educación musical y la cognición de las personas mayores, abarcando aspectos que van más allá, como la calidad de vida y la salud.

Palabras clave: Personas Mayores, Educación Musical, Coral, C(L)A(S)P, Percepción Musical, Cognición

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa está diretamente relacionada à minha carreira profissional e acadêmica. A área do envelhecimento é ampla, permitindo diferentes abordagens que podem se complementar. Como professor de música, tenho interesse em explorar possibilidades pedagógicas que contribuam para um aprendizado musical mais efetivo. Na minha experiência como educador, percebo como atividades atrativas e educativas são essenciais para alcançar uma aprendizagem mais significativa em sala de aula. Como regente de corais, percebo o canto coletivo como uma oportunidade de envolver as pessoas em atividades cognitivas, sociais e musicais, proporcionando um aprendizado musical repleto de oportunidades de realização.

Observando os participantes da prática de canto coral, pude perceber as características peculiares da população idosa. Contrariando o estereótipo de que eles são inaptos e desinteressados, eles demonstram entusiasmo e satisfação na atividade musical, engajando-se e comprometendo-se nos encontros e apresentações. Muitos deles já estão aposentados, o que lhes proporciona tempo livre, e mostram interesse no aprendizado musical e na socialização que ocorre ao fazer música em conjunto. Esses fatores contribuem para o envolvimento do grupo e criam oportunidades de aprendizado musical.

Assim, busco compreender como promover uma educação musical mais eficaz para a população idosa, utilizando o canto coral como meio, considerando as potencialidades da música e dessa atividade coletiva para o bem-estar dessa população. Além de ser uma forma conhecida de expressão artística, o canto coral proporciona benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais para os idosos, criando um ambiente inclusivo e acolhedor no qual eles se sentem valorizados, pertencentes a um grupo e conectados com outras pessoas. Ao auxiliar na educação musical da população idosa, tenho a oportunidade de contribuir para o seu enriquecimento pessoal, desenvolvimento integral e melhoria da qualidade de vida.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	13
LISTA DE TABELAS.....	14
LISTA DE GRÁFICOS.....	16
LISTA DE QUADROS.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Contextualização.....	19
1.2 Questão problema.....	23
1.3 Justificativa.....	24
1.4 Objetivo geral.....	28
1.5 Objetivos específicos.....	28
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	29
2.1 Interação social no envelhecimento.....	29
2.2 Educação e cognição no envelhecimento humano.....	34
2.3 Educação musical não-formal no canto coral com pessoas idosas.....	39
2.4 A música sob uma perspectiva cognitiva.....	46
2.5 Percepção musical.....	57
2.6 A Educação Musical na abordagem C(L)A(S)P.....	64
2.6.1 Apreciação.....	68
2.6.2 Performance.....	73
2.6.3 Composição.....	76
2.6.4 Estudos literários.....	80
2.6.5 Técnica.....	84
2.7 Educação Musical com pessoas idosas no Brasil.....	87
2.7.1 Critérios de inclusão e exclusão da busca.....	88
2.7.2 Características gerais das pesquisas encontradas.....	90
2.7.3 Análise quantitativa das palavras das pesquisas.....	91
2.7.4 Atividades realizadas nos estudos.....	93
2.7.5 Considerações sobre os estudos.....	97
3 MÉTODO.....	99
3.1 Desenho da pesquisa.....	99
3.1.2 Participantes.....	101
3.1.3 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes.....	101
3.1.3 Instrumentos de coleta de dados.....	102
3.1.4 Organização da coleta de dados.....	105
3.1.5 Processo de análise dos dados quantitativos.....	107

3.1.6	Processo de análise dos dados qualitativos.....	110
3.1.7	Matriz analítica do estudo.....	111
3.2	Comitê de Ética.....	114
3.3	Desenho da intervenção.....	114
4	INTERVENÇÕES: APLICAÇÃO DOS MODELOS.....	119
4.1	A primeira semana.....	120
4.2	A segunda semana.....	121
4.3	A terceira semana.....	125
4.4	A quarta semana.....	128
4.5	A quinta semana.....	129
4.6	A sexta semana.....	132
4.7	A sétima semana.....	135
4.8	A oitava semana.....	137
4.9	A nona semana.....	140
4.10	A décima semana.....	142
4.11	A décima primeira semana.....	144
4.12	A décima segunda semana.....	146
4.13	A décima terceira semana.....	146
4.14	A apresentação final.....	147
5	RESULTADOS.....	150
5.1	Formulário socioeconômico.....	151
5.2	Resultados do MET, MoCA e Goldsmith do grupo controle.....	160
5.3	Resultados do MET, MoCA e Goldsmith do grupo intervenção.....	165
5.4	Comparação entre os grupos.....	170
5.5	Testes estatísticos.....	179
5.5.1	Teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors.....	179
5.5.2	Teste Friedman.....	181
5.5.3	Teste T.....	189
5.5.4	Teste T pareado com grupo intervenção.....	191
5.5.5	Teste T pareado com grupo controle.....	193
5.5.6	Teste de Wilcoxon grupo intervenção.....	195
5.5.7	Teste de Wilcoxon grupo controle.....	197
5.5.8	Teste de Mann-Whitney.....	198
5.5.9	Teste de correlação de Pearson.....	203
5.6	Entrevistas.....	207
5.6.1	Participante 13i.....	209
5.6.2	Participante 20i.....	213

5.6.3 Participante 6i.....	218
5.6.4 Participante 7i.....	223
5.6.5 Participante 21i.....	228
5.6.6 Participante 10i.....	232
5.6.7 Participante 19i.....	235
5.6.8 Análise quantitativa das palavras.....	239
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	244
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	259
ANEXOS.....	277
Anexo 1 - Teste MoCA.....	277
Anexo 2 - Explicação do Musical Ear Test (MET).....	278
Anexo 3 - Goldsmiths Musical Sophistication Index.....	279
Anexo 4 - Musical Ear Test (MET), parte melódica.....	281
Anexo 5 - Musical Ear Test (MET), parte rítmica.....	282
APÊNDICES.....	283
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	283
Apêndice 2 - Questionário Socioeconômico.....	286
Apêndice 3 - Cobertura da imprensa.....	287
Apêndice 4 - Plano de aula das intervenções.....	289
Apêndice 5 - Protocolo de aplicação dos testes - TCLE, MET, Goldsmith.....	290
Apêndice 6 - Texto sobre a música Ovelha Negra.....	292

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo C(L)A(S)P

Figura 2 - Organização das coletas de dados da pesquisa

Figura 3 - Captura de tela de um dos slides utilizados para contar a história da "Garota de Ipanema"

Figura 4 - Captura de tela de um dos slides com a partitura de "Garota de Ipanema"

Figura 5 - Atividade de criação de letra alternativa para a música "Garota de Ipanema"

Figura 6 - Letra escolhida para complementar na música "Garota de Ipanema"

Figura 7 - Exercícios de técnica vocal

Figura 8 - Participantes cumprimentando-se cumprimentando na música "Que bom"

Figura 9 - Atividade "Encontrando a Música"

Figura 10 - Explicação sobre o conceito de divisão de vozes

Figura 11 - Atividade "Qual foi a voz"

Figura 12 - Projeção do Epitáfio de Silício

Figura 13 - Projeção da partitura das vozes da música Epitáfio

Figura 14 - Captura de tela das músicas sugeridas pelos alunos no grupo de WhatsApp

Figura 15 - Projeção da letra e dos acordes da música Caçador de mim

Figura 16 - Alunos cantando a música "À sua Maneira"

Figura 17 - Exercício de percepção musical

Figura 18 - Ensino da leitura musical

Figura 19 - Ensaio para a apresentação final

Figura 20 - Apresentação final

Figura 21 - Apresentação final 2

Figura 22 - Foto com o maestro 1

Figura 23 - Foto com o maestro 2

Figura 24 - Nuvem de palavras das entrevistas

Figura 25 - Teste MET com o grupo controle

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MoCA 1
- Tabela 2 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MoCA 2
- Tabela 3 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MET Rítmico 1
- Tabela 4 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MET Rítmico 2
- Tabela 5 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MET Melódico 1
- Tabela 6 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MET Melódico 2
- Tabela 7 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o Goldsmith 1
- Tabela 8 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o Goldsmith 2
- Tabela 9 - Dados do Teste Friedman para o MoCA do grupo intervenção
- Tabela 10 - Dados do Teste de Friedman para o MoCA do grupo controle
- Tabela 11 - Dados do Teste Friedman para o MET rítmico do grupo intervenção
- Tabela 12 - Dados do Teste Friedman para o MET rítmico do grupo controle
- Tabela 13 - Dados do Teste Friedman para o MET melódico do grupo intervenção
- Tabela 14 - Dados do teste Friedman para o MET melódico do grupo controle
- Tabela 15 - Dados do Teste de Friedman para o Goldsmith do grupo intervenção
- Tabela 16 - Dados do Teste Friedman para o Goldsmith do grupo controle
- Tabela 17 - Estatísticas de grupo do teste T
- Tabela 18 - Testes de amostras independentes
- Tabela 19 - Estatísticas de amostras emparelhadas com o grupo intervenção
- Tabela 20 - Correlação de amostras emparelhadas com o grupo intervenção
- Tabela 21 - Teste de amostras emparelhadas com o grupo intervenção
- Tabela 22 - Estatísticas de amostras emparelhadas com o grupo controle
- Tabela 23 - Correlações de amostras emparelhadas com o grupo controle
- Tabela 24 - Teste de amostras emparelhadas com o grupo controle
- Tabela 25 - Postos de teste de Wilcoxon grupo intervenção
- Tabela 26 - Estatísticas do teste de Wilcoxon do grupo intervenção
- Tabela 27 - Postos de teste de Wilcoxon grupo controle
- Tabela 28 - Estatística de teste de Wilcoxon grupo controle
- Tabela 29 - Postos do teste de Mann-Whitney do MoCA
- Tabela 30 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do MoCA

- Tabela 31 - Postos do teste de Mann-Whitney do MET Rítmico
- Tabela 32 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do MET Rítmico
- Tabela 33 - Postos do teste de Mann-Whitney do MET Melódico
- Tabela 34 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do MET Melódico
- Tabela 35 - Postos do teste de Mann-Whitney do Goldsmith
- Tabela 36 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do Goldsmith
- Tabela 37 - Teste de correlação de Pearson do MET rítmico e melódico
- Tabela 38 - Teste de correlação de Pearson do MoCA e MET rítmico
- Tabela 39 - Teste de correlação de Pearson do MoCA e MET melódico
- Tabela 40 - Teste de correlação de Pearson do MET rítmico e o Goldsmith
- Tabela 41 - Teste de correlação de Pearson do MET melódico e do Goldsmith

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - População absoluta de idosos no Brasil
- Gráfico 2 - Data de nascimento do grupo controle
- Gráfico 3 - Data de nascimento do grupo intervenção
- Gráfico 4 - Estado civil do grupo controle
- Gráfico 5 - Estado civil do grupo intervenção
- Gráfico 6 - Nível de escolaridade do grupo controle
- Gráfico 8 - Pessoas na casa no grupo controle
- Gráfico 9 - Pessoas na casa no grupo intervenção
- Gráfico 10 - Principal meio de sustento do grupo controle
- Gráfico 11 - Ocupação atual do grupo controle
- Gráfico 12 - Principal meio de sustento do grupo intervenção
- Gráfico 13 - Ocupação atual do grupo intervenção
- Gráfico 14 - Renda mensal do grupo controle
- Gráfico 15 - Renda mensal do grupo intervenção
- Gráfico 16 - Comparação entre as pontuações do MoCA do grupo intervenção
- Gráfico 17 - Comparação entre as pontuações do MoCA do grupo controle
- Gráfico 18 - Comparação entre o total no MoCA dos grupos controle e intervenção
- Gráfico 19 - Comparação entre as pontuações do Goldsmith do grupo intervenção
- Gráfico 20 - Comparação entre as pontuações do Goldsmith do grupo controle
- Gráfico 21 - Comparação entre o total no Goldsmith dos grupos controle e intervenção
- Gráfico 22 - Comparação entre as pontuações do MET melódico do grupo controle
- Gráfico 23 - Comparação entre as pontuações do MET rítmico do grupo controle
- Gráfico 24 - Comparação entre as pontuações do MET melódico do grupo intervenção
- Gráfico 25 - Comparação entre as pontuações do MET rítmico do grupo intervenção
- Gráfico 26 - Comparação entre a média do MET rítmico entre os grupos intervenção e controle
- Gráfico 27 - Comparação entre a média do MET melódico dos grupos intervenção e controle

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca com os descritores

Quadro 2 - Palavras nos objetivos parte 1

Quadro 3 - Palavras nos objetivos parte 2

Quadro 4 - Palavras nos títulos parte 1

Quadro 5 - Palavras nos títulos parte 2

Quadro 6 - Verbos nas referências parte 1

Quadro 7 - Verbos nas referências parte 2

Quadro 8 - Palavras nos resumos parte 1

Quadro 9 - Palavras nos resumos parte 2

Quadro 10 - Pesquisas unicamente bibliográficas

Quadro 11 - Pesquisas que observaram o aprendizado da pessoa idosa em cursos regulares de música

Quadro 12 - Pesquisas sobre musicalização utilizando a flauta doce

Quadro 13 - Pesquisas que trabalharam atividades de musicalização

Quadro 14 - Pesquisas que focaram na apreciação musical

Quadro 15 - Pesquisas que focaram na composição musical

Quadro 16 - Matriz analítica do estudo

Quadro 17 - Modelo do planejamento das intervenções

Quadro 18 - Divisão dos momentos das intervenções

Quadro 19 - Canções escolhidas para as intervenções

Quadro 20 - Organização dos conteúdos em C(L)A(S)P trabalhados

Quadro 21 - Perguntas da entrevista individual

Quadro 22 - Palavras mais repetidas nas entrevistas 1

Quadro 23 - Palavras mais repetidas nas entrevistas 2

Quadro 24 - Palavras mais repetidas nas entrevistas distribuídas entre os entrevistados

Quadro 25 - Resultado do MoCA do Grupo Controle

Quadro 26 - Resultado do MET do Grupo Controle

Quadro 27 - Resultado do Goldsmith do Grupo Controle

Quadro 28 - Resultado do MoCA do Grupo Intervenção

Quadro 29 - Resultado do MET do Grupo Intervenção

Quadro 30 - Resultado do Goldsmith do Grupo Intervenção

Quadro 31 - Dados do grupo intervenção no SPSS para a realização do teste t.

Quadro 32 - Dados do grupo controle no SPSS para a realização do teste T

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O envelhecimento é um processo natural e biológico que acontece com todos os seres humanos, sendo uma questão que nos instiga desde o início da civilização (Albuquerque, 2008). A população idosa tem aumentado em todo o mundo, em uma proporção de crescimento maior do que outras faixas etárias (Vieira; Maciel, 2020). Conforme pesquisas da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2015), a população de pessoas com mais de 60 anos no mundo será de aproximadamente dois bilhões até 2050, e 80% dessas pessoas viverão em países de renda baixa e média.

Seguindo esta tendência mundial, a população brasileira vem envelhecendo gradativamente, transformando o perfil demográfico de nosso país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em meados dos anos 2000, iniciou-se um aumento exponencial de pessoas idosas (IBGE, 2018). Neste mesmo período, ocorreu a promulgação da Lei nº 10.741 de primeiro de outubro de 2003, também denominada Estatuto do Idoso, que orienta que:

A família, a comunidade, a sociedade e o Poder Público devem garantir a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2018).

A população idosa não somente vem aumentando, como também está vivendo mais tempo. Essa mudança na pirâmide etária pode estar ligada às melhorias proporcionadas pelo desenvolvimento da ciência médica e outros processos que impactam positivamente, melhorando a qualidade de vida (Pinheiro; Areosa, 2018). Segundo o IBGE, este aumento deverá ser constante nas próximas décadas:

[...] em 1940, a vida média do brasileiro mal atingia os 50 anos de idade (45, 50 anos). Os avanços da medicina e as melhorias nas condições gerais de vida da população repercutiram no sentido de elevar a expectativa de vida ao nascer, tanto que, 68 anos mais tarde, este indicador elevou-se em 27, 28 anos (72, 78 anos, em 2008). A barreira dos 70 anos de vida média foi rompida por volta do ano 2000, quando se observou uma esperança de vida ao nascimento de 70,40 anos. Segundo a projeção, o Brasil continuará galgando anos na vida média de sua população, alcançando, em 2050, o patamar de 81,29 anos (2008, p. 44).

Isso leva à necessidade da sociedade se adaptar, tanto no que concerne à acessibilidade, quanto à provisão de serviços e projetos direcionados a essa população. Como alerta o IBGE:

[...] as rápidas transformações no perfil demográfico do Brasil em direção a uma população bastante envelhecida devem ser acompanhadas por medidas que promovam o bem-estar da sociedade, que logo estará frente a situações pouco comuns até um passado recente (2008, p. 66).

Esse aumento da longevidade traz a necessidade de novas políticas públicas, uma vez que é necessário garantir a qualidade de vida e a inclusão social dos idosos. Neste sentido, a busca por estratégias efetivas para promover um envelhecimento saudável tem se tornado uma preocupação crescente. O Estatuto do Idoso determina, entre os artigos 20 e 25, que as pessoas idosas têm o direito à educação, cultura, esporte e lazer, respeitando as peculiaridades dessa faixa etária. É fundamental que os espaços e a dinâmica das atividades e produtos culturais sejam inclusivos para essa população, possibilitando o “acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (Brasil, 2018, p. 20).

Conforme escreve o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2004), a sociedade atual é caracterizada pela incerteza e instabilidade, o que ele chama de “modernidade líquida”. Essa condição afeta como as pessoas envelhecem e se relacionam com os outros, valorizando-se o novo e a precariedade, resultando em uma desconexão entre as gerações e na exclusão dos idosos. É necessário então encontrar formas de cuidar dos mais velhos, reconstruindo a comunidade, de modo a incluí-los de forma mais significativa (Bauman, 2004).

Apesar do aumento da longevidade representar um progresso na saúde do ser humano, ele também traz desafios para suprir as demandas econômicas e sociais nessa fase da vida, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil (Berquó, 2000). Diante dessas mudanças e desafios sociais que envelhecer traz, a Gerontologia encontra um ambiente propício, sendo uma área de estudo multidisciplinar e interdisciplinar que abrange a saúde física e mental dos idosos, os aspectos sociais e psicológicos do envelhecimento e cuidados e qualidade de vida dos idosos.

O processo de envelhecimento pode estar ou não associado a idade cronológica de alguém, ocorrendo de maneira diversa e até em momentos diferentes. É um processo diferenciado e singular entre os indivíduos, influenciado por vários fatores, como saúde psicológica e física (Oms, 2015; Beauvoir, 1990; Minayo; Coimbra, 2002). A forma como o envelhecimento ocorre varia conforme o contexto sócio-histórico, sofrendo alterações “de acordo com as épocas e as culturas” (Sant’anna, 2016, p. 12). Ser idoso está relacionado a variáveis do ambiente, condições de trabalho, classe social e estilo de vida (Alves, 2004, p. 61). Fatores do meio e genéticos podem influenciar os diferentes modos pelos quais uma pessoa envelhece, seja de forma positiva ou negativa.

De acordo com Neri (2012), a qualidade de vida na velhice resulta da interação entre a pessoa e o ambiente, consolidando-se à medida que a sociedade muda e suas normas e valores sociais e individuais se alteram ao longo do tempo. Além dos relacionamentos interpessoais, a autora destaca a importância de elementos como saúde, atividades sociais e culturais, apoio familiar e redes de apoio na promoção da qualidade de vida (Neri, 2012). Portanto, envelhecer não é apenas um processo biológico, mas também um fenômeno social, no qual os modos de envelhecer podem ser compreendidos e modificados conforme o contexto da pessoa, influenciando a longevidade e a saúde (Antunes; Almeida, 2019).

Entre as atividades que contribuem para a melhoria da qualidade de vida na velhice, temos a música (Nemes et al., 2017). Ela está presente nas sociedades humanas em diversos contextos desde as primeiras civilizações, surgindo como uma necessidade intensa e profunda de expressão humana, presente em comemorações ou eventos significativos para qualquer povo, promovendo integração social (Kater, 2012, p. 42). No contexto do fazer musical coletivo, as pessoas têm a oportunidade de socializar, expressar-se, aprender, participar de apresentações e explorar a expressão corporal, dentre outras atividades benéficas para o corpo e a mente. Estudos demonstram os benefícios da participação dos idosos na prática musical coletiva para uma melhor qualidade de vida (Nemes et al., 2017).

Partindo disso, fizemos uma pesquisa de educação musical de natureza quanti-qualitativa com pessoas idosas no contexto do canto coletivo, realizando oficinas

de canto coletivo na cidade de Curitiba-PR. O local escolhido foi a Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI) da UNESPAR, onde foram realizadas oficinas de canto coral com um grupo de intervenção, realizando avaliações cognitivas e de percepção musical antes e após os encontros. Também foi selecionado um grupo controle, formado por também participantes da UAPI, mas que não participaram das oficinas de música ali proporcionadas.

Para orientar e fundamentar o tipo e os caminhos do ensino de música a ser desenvolvido, foram considerados os conceitos em educação musical do educador musical britânico Keith Swanwick (1979). Segundo ele, é importante fundamentar o ensino de música nos pilares da composição, da apreciação e da performance musical, auxiliados pelo ensino da técnica e também da contextualização sócio-cultural das músicas trabalhadas. Ele chamou esta abordagem de modelo C(L)A(S)P. Foram conduzidas, então, atividades de educação musical em C(L)A(S)P no canto coletivo com pessoas idosas, com coletas de dados quantitativas e qualitativas por meio de testes, entrevistas e observação das interações dos participantes.

O objetivo foi compreender os efeitos da Educação Musical a partir do modelo C(L)A(S)P, em contexto de canto coletivo, na percepção musical e cognição de pessoas idosas. O intuito posterior será fornecer evidências sobre o impacto do ensino de música nesta perspectiva para a cognição e percepção musical das pessoas idosas, promovendo estratégias eficazes de educação musical para essa população, em um ambiente acessível, como a prática de canto coral. A escolha do modelo C(L)A(S)P se dá por ser uma perspectiva em educação musical bastante discutida e difundida nos últimos anos no Brasil (França; Swanwick, 2002). Além disso, ele é um modelo, e não um método, podendo ser desenvolvido no canto coletivo de modo mais acessível, sem a necessidade de compra de materiais específicos, podendo ser considerado em diversos contextos de ensino de música.

A análise dos resultados buscou identificar possíveis melhorias na percepção musical dos idosos, como o desenvolvimento da capacidade de discernir sons semelhantes e diferentes, além de investigar os efeitos dessas atividades no aspecto cognitivo, como a memória, atenção e processamento de informações musicais. A pesquisa também se propôs a explorar a percepção subjetiva dos participantes, por

meio de entrevistas e relatos pessoais, a fim de compreender as experiências individuais e o impacto emocional e social das intervenções musicais. Espera-se que os resultados contribuam para uma maior compreensão dos benefícios da educação musical com idosos, auxiliando no desenvolvimento de estratégias e programas de intervenção voltados para o envelhecimento saudável e a promoção da qualidade de vida desta população.

1.2 Questão problema

Partindo do cenário apresentado de envelhecimento geral da população e do potencial da Educação Musical como aliada para um envelhecimento saudável, foi traçado o caminho deste estudo com a seguinte questão problema: como a Educação Musical baseada no modelo C(L)A(S)P pode ser desenvolvida no canto coletivo com pessoas idosas, de maneira que influencie positivamente na percepção musical e na cognição?

Seguindo esta principal questão, podemos levantar as seguintes questões correlacionadas: quais são as experiências e percepções dos idosos em relação à participação no canto coletivo baseado no modelo C(L)A(S)P? Há diferenças significativas nos níveis de percepção musical e cognição entre idosos que participam da educação musical baseada no modelo C(L)A(S)P no canto coletivo em comparação com um grupo controle? Quais são as mudanças ao longo do tempo nos níveis de percepção musical e cognição em idosos submetidos à educação musical baseada no modelo C(L)A(S)P no canto coletivo? Quais são os fatores que influenciam o engajamento e a adesão dos idosos ao coral? Quais são as estratégias pedagógicas mais eficazes na educação musical baseada no modelo C(L)A(S)P no canto coletivo para promover a percepção musical e a cognição em pessoas idosas? Quais são as recomendações práticas para profissionais e educadores musicais para desenvolver o modelo C(L)A(S)P no canto coletivo com pessoas idosas?

1.3 Justificativa

Diversos estudos comprovam o impacto positivo da educação na qualidade de vida das pessoas idosas (Antunes, Almeida, 2019; Cachioni, 2012; Neri, 2012; Santos et al., 2019; Paschoal, 2016). A educação desempenha um papel importante na manutenção da saúde cognitiva do idoso, contribuindo para a preservação dos processos psicológicos (Gomes; Fujita; Vagetti, 2018). Além disso, devemos considerar os benefícios da educação na promoção da autonomia do idoso, permitindo que ele seja protagonista de sua própria história como ser humano, especialmente no fortalecimento da cidadania e emancipação do ser (Freire, 1987). Nesse sentido, é necessário haver mais pesquisas e projetos voltados para a educação dessa população em nosso país.

Assim como a educação, a música também é um campo amplo, impactando o ser humano de diferentes formas e em diversos contextos, sendo necessários estudos que busquem entender como a educação musical com idosos pode ser desenvolvida. Muitos estudos destacam os benefícios da música na fase da maturidade, promovendo a saúde e a qualidade de vida (Nemes et al., 2017; Leão, Fluesser, 2008; Cassol, 2004; Santos et al., 2019; Rocha, Amaral, Hanayama, 2007; Penteado, Penteado, 2010).

Neste contexto educacional e musical, encontramos a Educação Musical, que proporciona o “cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, (...) e integração no coletivo” (Kater, 2012, p. 43). O ensino de música deve estimular a exploração e a expressão sonora, contribuindo para o desenvolvimento da musicalidade individual e coletiva, incentivando a “cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço” (Kater, 2012, p. 43). As atividades musicais permitem que as pessoas atuem como ouvintes, intérpretes e compositores, proporcionando diferentes formas de interação, como atividades de composição musical, performance instrumental e vocal, apreciação musical, além do estudo da técnica para aprimorar a criação e reprodução sonora e o estudo do contexto histórico-cultural relacionado à música (Swanwick, 1979).

O canto coral surge como uma alternativa para desenvolver a educação musical, usufruindo assim não somente dos benefícios do aprendizado, mas também da música e da socialização. A prática do canto coletivo, como o coral, emerge como um contexto promissor para a incorporação da educação musical na vida dessa população (Bornholdt, 2019; Figuerêdo, 2008; Bornholdt, Gois, 2018; Lima, 2016). No entanto, é necessário haver mais estudos que evidenciem essa realidade, proporcionando novas percepções e orientações para as práticas pedagógico-musicais na maturidade em nosso país, considerando o aumento da população idosa e as demandas sociais decorrentes desse contexto. A pesquisa aqui feita tem o potencial de contribuir para o campo de estudos relacionados às pessoas idosas e aos benefícios da educação musical e da prática musical para esse público.

A revisão de escopo feita neste estudo mostrou uma certa carência de estudos ao nível de doutorado envolvendo educação musical com pessoas idosas, de modo que esta pesquisa de doutorado pode contribuir para o preenchimento desta lacuna. Muitas atividades musicais propostas nas pesquisas revisadas envolveram elementos da abordagem C(L)A(S)P, mostrando a possibilidade de trabalhar esses conteúdos neste estudo. As pesquisas analisadas demonstraram a importância da música na vida dos idosos, com ênfase nos benefícios cognitivos, emocionais e sociais proporcionados pela prática musical, enfatizando a relevância de projetos que promovam a inclusão social e o envelhecimento ativo por meio da música, como corais e grupos musicais em diversas instituições e espaços (Figuerêdo, 2008; Carvalho, 2016; Magnaboso; Martins, 2015). A revisão apontou também desafios enfrentados pelos realizadores dos projetos educativo-musicais com os idosos, como a falta de recursos e formação específica para os profissionais envolvidos. O presente estudo visa, portanto, trazer propostas de educação musical com essa população, podendo servir de guia a educadores musicais.

As pessoas idosas possuem características e necessidades distintas de outras faixas etárias, como adultos, jovens e crianças, exigindo uma abordagem e estudos pedagógicos específicos direcionados à maturidade, considerando seus desejos e realidades. Nem tudo que funciona pedagogicamente na Educação Musical com jovens e crianças, principalmente em contexto escolar, pode ser efetivo com pessoas idosas, ao passo que certas atividades e abordagens podem ser mais adequadas para essa

faixa etária. O professor de música Marcelo Caires Luz (2008) aponta que “a concretização dessas propostas destinadas ao público idoso defronta-se com inúmeras dificuldades, entre as quais o fato de não existirem profissionais devidamente qualificados para planejá-las e executá-las” (Luz, p. 17). Há, então, uma necessidade de melhor formação e materiais de apoio para os educadores que trabalham com esta população, considerando suas realidades, necessidades e preferências. Souza e Leão (2006) afirmam que o ensino musical com as pessoas idosas “deve trazer uma perspectiva diferenciada ao educador musical, de forma que este realize um trabalho consciente das necessidades do grupo delimitado, bem como das práticas musicais” (p. 58).

As respostas dos indivíduos aos estímulos musicais ouvidos dependem da memória e experiência musical que eles tiveram anteriormente em suas vidas. Ao ouvir música, a pessoa entra em contato com padrões de duração das notas e frases, intensidade do som, timbre, melodia construída, harmonia e a organização rítmica (Brescia, 2011). O professor de música tem, então, um papel fundamental para trabalhar esses elementos com os alunos, já que “uma experiência musical guiada por profissionais, favorece a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, um ouvido musical mais apurado” (Brescia, 2011, p. 14). Assim, esta pesquisa se justifica nas potencialidades que a educação musical no canto coral tem para influenciar positivamente a cognição e percepção musical de idosos, além da necessidade de se realizar estudos que envolvam essa população.

De acordo com Vygotsky (1999), a arte tem um sentido vital no ser humano, estando diretamente relacionada com a necessidade de catarse, que consiste no alívio em liberar sentimentos acumulados ao longo da vida diária. O canto coletivo no trabalho, por exemplo, é uma forma de organizar o serviço e proporcionar alívio para a tensão angustiante do labor (Vygotsky, 1999). Ao proporcionar esse sentimento de satisfação por meio da prática musical, a música pode influenciar na qualidade de vida, tornando-se uma aliada para um envelhecimento saudável.

Diante da realidade do aumento da população idosa no nosso país, como observamos na contextualização, temos novas necessidades e desafios para a

sociedade. Por muito tempo, em nossa sociedade de consumo, os idosos têm sido negligenciados, não sendo considerados parte fundamental das engrenagens capitais:

Como observa Marcuse, a sociedade de consumo substituiu uma consciência infeliz por uma consciência feliz e reprova todo e qualquer sentimento de culpa. É necessário turvar semelhante tranquilidade que, no respeitante às pessoas idosas, deixa de ser apenas culpada para se tornar criminosa. Acobertada pelos mitos da expansão e da abundância, a sociedade trata os velhos como párias. Considerando o contexto do envelhecimento da população no mundo e, especialmente, em nosso país, surge a necessidade de pesquisas que ajudem a promover a qualidade de vida dessa população (Beauvoir, 1990, p. 6).

Entendendo que a educação e a música podem ser aliadas para um envelhecimento saudável, desenvolvendo a cognição, as habilidades sociais e promovendo o bem-estar, esta pesquisa proposta tem o potencial de trazer novos entendimentos e modelos. Eles podem ser replicados em diversos contextos sociais frequentados por idosos, como igrejas, projetos sociais, comunidades, lares de longa permanência e projetos de extensão universitária.

Isso ocorre devido à natureza simples e universal do canto coletivo, que acompanha todas as culturas e povos. Além disso, essa prática é relativamente acessível e de baixo custo, exigindo principalmente a participação dos envolvidos, um regente, um espaço físico e talvez um instrumento de acompanhamento. Uma vantagem adicional do canto coletivo é que não é necessário ter formação musical prévia para começar a cantar, nem adquirir materiais ou instrumentos caros. Apesar de envolver processos cognitivos complexos, a música é acessível, podendo ser realizada de maneira simples por qualquer pessoa interessada, independentemente de idade ou conhecimento formal (Fonterrada, 2012, p. 96).

O estudo e a prática do Canto Coral com pessoas idosas apresentam, portanto, um ponto favorável na questão de custos, tornando essa pesquisa viável e reproduzível. De acordo com Gomes e Amaral (2012), a educação musical pode auxiliar os idosos a superar as limitações físicas e cognitivas, proporcionando-lhes uma maior qualidade de vida, podendo ser usada como ferramenta para a socialização e o fortalecimento de laços comunitários. Além disso, o Canto Coral é uma atividade que pode trazer benefícios para os idosos, sendo adequada para diversos espaços e contextos sociais. Ao envolver elementos como socialização, autorrealização, expressão artística e aprendizado cultural e musical, o coral pode influenciar positivamente as pessoas. Por

meio da participação nessa atividade, os idosos podem experimentar benefícios cognitivos, sociais e emocionais. O coral surge, assim, como uma poderosa ferramenta para incentivar a cognição, a educação musical, a socialização, a autorrealização e a expressão artística, contribuindo para uma vida mais plena e significativa na maturidade.

1.4 Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é compreender os efeitos da Educação Musical baseada no modelo C(L)A(S)P, no contexto de canto coletivo, na percepção musical e aspectos cognitivos de pessoas idosas.

1.5 Objetivos específicos

Partindo disso, podemos traçar os objetivos específicos que auxiliaram na realização deste estudo, que foram:

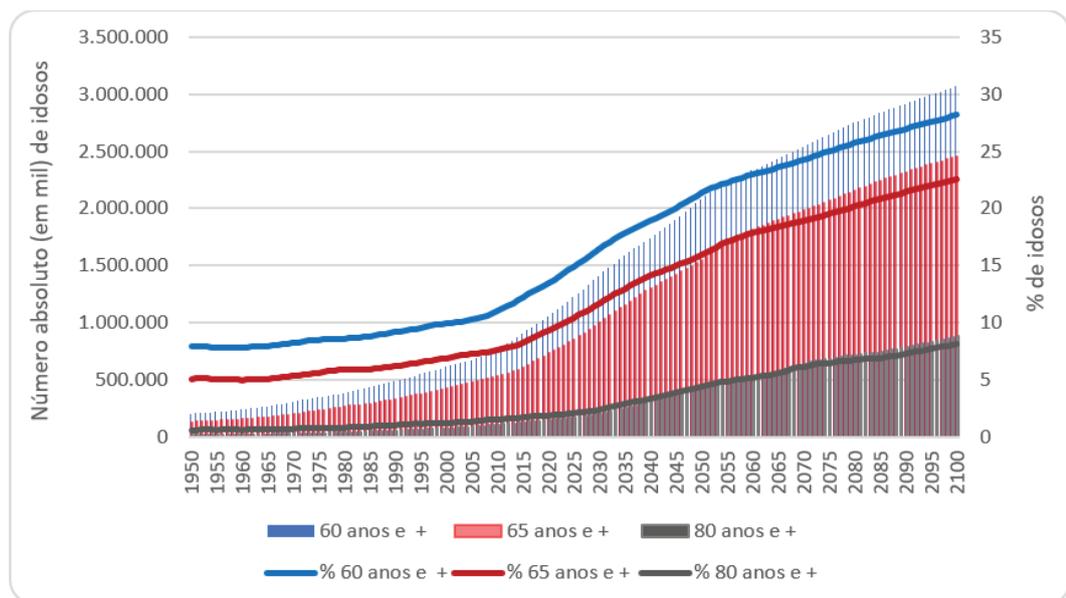
- Investigar as influências da Educação Musical na maturidade;
- Conhecer as características da educação musical baseada no modelo C(L)A(S)P, no contexto não formal, no canto coletivo com pessoas idosas;
- Entender como os participantes aprendem cada um dos temas que compõem o modelo C(L)A(S)P nas oficinas de canto coletivo;
- Descrever e analisar os processos observados no desenvolvimento da percepção musical e cognição dos participantes ao longo das intervenções;
- Avaliar quais aspectos da percepção musical e da cognição serão impactados pelas oficinas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Interação social no envelhecimento

O aumento da população idosa no mundo e no Brasil traz consigo novos desafios para a inclusão e participação ativa dessa faixa etária. No gráfico 1 abaixo, é possível observar a transformação do número absoluto de idosos em nosso país ao longo do tempo:

Gráfico 1: População absoluta de idosos no Brasil



Fonte: United Nations/Population Division: World Population Prospects (ONU, 2019)

Vemos um aumento considerável a partir do ano de 2005, e as projeções são de um aumento ainda maior ao longo dos anos vindouros deste século. Partindo desta realidade, abordaremos aqui o papel das interações sociais na promoção de uma vida ativa e saudável durante o processo de envelhecimento. Elas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano e na educação. Por meio da troca de informações, compartilhamos nossa cultura, aprendizados e crenças. A interação social é um aspecto essencial para o desenvolvimento humano, especialmente no processo de aprendizagem. Conforme destacado por Vygotsky (1979), o desenvolvimento

cognitivo é influenciado pelas relações sociais e pelas interações com o ambiente, sendo crucial para o crescimento individual. É por meio dessas interações que as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades, e a maneira como se relacionam com os outros afeta diretamente suas vidas.

Para Piaget, o aprendizado ocorre por meio de processos cognitivos de assimilação do novo conhecimento e acomodação dessa nova informação, resultando em equilíbrio, quando o indivíduo passa a ver o mundo sob a perspectiva desse novo conhecimento (Piaget, 2007). As interações sociais desempenham um papel fundamental nesse processo, ao permitirem que o indivíduo tenha acesso a novos conhecimentos que podem se unir aos seus conhecimentos prévios, além de receber apoio de pessoas mais experientes na compreensão do novo.

Para Vygotsky (1979), uma educação efetiva envolve a presença de um mediador. No contexto escolar, esse mediador é o professor, enquanto em casa, pode ser o pai ou a mãe da criança. Conforme o autor, o educador desempenha o papel de mediador social do aprendizado, ajudando os alunos a atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos. Esta mediação ocorre quando “o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem” (Libâneo, 2004, p. 5). Dessa forma, o mediador trabalha para o estudante realizar a tarefa por conta própria, consolidando, assim, o seu aprendizado.

Conforme Vygotsky (2008), a interação social desempenha um papel fundamental na construção das funções psicológicas superiores. Essas funções são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio abstrato e para a transmissão e compreensão da cultura. Através da interação com indivíduos mais experientes, especialmente seus pares, o indivíduo em desenvolvimento tem a oportunidade de compartilhar conhecimentos previamente construídos e socialmente compartilhados, contribuindo para a ampliação de suas capacidades e inteligências (Lopes Júnior; Moraes; Gonçalves, 2017).

O teórico Urie Bronfenbrenner enfatiza o papel do tempo de exposição como um sistema que influencia a capacidade de absorção do conhecimento experienciado. Quanto mais tempo uma pessoa passa em contato com os outros, maior é a influência dessas interações no seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Os processos

sociointeracionistas são essenciais para o ser humano desenvolver plenamente suas potencialidades, e são um pressuposto fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Vygotsky, 2008).

Ao estabelecer inúmeros contatos e trocas culturais e de conhecimento, o indivíduo aprende e ensina, simultaneamente. Segundo Howard Gardner, a construção das inteligências resulta do desenvolvimento de diversas áreas, incluindo a inteligência interpessoal, que está relacionada aos processos de relacionamento e como eles contribuem para a solução de problemas cotidianos. Quanto maior a inteligência interpessoal, menor a dificuldade de socialização (Gardner, 1995). O ser humano é, por natureza, um ser ativo e social, que depende da interação com outros indivíduos para se constituir e construir novos conceitos. Conforme destacado pela professora Tania Stoltz (2012), o ser humano é formado por meio de suas interações com o ambiente, em um contexto social e cultural. É por meio dessas interações que ocorrem os processos de aprendizagem e o desenvolvimento das estruturas mentais (Mello; Teixeira, 2011).

No contexto do envelhecimento, a interação social oportuniza aprendizados, atividades e qualidade de vida nesta fase da vida. De acordo com Abramowicz (2001, p. 148), “viver uma velhice satisfatória é resultado da qualidade da interação de pessoas em mudança, vivenciando constantes transformações”. A autora afirma ainda que:

O convívio no grupo, facilitando a emergência de significados comuns, levaria ao bem-estar do idoso, constituindo-se em um espaço de aproximação interpessoal, de possibilidades de trocas afetivas permitindo, pela mediação das interações, que nele se desenvolva uma melhor qualidade de vida (Abramowicz, 2001, p. 148).

Na teoria sócio-histórica de Vygotsky, a mediação social desempenha um papel central na construção de significados, atuando na criação de sentidos para os seres humanos. Esses sentidos são construídos por meio das atividades desenvolvidas em determinados grupos sociais e culturais, sendo, portanto, coletivos. A relação com tais significados depende do contexto e das vivências afetivas de cada indivíduo. A cultura desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é por meio da mediação proporcionada pela cultura que o ser humano deixa de ser apenas um ser biológico e se torna um ser sócio-histórico nas interações com o contexto social (Stolz, 2012).

Vemos que as interações sociais desempenham um papel fundamental na qualidade de vida dos idosos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Segundo George e Ferraro (2015), a interação social pode proporcionar aos idosos um senso de valorização e utilidade, o que pode aumentar sua autoestima e autoeficácia, além de ajudar a prevenir problemas de saúde como depressão, solidão e declínio cognitivo. Um estudo recente publicado no *Journal of the American Geriatrics Society* revelou que a solidão e o isolamento social são fatores de risco para a saúde dos idosos (Cudjoe et al., 2022). A pesquisa mostrou que idosos nos Estados Unidos que sofrem de isolamento social apresentam níveis mais elevados de marcadores de inflamação no sangue, o que pode ter efeitos negativos ao longo do tempo. O estudo analisou informações de 4.648 indivíduos com 65 anos ou mais, beneficiários de um programa de seguro de saúde gerenciado pelo governo norte-americano.

A interação social pode ser um meio de prevenir esses problemas, uma vez que a convivência com outras pessoas proporciona a troca de experiências e a construção de relações afetivas (Barbosa et al., 2020). As autoras destacam a importância da socialização para os idosos institucionalizados, ou seja, aqueles que vivem em Instituições de Longa Permanência. Segundo elas, a integração social nestes contextos cria um senso de pertencimento ao grupo, proporcionando espaço para a definição de objetivos de vida e o desenvolvimento de relações significativas. A interação social, nesse sentido, pode contribuir para o bem-estar emocional e psicossocial dos idosos, promovendo uma melhor qualidade de vida:

A integração social consiste no processo de criação de uma unidade, com inclusão e participação em todos os níveis da sociedade para que cada pessoa seja livre para atuar como desejar e, independentemente de seus atributos, desfrute de igualdade de oportunidades, direitos e serviços disponíveis (Barbosa et al., 2020, p. 2018)

Apesar de os contatos sociais tenderem a diminuir na fase da maturidade, os idosos procuram gerenciar seus relacionamentos, buscando apoio, conforto emocional e companheirismo, enquanto tentam reduzir tensões e dificuldades (Rabelo; Neri, 2014). Isso evidencia a necessidade de manutenção dos relacionamentos para a qualidade de vida e o suporte emocional dos idosos. A participação em grupos de lazer,

por sua vez, proporciona maior interação entre pessoas da mesma faixa etária, permitindo a troca de experiências, melhora na saúde e satisfação com a vida (Pereira et al., 2016). O suporte social proporcionado pelas relações com o grupo possibilita a percepção do outro e confere um sentido social à existência, ajudando a lidar com a solidão. O grupo vai além de ser apenas uma reunião de pessoas, é uma oportunidade de desenvolver relações que despertam o sentimento de relevância e pertencimento (Abramowicz, 2001). Dessa forma, as interações sociais permitem que as pessoas idosas tenham o apoio de outras pessoas, além de serem um fator de proteção contra a depressão (Rabelo; Néri, 2014).

A pensadora Simone de Beauvoir, em seu livro *A Velhice*, aborda a questão da interação social dos idosos e como ela é afetada pela sociedade. Ela argumenta que a velhice é percebida pelas pessoas como um estado negativo e que os idosos são frequentemente marginalizados e excluídos da sociedade (Beauvoir, 2011). Segundo Beauvoir, os idosos são vistos como inúteis e incapazes de contribuir para a sociedade, resultando em sua exclusão social, e a sociedade é estruturada para oferecer oportunidades aos jovens realizarem seus projetos, enquanto exclui os idosos (Beauvoir, 2011). Isso se reflete na escassez de oportunidades de emprego e na falta de acesso a serviços públicos.

A pensadora argumenta também que a sociedade contribui para a exclusão social dos idosos ao retratá-los de maneira estereotipada como fracos e dependentes (Beauvoir, 2011). Beauvoir também discute como a interação social dos idosos é afetada pelas relações familiares, em que muitas vezes são considerados um fardo pelos parentes, levando ao seu encaminhamento para instituições de longa permanência e, ocasionalmente, ao isolamento e à falta de interação social (Beauvoir, 2011).

É importante, portanto, que os idosos tenham acesso a oportunidades para interagir socialmente, como clubes, programas de voluntariado e atividades comunitárias e culturais. Diversas atividades podem contribuir para o desenvolvimento humano, como a dança ou o canto, podendo influenciar positivamente na saúde física e mental. As atividades em grupo podem promover a socialização, a criação de novos

vínculos, a ampliação do universo cultural do idoso, além de possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades, o autoconhecimento e permitir a reflexão.

Considerando o discutido até o momento, podemos afirmar que o contato e a convivência têm um impacto significativo na qualidade de vida do idoso. Estar inserido em uma comunidade pode proporcionar acolhimento e estimular o desenvolvimento pessoal. A participação em atividades educacionais em grupo, como aulas, cursos e oficinas, é uma forma de interação que promove tanto o aprendizado quanto a socialização. Exemplos dessas atividades incluem aulas de pilates, pintura, cursos de informática e a participação em corais. No coral, cada participante desempenha um papel fundamental. Cada voz contribui de maneira única e essencial para a harmonia geral, criando uma interdependência onde a excelência individual se une à formação de um som coletivo harmonioso. Ao participar, os idosos podem aprender por meio da mediação do maestro, e também contando com a ajuda dos colegas, desenvolvendo a percepção musical ao comparar sua voz com as vozes dos demais quanto a elementos musicais como timbre, intensidade, altura e duração. Tendo isso, discutiremos a seguir sobre a influência da educação no desenvolvimento da pessoa idosa.

2.2 Educação e cognição no envelhecimento humano

Vimos que a interação social desempenha um papel crucial na manutenção dos processos cognitivos e na qualidade de vida na fase da maturidade. Para uma compreensão mais aprofundada sobre como as pessoas idosas aprendem, é necessário explorar a relação entre elas e a educação. Neste subcapítulo, abordaremos como essa população pode se envolver no processo de aprendizagem e as características específicas do ensino nessa faixa etária.

A educação desempenha um papel essencial na sociedade, proporcionando às pessoas a oportunidade de se libertarem, transformarem suas vidas e trilharem seus próprios caminhos. Paulo Freire, escritor e pensador brasileiro da área da educação, destaca em sua obra a importância da “Educação Libertadora”, que, segundo ele, busca promover a emancipação social e política dos indivíduos por meio da educação (Freire, 1987). Freire critica o modelo tradicional de ensino, que se baseia na transmissão

autoritária e passiva de conteúdos, perpetuando as desigualdades sociais e limitando o pleno desenvolvimento do indivíduo.

O termo "tábula rasa" é utilizado por Paulo Freire para contrastar com suas ideias sobre o estado do aluno e o papel do professor. Este termo tem suas raízes na filosofia, e foi popularizado pelo filósofo inglês John Locke no século XVII. Locke usou o termo para descrever a mente humana no nascimento como uma "tábula rasa" ou "lousa em branco", sem qualquer conhecimento ou ideias inatas. Segundo ele, todo o conhecimento vem da experiência e da percepção sensorial (Conceito, 2025). Já Freire acreditava que os alunos não são recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento, mas sim participantes ativos no processo de aprendizagem. Ele defendia uma educação dialógica, onde o conhecimento é construído através da interação e do diálogo entre professores e alunos. Em contraste, ele propõe uma visão crítica da educação, na qual o aluno não é visto como "tábula rasa", mas como um sujeito ativo e participante do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação se torna um diálogo entre professor e aluno, e ambos constroem o conhecimento (Freire, 1987).

Freire defendia a universalidade e relevância da educação para todas as pessoas, independentemente da idade, e enfatizava a importância de contextualizar o processo educacional na vida dos alunos, considerando suas experiências e necessidades. Nesta visão, a educação voltada para os idosos deve proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre suas experiências e questionamento das perspectivas tradicionais sobre o envelhecimento, permitindo uma maior consciência de si e do mundo ao seu redor. Além disso, ela deve estimular o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes, promovendo a autonomia e a transformação social.

A educação motivadora e significativa é essencial tanto para os alunos quanto para os professores. Para isso, é fundamental considerar as vivências, histórias de vida e interesses individuais dos alunos, a fim de tornar o processo educativo mais relevante e envolvente. As propostas pedagógicas devem ser adaptadas às características e realidades dos alunos, considerando suas diferentes faixas etárias e classes sociais. Assim, é necessário promover uma educação que valorize as potencialidades, possibilidades e realidades da pessoa idosa, reconhecendo sua singularidade e respeitando suas necessidades e desejos.

O estoicismo¹ é uma corrente filosófica que enfatiza a importância da razão, da autodisciplina, das virtudes e da aceitação. Os estoicos acreditavam que a felicidade é encontrada ao viver conforme a natureza e ao aceitar as coisas que estão além do nosso controle. O escritor e pensador brasileiro Leandro Karnal e a Monja Coen argumentam que o estoicismo pode ser muito útil para a vida moderna, podendo ajudar a lidar com o estresse, a ansiedade e a dor, ajudando a dar significado e propósito na vida (Karnal; Coen, 2018). Um dos pensadores mais conhecidos do estoicismo foi o filósofo romano Lúcio Aneu Sêneca, com suas reflexões sobre a vida, a morte e a moralidade. Sêneca expressa, já idoso, em sua carta de número 12, direcionada a seu amigo Lucílio, suas visões sobre o processo de envelhecimento (Sêneca, 2004). Com uma visão positiva em relação à velhice, ele discute sobre como ela pode ser uma época de prazer, liberdade, sabedoria e reflexão:

Para onde quer que me virava fazia-me dar conta da minha velhice. Pois abracemo-la, apreciemo-la: se a soubermos usar, a velhice é uma fonte de prazer. Os frutos tornam-se mais agradáveis quando estão a ficar passados; é no seu termo que mais brilha a graça da infância; aos bebedores, o último copo é que dá mais prazer, aquele que culmina e dá o último impulso à embriaguez; aquilo que cada prazer tem de mais saboroso é guardado para o fim (Sêneca, 2004, p. 34).

O filósofo defende que a sabedoria pode fornecer ao ser humano as ferramentas necessárias para enfrentar a velhice com dignidade e gratidão. Segundo ele, a idade avançada permite que o ser humano adquira uma perspectiva mais ampla da vida e valorize aspectos que anteriormente passavam despercebidos. Sêneca acreditava que a velhice não deveria ser vista como um período de declínio, mas sim como uma fase de maturidade, experiência e sabedoria (Sêneca, 2004). Complementando a esta ideia, a antropóloga Mirian Goldenberg comenta que é possível experimentar o processo de envelhecimento com beleza, liberdade e felicidade, longe dos estereótipos e aberta a novas experiências, como o aprendizado contínuo (Goldenberg, 2013).

Neste contexto de envelhecimento com sabedoria e produtividade, a educação pode ter um papel fundamental no desenvolvimento intelectual. Contudo, o ensino precisa considerar os aspectos desta fase da vida, principalmente em um contexto de aumento desta população em nível nacional e mundial, trazendo necessidades e

¹ O estoicismo é uma doutrina filosófica que surgiu na Grécia Antiga no século IV a.C., pregando que todo o cosmos é regido por uma harmonia das leis da natureza, que determina todos os acontecimentos

desafios para melhor entender e atender. O aumento da população idosa, junto à diminuição geral no ritmo de aumento do número de nascimentos, gera novas demandas que a sociedade precisa suprir:

A emergência de um novo grupo etário é comumente acompanhada de uma ideologia, da origem a necessidades e oportunidades sociais inéditas, condiciona o estabelecimento de novas políticas e práticas sociais e abre espaço para a criação de novas instituições e organizações sociais (Neri, 2012, p. 20).

Se faz importante então a implementação de políticas públicas em educação direcionadas à população idosa, visando atender às necessidades dessa faixa etária em constante crescimento. Muitos desses indivíduos passaram décadas sem receber educação formal, pois já faz muito tempo desde sua idade escolar. Alguns sequer tiveram a oportunidade de ir à escola ou tiveram uma participação limitada, devido às condições socioeconômicas na época em que eram crianças.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a taxa de analfabetismo entre os idosos é de 10,3% para pessoas de cor branca e amplia-se para 27,5% para pessoas pretas ou pardas. Esses números destacam a existência de lacunas na educação da população idosa, ressaltando a necessidade de projetos que promovam a inserção deste público no ensino formal e não formal. Projetos voltados para a educação na maturidade podem proporcionar uma oportunidade de envolvimento do indivíduo em seu próprio mundo, abrindo novos caminhos para sua vivência e experiência (Stano, 2001).

Os autores Scortegagna e Oliveira (2010) ressaltam a importância do aprendizado contínuo ao longo da vida, e destacam que a educação deve ser um elemento presente no dia a dia dos idosos, visando a manutenção da cognição e do bem-estar. É comum que essas pessoas sejam estigmatizadas como improdutivas, devido a questões de saúde e preconceitos, mesmo que possuam capacidade para realizar atividades físicas ou intelectuais, resultando em exclusão social (Scortegagna; Oliveira, 2010). A educação desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social, valorizando a experiência e os conhecimentos dos idosos, além de preservar a saúde física e mental, estimulando a cognição e promovendo um envelhecimento ativo e saudável.

A autora Anita Neri (2012) destaca a importância do funcionamento cognitivo para a longevidade e qualidade de vida dos idosos, já que, à medida que envelhecemos, é natural que ocorram declínios nas funcionalidades do corpo, o que pode impactar o funcionamento geral (Neri, 2012). No entanto, a cultura pode desempenhar um papel significativo, ao promover um envelhecimento mais saudável, estimular o aprendizado por meio da partilha social e a interação com os demais.

O pesquisador Paul B. Baltes (1994), estudioso do envelhecimento cognitivo e diretor do *Lifespan Psychology* no *Max Planck Institute for Human Development*, em Berlim, Alemanha, utiliza uma metáfora interessante ao comparar o funcionamento cognitivo com as partes de um computador. Ele propõe que a mecânica cognitiva seja o equivalente ao hardware da inteligência, representando a parte neurofisiológica do cérebro (Baltes, 1994). Essa mecânica cognitiva é responsável pela viabilidade, velocidade e precisão dos processos mentais, incluindo o processamento de informações sensoriais, memória motora e visual, bem como os processos de discriminação, comparação e categorização. Assim como a qualidade e o tipo das peças de um computador afetam sua performance, o mesmo ocorre com as diferentes partes do corpo envolvidas na mecânica cognitiva.

Além disso, Baltes destaca a importância da pragmática cognitiva, que se refere à parte do software da mente, ou seja, o conteúdo e sua funcionalidade nos contextos culturais da realidade. Essa dimensão está relacionada ao tipo de conhecimento e informação que a cultura proporciona, como os conhecimentos sobre o mundo e as ações humanas adquiridos por meio da interação do indivíduo com o ambiente. Isso engloba a linguagem, a educação, as habilidades profissionais, o conhecimento pessoal e outras habilidades que permitem lidar com as situações da vida. Tanto o hardware, a mecânica cognitiva, quanto o software, a pragmática cognitiva, são afetados pelo processo de envelhecimento (Baltes, 1994).

Pesquisas mostram que a capacidade da pessoa idosa de reaprender e lembrar informações recentes é prejudicada em comparação com adultos e jovens. O processo de abdicar de conhecimentos prévios e adaptá-los a novos contextos é mais desafiador para os idosos do que para outras faixas etárias (Kliegl; Linderberger, 1993, apud Baltes, 1994). À medida que as tarefas cognitivas se tornam mais difíceis e complexas,

as diferenças de desempenho entre jovens e idosos também aumentam (Mayer; Kliegl, apud Baltes, 1994). É preciso então considerar estas características ao se trabalhar o ensino com idosos, não somente trazer modelos escolares já prontos e tentar forçar com esta população.

Em suma, abordamos aqui a importância da educação na fase da maturidade, destacando a necessidade de adaptação da educação para atender às necessidades e interesses nesta fase da vida, promovendo a autonomia, a inclusão e a interação social. Diante do aumento da população idosa, a implementação de políticas públicas voltadas para a educação dessa faixa etária é essencial. Nesse contexto, a aprendizagem contínua ao longo da vida e a adaptação da educação às realidades e necessidades individuais dos idosos são fundamentais para promover um envelhecimento ativo, saudável e significativo. Partindo disso, será abordado a seguir como a educação pode ser desenvolvida com idosos em ambientes não formais, fora dos padrões do modelo de educação formal ou escolar, como em um coral, e a importância do ensino de música nesse modelo.

2.3 Educação musical não-formal no canto coral com pessoas idosas

Conforme mencionado anteriormente, a educação desempenha um papel crucial no envelhecimento saudável, permitindo que os idosos vivam mais e melhor, com um bom funcionamento cognitivo. No entanto, muitas vezes essa população enfrenta dificuldades para acessar a educação formal, como universidades e programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido a restrições pessoais e oportunidades limitadas. No entanto, a educação em contextos não formais pode ser uma alternativa viável para complementar e preencher essa lacuna, oferecendo uma oportunidade acessível e democrática de aprendizado na maturidade.

Projetos sociais, igrejas, universidades, escolas e o terceiro setor² se mostram como contextos onde a educação não-formal pode ser desenvolvida de inúmeras formas. Por meio de cursos e oficinas livres, tanto os idosos quanto outros cidadãos

² Terceiro setor é o nome que se adotou para designar as instituições que não fazem parte do Estado e nem do mercado. Por não pertencerem ao setor público e nem ao setor privado, estariam num terceiro setor, que corresponde ao campo da sociedade civil organizada.

têm a oportunidade de aprender uma ampla gama de conhecimentos. Essas atividades podem abranger desde a formação cultural, envolvendo projetos artísticos, musicais e artesanato, até a formação pessoal, auxiliando na superação dos desafios contemporâneos e promovendo a inclusão social. Cursos de informática e educação financeira são exemplos de iniciativas que capacitam os participantes a lidar com as demandas da vida moderna. Além disso, também existem opções de cursos profissionalizantes, que visam preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Essas oportunidades de aprendizado proporcionam aos idosos e demais cidadãos um ambiente enriquecedor, que promove o desenvolvimento de habilidades e o crescimento pessoal, contribuindo para uma vida mais ativa e realizada.

Conforme o autor Brandão (2004), o conceito de educação vai além das práticas de ensino institucionalizadas nas escolas. Ele enfatiza que a educação abrange todos os processos de formação das pessoas, englobando trocas de saberes e práticas educativas que ocorrem em diversos contextos sociais. Temos então a educação não formal³, que é aquela que ocorre em diversos espaços do cotidiano, como em nossas próprias casas, onde nossos pais desempenham o papel de nossos primeiros professores. Ela se caracteriza por acontecer em locais fora do ambiente escolar tradicional, em espaços como a família, a mídia, a igreja, atividades extracurriculares, cursos livres e até mesmo no ambiente digital, como em sites, redes sociais e aplicativos de *streaming*⁴. Compreendemos, assim, que a educação não formal engloba todos os indivíduos incluídos na sociedade indiscriminadamente, já que ninguém escapa do processo educativo, uma vez que estamos constantemente aprendendo. Essa abordagem ampla reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida, valorizando diferentes formas de conhecimento e experiências, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas.

A autora Maria da Glória Gohn destaca algumas características que a educação não formal pode alcançar em termos de objetivos, por meio de processos planejados de

³ Para essa pesquisa, consideramos três formatos de educação: a formal, a não-formal e a informal. A educação formal ocorre em instituições regulamentadas, como escolas e universidades, seguindo currículos e padrões oficiais. A educação não formal abrange atividades educativas organizadas fora do sistema formal, como cursos e treinamentos. Já a educação informal refere-se a aprendizagens não estruturadas, provenientes de interações cotidianas (SOUZA, 2000).

⁴ Nome em inglês referente a transmissão de vídeos pela internet.

ações coletivas em grupo. Essas características são: aprendizado das diferenças, convivência, socialização e respeito mútuo; adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecendo o papel do outro; construção da identidade coletiva do grupo; estabelecimento de regras éticas relacionadas às condutas socialmente aceitáveis (Gohn, 2006, p. 31).

Apesar da demanda por educação ainda ser alta, o Estado, muitas vezes, falha em cumprir suas obrigações de fornecer uma oferta educacional adequada, resultando em falta de recursos, investimento e superlotação nas instituições formais de ensino. Diante desse cenário, propostas educacionais alternativas, especialmente direcionadas às camadas populares de todas as faixas etárias, surgem como alternativas e complementos valiosos para a educação em nosso país, oferecendo metodologias e espaços diferenciados em relação às instituições de ensino formais.

Seguindo tais conceitos, a educação não formal busca caminhos alternativos às metodologias tradicionais. Na educação não formal, há uma intencionalidade em criar ou buscar certas qualidades e objetivos em espaços fora do ambiente escolar, visando a formação do indivíduo no que diz respeito à conscientização de seus direitos, capacitação para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e desenvolvimento de potencialidades. Ela promove práticas que capacitam para objetivos comunitários, com conteúdos e abordagens diferenciadas da educação formal (Gohn, 2006). A educação não formal pode se tornar um instrumento essencial no diálogo entre os saberes, abrangendo uma dimensão de conhecimentos que vai além dos conteúdos formais. Ao ser desenvolvida em diferentes espaços, ela oferece oportunidades diferenciadas e perspectivas alternativas na formação do indivíduo.

Nesta visão, a educação não formal visa promover a conscientização, a organização e a construção da identidade da comunidade envolvida, capacitando o indivíduo a lidar com a diversidade presente na vida, valorizando-se e desenvolvendo a habilidade de ler e interpretar o mundo ao seu redor (Gohn, 2006). Ela acolhe o diferente, o inusitado e o inesperado, trabalhando com situações que não estão previamente estruturadas ou roteirizadas, reconhecendo que a vida está sujeita a reconstruções e reformulações constantes, e auxiliando os indivíduos a lidar com esses processos.

A educação não formal era considerada de pouca importância no Brasil até os anos 1980, associada principalmente a projetos direcionados a áreas rurais que visavam a alfabetização de adultos, preparando-os para o trabalho e a vida cotidiana, caracterizando-se por uma educação funcional, de curta duração e com objetivos imediatos (Gohn, 2011). No entanto, a partir dos anos 1990, com as transformações sociais, econômicas e tecnológicas do final do século XX, a educação não formal passou a assumir novos significados, tornando-se mais abrangente e incluindo valores culturais, aprendizagens e habilidades adquiridas fora dos espaços formais de educação (Gohn, 2011).

Por envolver os processos de ensino e aprendizagem, a educação não formal tem um impacto significativo nos processos cognitivos, ao mesmo tempo em que promove a socialização e a inclusão social. Essa inclusão se estende ao mercado de trabalho, uma vez que o aprendizado adquirido por meio de cursos profissionalizantes ou de idiomas pode abrir novas oportunidades, especialmente considerando que uma parcela significativa da população idosa do nosso país continua inserida no mercado de trabalho (IBGE, 2018). De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, aproximadamente 7,2% dos trabalhadores ocupados no Brasil eram pessoas idosas, correspondendo a cerca de 7,5 milhões de indivíduos.

Nesse sentido, a educação musical em contextos não formais pode ser uma aliada para a população idosa, proporcionando aprendizado, interações sociais e os benefícios terapêuticos da música. Ela ocorre fora do ambiente escolar tradicional, como aulas particulares em conservatórios, e pode incluir projetos de corais, fanfarras, bandas, entre outros. Esses contextos oferecem um acesso à música de forma mais democrática, muitas vezes sem exigir conhecimento prévio ou habilidade avançada.

Conforme aponta Viola e Álvares (2020), o ensino de música em contextos não formais pode servir como uma oportunidade de formação inicial para músicos amadores e potenciais profissionais, que podem posteriormente buscar aprimorar seus conhecimentos por meio do ensino formal ou ingressar no mercado de trabalho. Indivíduos que participam de cursos de iniciação em instrumentos musicais em projetos

sociais, por exemplo, podem adquirir uma base musical sólida, o que lhes permitiria buscar cursos de graduação em música (Viola; Álvares, 2020).

Neste contexto de educação musical em ambientes não formais, a atividade de canto coral pode ser um ambiente propício para esse tipo de aprendizado, como podemos ver em diversos estudos (Bornholdt, 2019; Figuerêdo, 2008; Bornholdt, Gois, 2018; Lima, 2016; Clemente, Figueiredo, 2014). No coral, o participante aprende não somente com o maestro ou professor de música, ao reproduzir as notas e exercícios por ele propostos, mas também aprende com os demais colegas, num apoio mútuo para cantar as notas e letras da música, seguindo como uma equipe. Acompanhando a música com uma partitura, os coristas também podem desenvolver habilidades de leitura musical, estabelecendo associações entre a notação musical e a execução vocal. Além disso, o professor/maestro pode realizar atividades de leitura musical, percepção musical, treinamento auditivo, movimento corporal e fornecer informações sobre a história e contexto das músicas ensaiadas, enriquecendo assim o entendimento musical e a execução do repertório.

O canto pode ter efeitos positivos no bem-estar emocional, promovendo uma maior sensação de conexão social, alívio da dor e aumento da autoeficácia (Bradt, 2016). O canto coral oferece um ambiente propício para o desenvolvimento individual, interpessoal e comunitário, proporcionando oportunidades de humanização e socialização abundantes (Mathias, 1986; Andrade, 2003). A educadora musical Rita Fucci Amato (2007) destaca a relevância do canto coral como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, social e musical. Ela enfatiza o papel educativo e cultural do canto coral, capaz de ensinar habilidades musicais como harmonia, ritmo e entonação, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação e liderança. Por ser uma forma de expressão cultural, ele contribui para a preservação e promoção da cultura local (Amato, 2007).

O aprendizado musical coletivo proporciona aos indivíduos oportunidades de intercâmbio cultural e ambiental, por meio dos processos de assimilação, revelação e regularidade (Nanni, 2000). Mesmo que um coral não tenha como objetivo principal a educação formal, como no caso de corais de empresas ou entidades culturais, ou seja, fora do contexto educacional ou de formação musical tradicional, os participantes têm

contato com a música e com os demais músicos, aprendendo e desenvolvendo sua musicalidade, como noção de afinação, percepção musical, ritmo e movimentos corporais. Ao imitarem o ambiente musical e contarem com o apoio dele, os participantes alcançam um nível de conhecimento musical maior por meio dos ensaios e apresentações, vivenciando, interagindo e aprendendo com os demais.

O autor americano da área de educação musical, Edwin Gordon, ressalta que o canto coral permite que os participantes trabalhem em conjunto para produzir um som harmonioso, requerendo precisão rítmica e uma capacidade auditiva e perceptiva de se ajustar às nuances do som dos demais cantores (Gordon, 1997). Além disso, o canto coral também pode ser utilizado para desenvolver habilidades de escuta ativa, pois os participantes precisam estar atentos aos sons dos outros cantores e ajustar sua própria produção sonora conforme o que estão ouvindo (Gordon, 1997).

Podemos concluir que fazer musical coletivo, especificamente o canto coral, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento individual, tanto em termos pessoais quanto musicais. Mesmo sem experiência prévia, os participantes têm a oportunidade de aprender no ambiente e se beneficiar das interações com os demais membros. As atividades musicais em conjunto, como os ensaios e encontros regulares, promovem uma sensação de regularidade e constância. Além disso, a troca de experiências e socialização entre os participantes também desempenha um papel fundamental. Dessa forma, o canto coletivo no coral tem o potencial de promover a cooperação e o trabalho em equipe. Ao fazer música em conjunto, colaborando uns com os outros, podem-se desenvolver habilidades sociais e emocionais.

O coral desempenha um papel significativo na promoção da educação musical, proporcionando uma ampla gama de benefícios que vão além da simples aprendizagem de notas. Entre esses benefícios, podemos citar o estímulo à criatividade, o desenvolvimento cognitivo e intelectual, a promoção da cooperação e do trabalho em equipe, bem como o fortalecimento da autoestima e do autoconhecimento. Tal como aulas particulares de instrumento ou cursos de formação musical, o coral desempenha um importante papel social na promoção da musicalização.

Uma pesquisa de mestrado feita por Alzira Araújo (2006), que envolveu a musicalização de um grupo de idosos participantes do coral de uma igreja evangélica

de Vitória-ES, revelou que, ao final das intervenções, muitos participantes reconheciam e compreendiam boa parte dos símbolos musicais presentes nas partituras das músicas ensaiadas, além de mostrarem um “desprendimento em fazer exercícios orais e coragem para criação de células rítmicas que foram repetidas pelo grupo” (p. 85). No estudo de Pedro Lodovici Neto (2006), que envolveu idosos com Doença de Parkinson participantes do coral da Associação Brasil Parkinson, foi constatado, por meio dos depoimentos dos idosos e dos profissionais que os atendiam, que a música se mostrou eficaz na melhoria da convivência com a doença.

Apesar do aprendizado musical se mostrar importante para a manutenção da saúde do idoso, existe a crença de que essas pessoas não têm condições de aprender nada novo, e que a música pode ser feita somente por quem possui um dom especial. Virgínia Coronago (2009), em sua pesquisa com idosos portadores de Doença de Parkinson, considera que a atual cultura do envelhecer tem “uma visão limitadora, preconceituosa, que vem sendo transformada lentamente, mas que carece de mais reflexão e de novos investimentos” (2009, p. 15). Ela ainda comenta que:

Há um preconceito que está arraigado na nossa cultura. Precisamos dizer não aos mitos da improdutividade, da incapacidade, da doença que exclui e isola, e sim para a capacidade de ser cidadão – sujeito que reivindica a efetiva participação – e abrir espaços para as práticas que promovam não só a melhoria das condições de saúde mas também que proporcione aos idosos reconhecerem que têm voz, e que são sujeitos de aprendizagem e vida (p. 110)

É preciso então superar essa questão de considerar o idoso um ser inapto para aprender e fazer música, colocando-o como alguém que pode desenvolver suas capacidades e se expressar por meio da música. Em relação à aprendizagem musical, Luz (2008) afirma que “no geral, a dificuldade pode não estar na incapacidade de aprendizagem musical do idoso, mas sim, no desempenho do educador quando se encontra despreparado para trabalhar com técnicas pedagógicas adequadas” (p. 45). O autor comenta também sobre alguns resultados das práticas aplicadas com os idosos:

Notou-se que a aprendizagem da música levou os alunos idosos ao desenvolvimento de habilidades de memória, pensamento lógico-matemático e capacidade de análise e síntese, o que lhes possibilitou a assimilação da notação musical, do ritmo e da melodia, tendo chegado a decodificar a linguagem sonora a partir das estruturas sensoriais e simbólicas que constituem o alfabeto musical (Luz, 2008, p. 137)

A educadora musical e pesquisadora argentina Violeta Gainza (1988) afirma que “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau (p. 22-23)”. Assim, a música pode ajudar a promover habilidades psíquicas, motoras e de auto realização na vida dos idosos, influenciando no tempo de vida e na qualidade de vida. A autora afirma também que “a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral do ser humano” (Gainza, 1988, p. 88).

Encerrando este subcapítulo, pudemos entender que a Educação Musical pode estar inserida em diversos locais de nossa sociedade, assim como a própria música de igual maneira está. O Canto Coral é uma das principais atividades que envolvem o ensino de música em contextos não formais, além de ser uma atividade acessível e cheia de benefícios para a saúde física e mental da pessoa idosa. Referindo-se à música, o educador musical Carlos Kater comenta que devemos buscar meios para “fazer o que deve ser feito para que este meio de expressão e comunicação, e, ao mesmo tempo, bem valioso de nosso patrimônio cultural, habite o maior número possível de espaços, garantindo acesso democrático e direito universal de todos os cidadãos” (2012, p. 42). Faz-se necessário, portanto, projetos de educação musical nos diversos locais e contextos, e o canto coral apresenta-se como um bom ambiente para o desenvolvimento da educação musical não-formal com pessoas idosas.

2.4 A música sob uma perspectiva cognitiva

Ao longo da história da humanidade, a música tem sido uma forma poderosa de expressão e comunicação. Além de seu valor estético e emocional, ela também desperta interesse e investigações no campo da cognição humana. Este subcapítulo explorará a música sob uma perspectiva cognitiva, abordando como o cérebro processa e compreende a música, os mecanismos envolvidos na percepção musical e os efeitos da música na cognição.

Uma das principais formas pelas quais a música afeta a cognição é na sua relação com as memórias. Conforme o autor Aniruddh Patel, a música pode aprimorar a capacidade de memória verbal e não verbal, assim como o processamento auditivo, o

que é importante para habilidades acadêmicas como leitura, escrita e outras (Patel, 2008). Segundo Särkämö et al. (2008), atividades musicais regulares demonstraram benefícios para pessoas na fase inicial da demência, retardando o processo de desenvolvimento da doença e melhorando a função cognitiva, incluindo a memória verbal e a atenção focalizada. A música também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas em pessoas que sofreram um derrame (Särkämö, 2014). Um estudo conduzido por Koelsch (2014), publicado na conceituada revista científica *Nature*, revelou que a música pode ativar áreas do cérebro relacionadas à linguagem e cognição, sugerindo que ela se relaciona com a comunicação e pode ter um efeito positivo na aprendizagem e na memória.

Para Levitin, a música só faz sentido no cérebro humano, sendo apenas som fora disso (2010). Ela tem sido utilizada há milhares de anos em todas as culturas e povos para diversos fins, como acompanhamento de rituais religiosos, comemorações, entretenimento e até como ferramenta terapêutica. A música é uma das formas mais antigas e universais de comunicação humana, sendo um meio poderoso para a expressão emocional e a criatividade (Levitin, 2010).

No livro “Antropologia da Música”, o musicólogo Allan Merriam (2013) argumenta que a música transcende fronteiras culturais, conectando-se às experiências humanas universais e moldando os aspectos sociais, emocionais e espirituais das comunidades. Em todas as culturas, a música desempenha um papel importante, seja por meio de instrumentos, vozes ou danças, harmonizando-se para atingir diferentes objetivos, como rituais religiosos, expressão artística, expressão pessoal, assumindo funções de comunicação, construção de identidade cultural e coesão social (Merriam, 2013). A música foi até mesmo utilizada para objetivos beligerantes, como em batalhas, buscando intimidar inimigos ou gerar sentimentos de coragem entre os iguais (Vygotsky, 1999).

O psicólogo americano Howard Gardner apresenta a teoria das inteligências múltiplas, na qual afirma que cada pessoa possui habilidades mais desenvolvidas em determinadas áreas do conhecimento (Gardner, 1995). Ele cita nove áreas de processamento cognitivo, sendo uma delas a Inteligência Musical. Essa inteligência envolve habilidades acima da média em relação ao som, incluindo a capacidade de

criar composições musicais, facilidade para aprender ritmos e tons, e uma tendência à criatividade nesse campo. De acordo com Gardner (1995), as pessoas podem desenvolver mais ou menos essa inteligência, assim como qualquer outra.

Nesse sentido, pessoas com inteligência musical desenvolvida geralmente têm afinidade por atividades relacionadas à música. Elas demonstram interesse em criar ritmos com as mãos e objetos, rimas, habilidades para improvisar e têm interesse em cantar ou tocar instrumentos. Além disso, essas pessoas possuem talentos como identificar ritmos e melodias com os quais não estavam familiarizados, facilidade em reproduzir ou modificar músicas, habilidade para improvisar com objetos, facilidade em aprender instrumentos musicais, sensibilidade musical e habilidade para compor. A inteligência musical desempenha um papel importante na expressão e comunicação, uma vez que o som pode transmitir informações, evocar lembranças e expressar sentimentos (Gardner, 1995).

John Anthony Sloboda, psicólogo e musicólogo, explora a relação entre música e cognição humana, enfatizando a importância das experiências musicais na formação e influência da percepção e comportamento humano. Em seu livro “A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música” (1985), Sloboda argumenta que a música é uma forma única de comunicação intrinsecamente ligada à cognição e à emoção humana. Ele sugere que a capacidade de compreender e apreciar música é um aspecto fundamental da natureza humana, e que as experiências musicais desempenham um papel crucial na formação da percepção e do comportamento humano. Sloboda (1985) também destaca que a música pode evocar emoções e memórias, e essa conexão entre música e experiência humana é um aspecto-chave do porquê do seu impacto na cognição.

O teórico russo do desenvolvimento humano Lev Vygotsky (1896-1934) comenta a respeito do papel biológico da música no manuscrito *Psicologia da Arte* (Vygotsky, 1999). Conforme ele, a música possui uma função biológica vital no ser humano, servindo como uma válvula de escape da mente por onde os sentidos e sentimentos da pessoa fluem na forma de som, já que “a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos, consistindo então em uma catarse” (Vygotsky, 1999, p. 309). Essa catarse pode ser entendida como um alívio, uma liberação de energia e sentimentos acumulados no cotidiano do indivíduo. Segundo

Vygotsky, esses sentimentos e expressões liberadas não saem do ente do mesmo modo que entraram, mas sim transformados por ele, baseados em seu psiquismo, emoções e experiências de vida, de modo que a arte assume “um papel biológico vital, sendo um meio infinitamente importante para o homem, resolvendo e elaborando aspirações extremamente complexas do organismo” (p. 309).

A arte possui então um papel de alívio e extravasamento do homem, consistindo “num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio de psique, numa descarga de energia” (Vygotsky, 1999, p. 314). Conforme complementa o autor:

[...] a canção mais antiga e o jogo surgem de uma complexa necessidade de catarse, que o canto coral que acompanha o trabalho exaustivo regula com seu ritmo a tensão sucessiva dos músculos, que um jogo aparentemente sem objetivo corresponde ao impulso inconsciente de exercitar e ordenar a força dos músculos e do cérebro (Vygotsky, 1999, p. 309).

É nessa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal que se constitui o fundamento do campo biológico da arte, ou seja, da “necessidade de descarregar de quando em quando a energia não utilizada, dando-lhe vazão livre para equilibrar a nossa balança com o mundo” (Vygotsky, 1999, p. 311). Dessa forma, “estes mais e menos da nossa balança, essas descargas e perdas de energia não utilizada pertencem à função biológica da arte” (Vygotsky, 1999, p. 312).

Bucher, citado por Vygotsky (1999, p. 310), afirma que “os povos da Antiguidade consideravam os cantos um acompanhamento necessário de qualquer trabalho pesado”. Os autores afirmam que o canto ajuda a organizar o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que dava vazão à tensão angustiante do labor. Mesmo separado do trabalho, o canto conservou tais funções, ajudando a sistematizar ou organizar o sentido social e a fugir de estresses cotidianos. Assim, “a música e a poesia surgem de um princípio geral, do pesado trabalho físico, e que têm como meta resolver pela catarse a pesada tensão do trabalho” (p. 309). A produção da arte alivia a tensão do homem por meio da catarse:

[...] quando a arte se separa do trabalho e começa a existir como atividade autônoma, insere na própria produção o elemento antes constituído pelo trabalho; o sentimento angustiante que precisa de solução começa agora a ser excitado pela própria arte, mas a sua natureza continua a mesma (Vygotsky, 1999, p. 310).

Vemos nas palavras do autor que o canto ajuda a organizar e sincronizar o trabalho coletivo, dando vazão a uma tensão angustiante e, assim, auxiliando no sentido social da organização e sistematização do trabalho. Nos mais diversos povos, os cantos coletivos têm funções na religião, no trabalho em conjunto e nas manifestações culturais tradicionais.

Neste processo de ensino-aprendizagem, no contato com o social e cultural, está implícita uma relação dialética, em que o meio contribui na construção das funções psicológicas superiores do indivíduo. Assim, o fazer musical coletivo pode ser uma atividade com possibilidades de interação social enriquecedora, promovendo relações diretas e subjetivas entre os participantes. Por meio dessa atividade, os participantes interagem, aprendem e se expressam musicalmente, harmonizando propósitos comuns, cantando, se divertindo e transmitindo mensagens, crenças, ideologias, cultura e atitudes tanto para os ouvintes como para si. Dessa forma, ocorre uma internalização e compartilhamento de experiências de forma dialética.

O filósofo Daniel Levitin investiga como a música desempenhou um papel fundamental na evolução humana e na formação da sociedade, tendo sido uma parte essencial da experiência humana. Ele propõe seis tipos fundamentais de música que representam aspectos cruciais da experiência humana: amizade, alegria, conforto, conhecimento, religião e amor. Cada um desses tipos de música desempenha um papel na comunicação, coesão social e transmissão de valores culturais (Levitin, 2010). O autor destaca também a capacidade da música de evocar respostas emocionais profundas, e até mesmo físicas, estando ligada a memórias pessoais e podendo ser usada terapeuticamente.

Vygotsky afirma que a apreciação da arte estará sempre dependente da interpretação psicológica que dela fizermos. O sentido da arte não pode ser resumido ao simples contágio, ou seja, causar no espectador exatamente o mesmo sentimento que o artista gostaria de transmitir (Vygotsky, 1999). Conforme ele, “se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte” (Vygotsky, 1999, p. 307). Assim:

A natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva (Vygotsky, 1999, p. 307)

Deste modo, “o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se” (Vygotsky, 1999). Com isso, o sentimento passa do autor para os apreciadores, sendo “uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos” (p. 308). As obras de arte então contém signos que causam, ou não, sentimentos nos espectadores, e esses sentimentos dependem da experiência de vida deles. Vygotsky (1999) afirma ainda que:

A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade (...). O sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte; converte-se em pessoal sem, com isso, deixar de continuar social (p. 315)

Podemos entender, conforme Vygotsky (1999), que a experiência com uma obra de arte depende da nossa bagagem de vida. É essa bagagem que confere sentido à obra, tornando-a altamente relativa em termos de definição, questionando o que é música e o que pode ser considerado tal, assim como em relação aos gostos e escolhas musicais individuais. Em um coral vinculado a uma comunidade religiosa, por exemplo, as pessoas entoam canções que muitas vezes estão intrinsecamente ligadas à vida e às crenças dos participantes. No contexto do trabalho musical com pessoas idosas, essa ideia se torna ainda mais fortalecida, já que elas tiveram muito tempo de vida e bagagem de experiências musicais. Assim, a música ajuda a criar laços pessoais evocando emoções intensas e possuindo uma significância para os envolvidos.

Ao recebermos estímulos sonoros do ambiente, nós os internalizamos, processamos e, muitas vezes, reproduzimos os sons. Dessa forma, ouvir não apenas contribui para o desenvolvimento musical, mas também está relacionado aos processos físicos de receber, interpretar e expressar-se por meio do som. Através do sentido da audição, somos capazes de nos comunicar verbalmente, apreciar e entender a música, reconhecer padrões sonoros e até mesmo localizar a origem dos sons no espaço.

Muitas vezes, somos levados a reproduzir os sons que ouvimos, seja através do canto, da fala ou de instrumentos musicais. Essa capacidade de expressar-se por meio dos sons é uma forma poderosa de comunicação e de conexão com os outros.

Desde a infância entramos em contato com os diversos sons do mundo, desenvolvendo nossa percepção sonora e nossos processos mentais. Entramos, então, em contato com a “paisagem sonora”, termo cunhado pelo educador musical canadense Murray Schafer (2001) para definir o ambiente sonoro onde a pessoa está ou vive. Nesse processo, recebemos estímulos sonoros do ambiente, os quais internalizamos, processamos e, comumente, reproduzimos. Este ambiente pode conter sons de origem natural, humana e tecnológica (Schafer, 2001). Dentre os naturais, temos os sons produzidos pela própria natureza, como as ondas do mar e o canto dos pássaros. Nos sons de origem humana, temos os sons que criamos intencionalmente e também os sons que o nosso próprio corpo faz, internos ou externos. Já os sons tecnológicos, também chamados de industriais, são os sons produzidos por máquinas.

A paisagem sonora possui então sons que permeiam o cotidiano do homem. É nesses ambientes que o sujeito ouve e agrega as informações sonoras à sua mente. Como aborda Filho (1971):

O ato de ouvir e apreciar consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico, cultural, afetivo, etc). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo – se não um homem novo – pode surgir no campo do psiquismo (p. 16).

Absorvemos, assim, informações do ambiente por meio do ouvir, e, a partir disso, conseguimos nos comunicar com nossos próprios sons, como a fala. Por meio da fala, o ser humano, sendo um ser social, se torna humano por meio das relações de comunicação com outros seres humanos (Vygotsky, 1991). Ouvir e se comunicar por meio dos sons torna-se então essencial para construir essa humanização, de modo que a deficiência auditiva pode trazer problemas para as relações sociais e o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1995, p. 87).

Na música, a comunicação é feita por meio dos signos sonoros, como notas e timbres, que geram significâncias tanto para quem os cria, toca ou ouve. Os signos são o “sinal ou símbolo de algo” (Priberam, 2019, n.p). Vygotsky (1991, p. 11) afirma que “a

comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado”. Assim, a música comunica com o ouvinte por meio da organização significativa dos sons, e este indivíduo entra em contato com a informação sonora interpretando-a ao seu modo.

Considerando esse papel da música na comunicação, podemos entendê-la como promotora do desenvolvimento cognitivo. Para Levitin (2010), ela pode ter sido:

A atividade que preparou nossos antepassados pré-humanos para a comunicação, por meio da fala, e para a flexibilidade eminentemente representativa e cognitiva necessária para que nos tornássemos humanos. As atividades instrumentais e ligadas ao canto podem ter ajudado nossa espécie a aprimorar as habilidades motoras, abrindo caminho para o desenvolvimento do controle muscular de requintada precisão, necessário para a fala vocal ou gestual (p. 294).

Com tal papel no desenvolvimento humano, é de se esperar que as pessoas ouçam, entendam e percebam a música desde a mais tenra idade. Sabemos que, ainda na barriga da mãe, o bebê entra em contato com os sons musicais do ambiente externo (Beyer; Kebach, 2016). A música, portanto, desperta a atenção desse ser humano em formação:

O feto não reage só aos movimentos rítmico-sonoros desse seu paraíso uterino, mas também a alguns sons do mundo exterior que, dada a sua intensidade, chegariam de alguma forma até ele, abrandados pelo trajeto percorrido, como ensina o doutor Rolando Benezon (Sekeff, 2002, p. 69).

Ao nascer, a audição e o desenvolvimento cognitivo do bebê vão se aprimorando juntos, favorecendo o desenvolvimento de sua musicalidade, de modo que “os bebês são capazes de igualar altura, volume e contorno melódico das canções entoadas por suas mães, e a partir dos quatro meses já conseguem adequar-se à estrutura rítmica das canções ouvidas” (Sekeff, 2002, p. 72). A criança cresce ouvindo e interagindo com a música por meio de suas próprias imitações e experimentações sonoras:

Mesmo um bebê muito pequeno já se sente atraído pela música e, ao ouvi-la, expressa-se com movimentos e balbucios, aderindo espontaneamente à prática. Por meio da música, a criança desenvolve suas habilidades corporais, perceptivas, sensíveis, que fazem parte da relação que estabelece com a música (Kater, 2012, p. 96).

Uma prática musical muito comum em todas as culturas são as canções de ninar, sendo geralmente entoadas pelas mães aos seus filhos (Amaral, apud Beyer, Kebach, 2016, p. 13). Essas músicas ajudam a construir o repertório musical das crianças, e ao

crescerem e ouvirem tais canções, podem lembrar sensações e memórias de momentos anteriores em suas vidas:

A apreciação musical das cantigas de ninar certamente nos remete a sentimentos cuja origem em nossas vivências pode ser muito antiga. Talvez possamos mesmo experimentar, ao escutá-las, uma certa sensação de tranquilidade, fruto de lembranças remotas de nossa própria infância (Amaral, apud Beyer; Kebach, 2016, p. 14).

O Musicólogo John Blacking discute como as canções de ninar são uma forma importante de expressão musical em várias culturas e como elas desempenham um papel significativo no desenvolvimento musical das crianças. Ele destaca que as canções de ninar não apenas ajudam a acalmar e confortar os bebês, mas também têm um papel na transmissão de valores culturais, língua e tradições desde os primeiros estágios da vida. Ele também argumenta que a maneira como as canções de ninar são transmitidas de geração em geração é um exemplo de como a música é uma parte intrínseca da experiência humana e desempenha um papel vital na construção de identidade cultural e social (Blacking, 1974).

Temos, assim, que ouvir música é importante para o desenvolvimento do ser humano desde bebê. Ele faz parte de nossa percepção sonora, onde podemos analisar, confrontar e transformar os estímulos musicais na nossa mente. De acordo com Filho (1971, p. 16), o ato de escutar pode ser entendido como uma mensagem que é “recebida pela audição e respondida mediante a apreciação”. Neste sentido, quando se ouve, o cérebro recebe os estímulos sonoros e, por meio de suas sinapses, dá significados a estes sons. O pedagogo musical Edgard Willems comenta a respeito desta percepção e significância dos sons:

Três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição. Poder-se-ia dizer: ouvir, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; escutar para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afetivamente ao impacto sonoro; entender, para designar o fato de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou (Willems, apud Bastião, 2014, p. 23)

Assim, nós recebemos os sons principalmente pelo sentido da audição, os escutamos quando os percebemos, e os entendemos quando tomamos consciência deles. Podemos perceber que essa perspectiva de Willems se assemelha à perspectiva da aprendizagem de Piaget (1896-1980). Para este estudioso, o aprendizado acontece

por meio de processos cognitivos de assimilação, quando o indivíduo entra em contato com uma nova informação; de acomodação, quando ele integra aquela informação nova a outras já absorvidas, resultando no mecanismo de equilíbrio, que é quando o indivíduo passa a ver o mundo sob a perspectiva deste novo conhecimento (Piaget, 2007). Os novos saberes, então, se complementam às estruturas cognitivas já construídas, e o indivíduo interage com aquele conhecimento a partir de suas vivências. Ocorre um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, na qual ele “não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas (Piaget, apud Freitas, 2000 p. 64).”

O professor de música ocupa um papel relevante neste processo, promovendo uma experiência musical que vai além de somente ouvir e conhecer música, mas que abrange os conhecimentos e possibilita a reflexão e construção da mente musical:

A prática pedagógica do professor de música poderia oferecer aos seus educandos muito mais do que uma fonte de prazer, mas também, uma possibilidade de construção e entendimento do fazer música (prática do discurso musical) e, principalmente, a compreensão do seu significado das imagens mentais desses sons. Para Beyer, a formação de um conceito implica numa vivência anterior em nível prático, ou seja, uma construção de esquemas sensorio-motores, simbólicos e intuitivos (Finck, 2003, p. 58).

Temos então a relevância da escuta no ensino de música, pois, a partir dos modelos sonoros sugeridos pelo professor, o aluno pode construir sua mente musical. O educador deve auxiliar os alunos no fazer e compreender a música, proporcionando novas experiências.

De acordo com Vygotsky (1979), o professor é um mediador social do aprendizado, oportunizando atividades para que o educando possa alcançar os objetivos pedagógicos. Esta mediação ocorre quando o educador “se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem” (Libâneo, 2004, p. 5). Ele trabalha então para que os níveis de desenvolvimento dos educandos tornem-se níveis reais de saberes e habilidades, de modo que “a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (Vygotsky, 1991, p. 58). Sendo o mediador entre a aprendizagem musical e os estudantes, o professor precisa procurar ferramentas para ajudá-los a desenvolver sua própria musicalidade. Assim como o

educador, a cultura desempenha um papel influente na construção da mente musical dos alunos. É por meio da cultura que eles entram naturalmente em contato com representações musicais em seu cotidiano.

Concluindo, vimos ao longo deste subcapítulo a relação entre música e cognição, destacando como a música pode influenciar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Ela impacta a formação das funções psicológicas superiores, estimulando a atenção, a linguagem e a criatividade, promovendo a interação social, a expressão emocional e a construção de significados culturais. Por meio do ensino de música, podemos potencializar essa interação, permitindo que os indivíduos desenvolvam suas habilidades musicais, explorem sua criatividade e aprofundem sua compreensão e apreciação da música. A música, portanto, desempenha um papel essencial no enriquecimento da cognição humana, oferecendo uma forma única de expressão e comunicação que transcende as fronteiras do pensamento e das emoções.

Ela envolve processos cognitivos complexos, nos quais é recebida pelo cérebro, onde os estímulos sonoros são analisados, interpretados e transformados em significados. Nesse contexto, o professor de música desempenha um papel relevante como mediador social do aprendizado, oferecendo aos alunos a oportunidade de construir sua mente musical por meio de novas experiências e vivências sonoras. A cultura também desempenha um papel influente nesse processo, proporcionando aos estudantes a oportunidade de entrar em contato natural com representações musicais em seu cotidiano.

A compreensão do papel da cognição musical apresentada neste aqui é essencial para uma análise mais aprofundada da percepção musical, que será discutida no subcapítulo a seguir. Ao considerar que a percepção musical abrange aspectos como o treinamento do ouvido musical, a forma como os participantes escutam e entendem os sons, o gosto musical, a escuta ativa e outros elementos relacionados à experiência musical, torna-se evidente que a cognição desempenha um papel fundamental nesse processo. A conexão entre a cognição musical e a percepção musical, portanto, mostra-se relevante para a compreensão dos resultados deste estudo.

2.5 Percepção musical

Para compreender o que é percepção musical, podemos começar pelo conceito geral de percepção humana e nos fatores biológicos e cognitivos envolvidos. A escola de pensamento da psicologia gestaltista, surgida na Alemanha no início do século XX e difundida por estudiosos como Max Wertheimer e Wolfgang Köhler, destaca que a percepção é uma construção ativa do cérebro, em vez de uma simples reação às informações sensoriais. Eles argumentam que o cérebro organiza e interpreta os estímulos sensoriais em padrões coerentes e significativos. A abordagem gestaltista concentra-se no estudo da percepção humana e em como as pessoas organizam informações sensoriais em padrões significativos (Wertheimer, 2017).

Os gestaltistas defendem que a percepção humana é uma atividade organizada e estruturada, na qual as pessoas tendem a perceber objetos e eventos na totalidade. Eles acreditam que a aprendizagem é mais eficaz quando as informações são organizadas em padrões significativos, em vez de serem apresentadas de forma aleatória ou desorganizada. Esses estudiosos investigavam como as pessoas interpretam e organizam as informações que recebem, e como essa organização afeta a compreensão do mundo ao seu redor, explorando o funcionamento da memória e como as pessoas recuperam informações com base na organização e estrutura dessas informações (Wertheimer, 2017).

Partindo da visão gestaltista sobre percepção, podemos traçar conexões com a percepção musical. Os princípios da Gestalt da organização em padrões significativos podem ser aplicados à experiência musical. Quando ouvimos atentamente uma peça musical, nosso cérebro tende a organizar os elementos sonoros em estruturas coerentes, reconhecendo melodias, ritmos e harmonias. A percepção musical é influenciada pela forma como esses elementos são organizados e pela maneira como interagem mutuamente. Da mesma forma que a Gestalt destaca a importância da totalidade na percepção visual, na música, a percepção global e a compreensão das partes desempenham um papel essencial, considerando que os ouvintes organizam e interpretam as informações sonoras para criar significado musical.

O teórico do desenvolvimento humano Jean Piaget argumentou que a percepção é uma parte integral do desenvolvimento cognitivo, e que ela se transforma ao longo do

tempo, à medida que o indivíduo atinge diferentes estágios de desenvolvimento e adquire novos conhecimentos e habilidades. Para ele, a percepção é uma forma de conectar eventos e operações, sendo compreendida por meio de atividades sensoriais e motoras (Piaget, 2006).

O psicólogo norte-americano James J. Gibson desenvolveu a Abordagem Ecológica da Percepção Visual, que enfatiza a importância do ambiente na formação da percepção. Ele argumenta que a percepção não se resume apenas a receber informações sensoriais, mas envolve também a exploração ativa do ambiente e a extração de informações a partir dele (Gibson, 1979). Gibson defende que a percepção não é meramente uma recepção passiva de estímulos, mas sim uma atividade ativa do cérebro para interpretar tais estímulos. A percepção do ambiente é dinâmica e baseada nas propriedades funcionais relacionadas ao corpo do sujeito, em vez de se basear em representações métricas fixas (Gibson, 1979).

Gibson destacou a importância do ambiente na formação da percepção, ressaltando a exploração ativa do ambiente e a extração de informações sensoriais. Por outro lado, Piaget enfatizou a percepção como uma parte integral do desenvolvimento cognitivo, conectada ao progresso em diferentes estágios de desenvolvimento e à aquisição de conhecimento. Ambos os teóricos reconheceram a percepção como um processo ativo, no qual o cérebro organiza, interpreta e assimila as informações sensoriais, influenciado pelas experiências, expectativas e interações do indivíduo com o ambiente. Com base nos conceitos apresentados, podemos compreender que a percepção é um processo de interpretação e organização das informações sensoriais recebidas pelo nosso cérebro. Esse processo é fundamental para a compreensão do mundo ao nosso redor e serve como base para a consciência de espaço e tempo. A percepção é influenciada pelas nossas expectativas, crenças e experiências anteriores, tornando-se, assim, dependente da interpretação subjetiva de cada indivíduo.

A percepção musical é o processo pelo qual o cérebro processa e compreende as informações sonoras presentes na música. Ela envolve a integração de informações sensoriais, cognitivas e emocionais. É por meio da percepção musical que o indivíduo compreende as relações entre os elementos musicais, como ritmo, harmonia, melodia e timbre. A percepção musical é uma habilidade importante para músicos, pois lhes

permite criar e executar música com precisão e expressividade. A música é composta por elementos como ritmo, melodia, harmonia e timbre, e a percepção musical envolve a integração deles, formando uma experiência significativa (Randel, 2003).

A percepção musical é interna à pessoa, podendo ser externalizada por meio de atividades como composição, performance ou escuta musical ativa. Como afirma Sloboda:

Muito embora a composição e a performance sejam universalmente reconhecidas como habilidades de certa complexidade, é preciso lembrar que certas atividades mais comuns, como a capacidade de assobiar uma melodia conhecida, ou de detectar uma nota errada' em uma melodia desconhecida, também são habilidades complexas capazes de lançar luz sobre a natureza das representações internas da música (Sloboda, 2008, p. 6).

Vemos, portanto, que a música envolve não apenas aspectos técnicos e teóricos, mas também habilidades auditivas e cognitivas. Ao assobiar uma melodia, por exemplo, estamos traduzindo as notas musicais pré-internalizadas em nossa mente em uma sequência melódica que podemos reproduzir com os lábios e a boca. Isso requer um entendimento da estrutura tonal e rítmica da música, bem como a capacidade de coordenar os movimentos necessários. Da mesma forma, ao detectar uma nota errada em uma melodia desconhecida, demonstramos uma habilidade auditiva aguçada e um conhecimento implícito das convenções musicais. É a nossa percepção interna da música que nos permite identificar uma diferença em relação ao que seria esperado. Essas habilidades, aparentemente simples, revelam o quão complexas são as nossas representações internas da música.

A percepção musical depende da memória e da atenção, sendo a habilidade de lembrar trechos musicais fundamental para a compreensão e interpretação da música (Schellenberg; Weiss, 2013). Conforme o neurocientista Aniruddh D. Patel, a percepção musical é influenciada por fatores como cultura, educação musical, idade, exposição à música e preferências individuais. É comum as pessoas associarem músicas específicas a eventos, pessoas e emoções, tornando a percepção musical uma experiência altamente subjetiva. Além disso, a atividade cerebral durante a percepção musical é altamente integrada, envolvendo áreas do cérebro responsáveis pelos processos auditivos, motores, emocionais e cognitivos (Patel, 2008).

O músico e psicólogo Daniel Levitin (2010) enfatiza que a percepção musical é resultado da interação entre o cérebro e o som, permitindo ao ouvinte compreender a música como uma linguagem que transmite emoções, ideias e mensagens. Levitin destaca também que a percepção musical é uma habilidade que evolui ao longo da vida, proporcionando ao ouvinte aquisição de mais habilidades e complexidade na compreensão musical (Levitin, 2010).

O autor Leonard B. Meyer (1956) ressalta a importância da expectativa no processo de percepção musical. De acordo com ele, a percepção musical não se resume a uma recepção passiva, mas sim a uma interação ativa entre o ouvinte e a música, na qual as expectativas criadas pelo ouvinte influenciam como ele compreende a música. As expectativas musicais são formadas com base em nossa familiaridade com os padrões presentes em diferentes estilos musicais. Elas moldam nossa experiência musical, permitindo-nos antecipar o que está por vir na música e gerando satisfação quando as expectativas são cumpridas. A interação entre expectativa e resposta musical cria uma conexão emocional profunda com as obras que ouvimos, influenciando tanto a compreensão quanto a interpretação musical.

Essas expectativas moldam nossa experiência musical, pois nos permitem antecipar o que está por vir na música. Quando uma expectativa é cumprida, experimentamos uma sensação de satisfação e reforço positivo. Por outro lado, quando uma expectativa não é concretizada, pode ocorrer surpresa e desgosto por parte do ouvinte. A exploração e subversão das expectativas musicais também podem ser uma poderosa ferramenta para criar emoção, surpresa e impacto na música. Essa construção cultural das sensações de expectativa e surpresa do ouvir está diretamente relacionada com a questão do gosto, e em como a pessoa entende e faz música.

Um estudo publicado na revista *Nature* pelos autores Zatorre e Salimpoor (2013) revelou a relação entre a percepção musical e a satisfação que ela proporciona no cérebro. Foram feitos estudos de neuroimagem de áreas específicas do cérebro que são ativadas tanto durante a expectativa musical quanto durante a resposta musical (Zatorre; Salimpoor, 2013). Essas descobertas forneceram evidências de que a percepção musical e a satisfação associada estão ligadas à ativação de áreas

específicas do cérebro relacionadas à expectativa e à recompensa, tanto da confirmação quanto da surpresa diferente em relação às possibilidades antecipadas.

Podemos chamar de “ouvido musical” a experiência sonoro-musical do indivíduo adquirida ao longo da vida, que se relaciona diretamente com a percepção musical. O ouvido musical molda como a pessoa entende os sons musicais e se relaciona com a música. A relação entre a construção do ouvido musical e a percepção musical é dinâmica, e influencia diretamente nossa experiência musical. É por meio do contato constante com a música e o treinamento musical, seja por meio da escuta, da performance ou criação, que a pessoa vai aprimorando o seu ouvido musical, conseguindo comunicar-se de modo sonoro-musical, transmitindo emoção, estética e símbolos. A formação e o desenvolvimento do ouvido musical desempenham, portanto, um papel fundamental na interação com a música.

O musicólogo alemão Carl Seashore (1967) destaca a importância do ouvido musical no processo de percepção musical. Segundo ele, o ouvido musical é composto por três elementos: sensibilidade, habilidade e treinamento. A sensibilidade refere-se a como somos afetados pelo som, enquanto a habilidade é a capacidade de identificar padrões musicais. O treinamento, que é a capacidade de compreender a música, é o que desenvolve a sensibilidade e a habilidade. Seashore argumenta que a percepção musical é baseada em processos psicofisiológicos, como a identificação de frequências e a discriminação de diferenças sonoras. Para ele, a habilidade de percepção musical é resultado da combinação de fatores biológicos e treinamento musical, baseada em nossa capacidade de detectar as diferenças entre os sons e identificar padrões. Ele afirma que a música é uma forma de organizar os sons, e a percepção musical é a capacidade de identificar essa organização. Seashore argumenta também que a percepção musical é influenciada por nossa memória musical, pois nossa capacidade de reconhecer padrões depende de nossa habilidade de armazenar e recuperar informações sobre a música que ouvimos (Seashore, 1967).

Vemos, então, que a percepção musical é um processo complexo, envolvendo fatores psicológicos e fisiológicos. Ela é influenciada pelas expectativas do ouvinte e pela combinação de processos fisiológicos e entendimento musical, envolvendo a integração de informações sensoriais, cognitivas e emocionais. Fatores como a cultura,

a educação musical, a idade e as preferências individuais influenciam como a música é percebida, e a atividade cerebral durante a percepção musical envolve áreas encefálicas responsáveis por processos auditivos, motores, emocionais e cognitivos.

Podemos afirmar, então, que a percepção musical é composta por vários processos fisiológicos e cognitivos que podem ocorrer simultaneamente ou sequencialmente, como a captação dos estímulos sonoros e sua decodificação, que envolvem a experiência sociocultural prévia de quem percebe o som. Assim, o ouvinte reconhece as características desses estímulos, sejam elas a relação com os elementos fundamentais do som, como altura, duração, intensidade e timbre, ou decorrentes dos elementos da música derivados desses aspectos acústicos, como melodia, harmonia, ritmo e pulso. Ocorre então a categorização dessas características, como o reconhecimento de gêneros, formas e estilos musicais, além da comparação com objetos musicais já conhecidos.

Ocorre, assim, um processo semelhante ao que Piaget (2007) descreve como a formação de esquemas, por meio da interação do sujeito com um objeto, através da assimilação, acomodação e equilíbrio. É relevante ressaltar também a influência das relações sociais, históricas e culturais na maneira como o indivíduo atribui significado e valor ao objeto musical percebido, aproximando-nos dos conceitos de Vygotsky (1997), nos quais o ser humano se desenvolve através da interação com o ambiente, enfatizando a importância de um mediador, como um professor de música, para promover e facilitar esse aprendizado.

Horn (2017) destaca a importância do ensino de percepção musical como uma prática que deve ser integrada ao cotidiano dos alunos. Ele sugere que a percepção musical pode ser aprimorada através de atividades que envolvam a escuta ativa, a análise e a discussão de diferentes estilos e gêneros musicais. Horn enfatiza que essa abordagem não só melhora a habilidade dos alunos em perceber e apreciar a música, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais mais amplas.

Segundo Gonçalves e Araújo (2014), a percepção musical não é apenas a capacidade de ouvir e reconhecer sons, mas também de compreender e interpretar a estrutura e o significado da música. Eles argumentam que a educação musical deve ir

além do ensino técnico e incluir atividades que promovam a percepção crítica e reflexiva da música, permitindo aos alunos desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa das obras musicais.

Ao longo deste subcapítulo, exploramos a complexidade da percepção musical, envolvendo fatores psicológicos, fisiológicos, culturais e sociais. Percebemos que ela é influenciada por expectativas, experiências passadas e treinamento musical, sendo um processo dinâmico e subjetivo. Além disso, o treinamento musical pode ser uma ferramenta valiosa para aprimorar a percepção musical e o envolvimento com a música. Por meio de atividades musicais estruturadas, como o canto em grupo, é possível promover o desenvolvimento das habilidades musicais e a exploração de novas experiências sonoras.

Ao considerar as expectativas, preferências e experiências musicais prévias dos indivíduos idosos, os educadores musicais podem adaptar suas abordagens para envolvê-los de maneira mais significativa. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental como mediadores, adaptando as atividades às necessidades individuais e promovendo um ambiente inclusivo e estimulante. Por meio do fazer musical, as pessoas idosas podem continuar a desenvolver sua percepção musical, explorando novos horizontes sonoros.

A complexidade da percepção musical, que envolve processos fisiológicos, cognitivos, culturais e sociais, evidencia a importância do treinamento musical como um meio para aprimorar essa habilidade nas pessoas. O canto em grupo e outras atividades musicais estruturadas surgem como ferramentas valiosas para promover o desenvolvimento da percepção e a exploração de novas experiências sonoras. O próximo subcapítulo será dedicado ao entendimento da abordagem C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979). Ela compreende Composição, Estudos Literários em música, Apreciação, Técnica e Performance, e todas elas estão relacionadas e se complementam, além de envolverem a percepção musical.

2.6 A Educação Musical na abordagem C(L)A(S)P

Neste subcapítulo, abordaremos a visão de Educação Musical conforme os conceitos do educador britânico Keith Swanwick (1979). Ele pensou em um ensino de música abrangente, envolvendo não somente a reprodução de exercícios ou notas, mas também o aprofundamento no fazer musical em atividades variadas, seja criando música, aprendendo sobre a sua história ou o modo mais apropriado de tocá-la. Swanwick dissertou sobre o que ele chamou de modelo C(L)A(S)P, que é o acrônimo em inglês para Composição, Estudos Literários em música (*Literature Studies*), Apreciação, Técnica (*Skills*) e Performance. O autor considera que trabalhar tais conteúdos é fundamental para o ensino musical, devendo se complementarem mutuamente, de modo que o professor pode, por exemplo, incentivar os alunos a apreciarem uma música e, a partir dela, pedir que eles criem novos trechos musicais (Swanwick, 1979, p. 49).

Vale ressaltar que o C(L)A(S)P não é um método, mas uma visão filosófica sobre a educação musical, uma organização e hierarquização do fazer musical, com a apreciação, a composição e a performance na base, apoiados pelos estudos literários e a técnica. Na visão de Swanwick, a composição, a performance e a apreciação são o tripé da base do ensino de música, pois é por meio de um ou mais dessas atividades que nos relacionamos com ela. Ou seja, a natureza do fazer musical é a composição, a apreciação e a performance. Quando estamos fazendo ou interagindo com a música, estamos fazendo estas três coisas: criando, tocando ou cantando, e escutando. É por meio dessas janelas que realizamos o fazer musical, sendo elementos estruturantes.

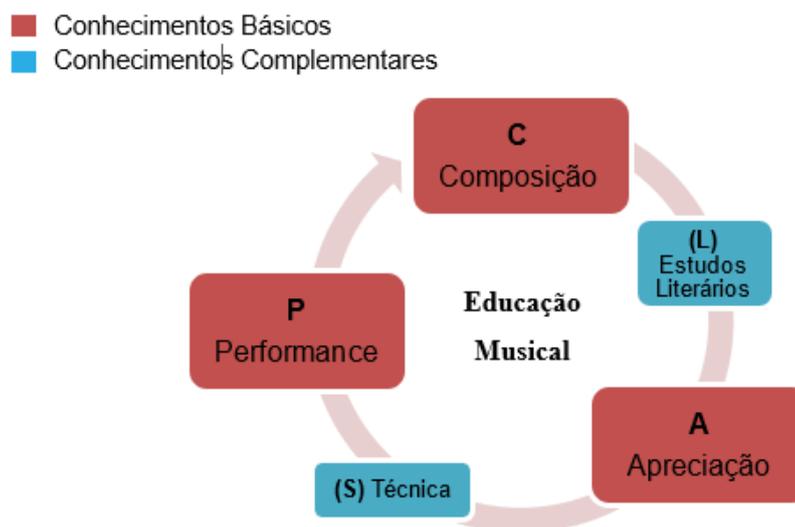
Os Estudos Literários (*Literature Studies*) e a Técnica (*Skills*) aparecem no nome C(L)A(S)P entre parênteses por serem complementos dos três principais. De acordo com França (2002):

Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa (2002, p. 17).

A composição pode ser entendida como a criação de algum trecho musical. Na apreciação, o ouvinte põe-se em uma posição ativa no ato de escutar e perceber os sons. A performance é o tocar ou cantar, sendo a execução da música propriamente dita. A técnica são os conhecimentos teóricos e práticos que auxiliam na realização das demais atividades, sendo os modos de se fazer música. Os estudos literários são os contextos e conhecimentos históricos que permeiam a obra musical, e suas relações com isso.

Considerando tais princípios, uma educação musical abrangente necessita envolver performance, ao cantarem e tocarem; a apreciação, ao ouvirem ativamente as músicas a serem executadas; a composição, ao criarem ou modificarem frases; os estudos literários, ao conhecerem mais sobre a história e contexto sociocultural das músicas estudadas; e a técnica, ao estudarem o que é necessário para executar as músicas. Na figura 1, a seguir, temos uma ilustração do modelo C(L)A(S)P:

Figura 1 – Modelo C(L)A(S)P



Fonte: o autor

De acordo com França e Swanwick (2002), os conteúdos do C(L)A(S)P, “embora diferentes em sua natureza psicológica, são indicadores da compreensão musical” (p. 7). A música tem um papel especial por ser temporal e abstrata, permitindo a criação de mundos novos, novos significados e novas relações por meio do som, permitindo uma

forma de interação que vai além de nosso cotidiano pragmático. Keith Swanwick tinha uma noção da música como forma de conhecimento simbólico, contrastando com uma visão de conhecimento mais técnico.

Apesar de ter sido pensada no contexto de educação musical escolar, o modelo C(L)A(S)P pode ser considerado em qualquer contexto de ensino de música. Ele se faz importante pelo fato de trabalhar a música em diferentes aspectos, não focando somente em aspectos técnicos, como ler partitura e reproduzir as notas corretamente. O simples fato de estudar música não assegura que a obra musical esteja inserida com um olhar de forma de conhecimento, desenvolvendo nosso intelecto, possibilitando a expressão, aprimorando as faculdades humanas e proporcionando novas maneiras de olhar o mundo e a nós. Por isso, uma educação musical abrangente precisa trabalhar a música nas suas diversas possibilidades de interação, seja criando, tocando, cantando, entendendo e escutando.

A música consegue tocar nossas emoções de maneira intensa e penetrante. Sloboda afirma que “a razão pela qual muitos de nós nos envolvemos em atividades musicais, de composição, execução ou escuta, é que a música consegue despertar emoções profundas e significativas” (Sloboda, 2008, p. 3). Neste sentido, quando nos envolvemos com a música, seja criando, tocando um instrumento ou apenas ouvindo as notas, ritmos e melodias, sentimentos são evocados, nos conectando com experiências e memórias pessoais, despertando lembranças e sentimentos associados a tais momentos.

As atividades em C(L)A(S)P, sejam em apreciação, composição ou performance, vão sempre iluminar e envolver umas às outras. O que o aluno ouve na apreciação ampliará as possibilidades de sua própria criação musical, servindo inclusive de referência para a performance. Tudo interage e é dinâmico, se complementando e se potencializando. A interação entre essas modalidades, envolvendo o equilíbrio entre elas, não deve ser de modo quantitativo, dividindo as atividades em aula em partes iguais entre composição, apreciação e performance, mas sim, trabalhadas de forma dinâmica e adaptativa ao momento, considerando as necessidades do aluno e os objetivos pedagógicos.

É importante destacar que o modelo C(L)A(S)P oferece uma estrutura holística para a educação musical, que transcende a mera aquisição de habilidades técnicas. Em vez de priorizar exclusivamente a leitura de partituras e a reprodução precisa de notas, ela enfatiza a compreensão multifacetada da música como forma de conhecimento. Essa abordagem encoraja os alunos a se envolverem ativamente com a música em diferentes níveis, desde a criação e a interpretação até a análise e a escuta atenta. Tal interação dinâmica entre as diferentes modalidades do C(L)A(S)P possibilita uma experiência musical mais rica e significativa, que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando a criatividade, a expressão emocional, o pensamento crítico e a apreciação estética. A BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que é o documento oficial em nosso país que orienta os caminhos da educação básica, comenta sobre a importância de se trabalhar a música em sala de aula segundo estes conceitos. Conforme o texto, a educação musical deve incentivar os alunos a:

(EF15AR14)⁵ Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de [...] práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (...)

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de (...) práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical (BRASIL, 2017, p. 203-209).

Com esse entendimento a respeito da abordagem C(L)A(S)P e da importância de se trabalhar cada um de seus elementos, abordaremos nos subcapítulos a seguir cada um dos temas desta visão em Educação Musical.

⁵ De acordo com o que o próprio BNCC orienta em suas páginas iniciais, as letras e números entre parênteses representam abreviações. Por exemplo, em (EF15AR14) "EF" significa "Educação Infantil e Ensino Fundamental". A abreviação "15" representa o ano escolar, que neste caso é o 3º ano do ensino fundamental. A abreviação "AR" significa "Artes". E a abreviação "14" representa a habilidade específica.

2.6.1 Apreciação

"Uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais deseja diminuir em sua paisagem sonora" (Schafer, 2009, p. 8).

Iniciando este subcapítulo com a frase acima, é possível ter uma ideia do papel atribuído ao ouvir, sendo esta a primeira experiência musical que temos. A música é um fenômeno sonoro, sendo recebida pelo ser humano essencialmente por meio do ouvir (Leonhard; House, apud França, 2002, p. 12). O educador musical Keith Swanwick (1979, p. 43) afirma que o ouvir "é a razão central da existência da música e o objetivo último e constante da educação Musical". No ouvir musical, três sujeitos estão envolvidos neste processo: o autor, o intérprete e o apreciador, de modo que "o apreciador é o receptor da criação do autor, transmitida ou atualizada pela execução do intérprete" (Filho, 1971, p. 12). Ele é o personagem final de uma obra musical, alguém que ouve a música e interage com ela. Vale ressaltar, contudo, que esta visão de plateia, compositor e público é uma visão eurocêntrica da música, já que em culturas tradicionais o autor e intérprete frequentemente se fundem em uma só pessoa, e a performance e a composição constantemente se amalgamam.

O Dicionário de Música de Harvard conceitua a apreciação musical como sendo:

Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente. (...) A arte de ouvir com 'atividade de pensamento', que é o objetivo dos cursos de apreciação, pode ser tão exigente e satisfatória quanto a performance. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar através de toda a vida (RANDEL, 2003. p. 552).

Partindo desta definição, a apreciação musical seria um ouvir de maneira inteligente, ou seja, favorecendo o pensar, devendo ser trabalhada desde a tenra idade. Se temos como "objetivo específico da Educação Musical a musicalização, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro" (Gainza, 1988, p. 101), faz-se necessário proporcionar experiências ao aluno por meio das atividades de escuta dos sons.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação brasileira cita a apreciação musical na lista de habilidades musicais que devem ser desenvolvidas na educação básica. Segundo o documento, as aulas de música precisam envolver atividades como identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de

expressão musical, perceber, analisar e explorar os elementos constitutivos da música, como altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc, além de explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de apreciação musical (Brasil, 2017, p. 203-209).

Para o educador musical Keith Swanwick (1979), a apreciação é:

É uma forma especial de estado mental que envolve frequentemente empatia com os artistas intérpretes ou executantes, um estilo de sentido musical relevante para a ocasião, uma vontade de "acompanhar" a música e, em última análise e talvez muito raramente, uma capacidade de responder e relacionar-se intimamente com o objeto musical como uma entidade estética. Parece-se com um estado de contemplação (Swanwick, 1979, p. 43, tradução própria).

Vemos nas palavras do autor que a apreciação é como uma contemplação que envolve o ouvinte de maneira intensa, estando relacionada com seus gostos e experiências musicais. O autor afirma ainda que a apreciação musical não é um ato passivo de escuta, mas um envolvimento ativo com o som, a estrutura e o significado, destacando que apreciar música vai além de simplesmente ouvir. Envolve uma escuta atenta e consciente, na qual o ouvinte se conecta com as texturas sonoras, compreende as formas e estruturas da composição e interpreta os significados emocionais ou culturais transmitidos (1994).

A realização desta atividade não se restringe somente às salas de concertos, podendo ser realizada em diversos locais e ocasiões:

Encontrar uma banda de metais na rua, um disco particular tocado numa discoteca ou numa faixa de música na rádio, e focar nisso com a exclusão virtual de todo o resto é tornar-se um auditor, um ouvinte empenhado. Ficamos absorvidos nisto, e mudamos com essa experiência. Estamos nos referindo aqui em uma experiência estética crucial (Filho, 1971, p. 44).

Neste sentido, a apreciação musical pode ser entendida como um comportamento expressivo, já que “o ser humano se exprime musicalmente pela composição, pela interpretação e pela apreciação” (Ibidem, p. 13). Expressar-se pela apreciação consistiria em:

Colocar-se o ouvinte em atitude receptiva quanto aos estímulos auditivos de ordem musical, dos mais óbvios aos mais elaborados, inseri-los em sua mente e chegar afinal à integração do novo com o já existente, pelo que se elaboram novas configurações, novas entidades ideativas, novas e mais ricas maneiras de ser no comportamento íntimo do indivíduo (Filho, 1971, p. 12-13).

Isso pode agregar elementos ao modo de pensar, entender e gostar de música. Tavares e Cit (2008) comentam que “a atividade de apreciação se constitui numa forma de contemplação ativa ou de leitura da produção musical, ou seja, refere-se à criação de sentidos” (p. 70). Assim, ao ouvir, o indivíduo cria suas próprias impressões e relações com os sons, provocando novas reações em seu ser:

Por possuir uma significação, o objeto representa para o ouvinte um interesse, no sentido psicológico do termo, e leva a uma exploração ativa, a um desejo mais amplo e variado, a outras frequentes associações com ele, a outras reações por ele provocadas. Esta atitude de exploração ativa é que propriamente se pode chamar Apreciação Musical: reação que leva a novas reações, provocando o enriquecimento do ser, a expressão e a auto-expressão. (p. 38)

Neste contexto, o músico Aaron Copland (1974) fala sobre a escuta ativa:

Uma atitude subjetivo-objetiva está implícita na criação e na apreciação da música. O ouvinte deveria, assim, procurar uma maneira mais ativa de ouvir. Seja ouvindo Mozart ou Duke Ellington, você pode aprofundar o seu entendimento da música simplesmente tornando-se um ouvinte mais atento e consciente — não alguém que está apenas ouvindo, mas alguém que está ouvindo alguma coisa (Copland, 1974, p. 15).

Na escuta ativa, o ouvinte está atento aos elementos musicais. Assim, a apreciação torna-se uma atividade criativa, na qual:

A vontade e o foco do ouvinte desempenham um papel extraordinariamente importante no sentido de se determinar o resultado perceptivo final. A apreciação [...] é e deve ser considerada seriamente pelo artista como um ato criativo da parte do ouvinte (Mcadams, apud França, 2002, p. 12).

Para que isso ocorra, o ouvinte precisa estar receptivo aos sons, já que “a apreciação será tanto mais intensa quanto mais preparado estiver o ouvinte para a recepção da mensagem que o criador quis transmitir” (Filho, 1971, p. 12). Temos que:

A apreciação musical constitui-se no exercício constante do ouvir. Mas não apenas ouvir. Deve-se ouvir indagando, estabelecendo relações, conversando, questionando, opinando, gostando ou não, buscando significado (Tavares; Cit, 2008, p. 71).

Por ser uma atividade em que o participante não se expressa sonoramente, a apreciação musical pode ser erroneamente entendida como uma atividade passiva. Contudo, ao atentar aos fatos sonoros, a pessoa é estimulada ativamente:

O status da apreciação enquanto 'atividade' pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados (França, 2002, p. 12).

Vemos nos textos acima que a apreciação leva a processos mentais ativos, nas quais o apreciador faz suas próprias construções musicais. Ao escutar uma música, a pessoa realiza internamente assimilações do novo ao universo de informações e conhecimentos já existentes, conforme as suas vivências musicais anteriores. Torna-se, então, a construção de uma teia de relações sonoras, agregando cada informação ao todo de sua mente musical.

Segundo a educadora musical Teca Alencar de Brito (2003, p. 187), "escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro". Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro". Assim, a apreciação musical, acontecendo por meio do ouvir, relaciona-se também às assunções mentais a que este ouvir leva.

O educador musical necessita conduzir a apreciação como um estudo programado para a reflexão e percepção, permitindo as internalizações e assimilações na mente do ouvinte diante dos fatos sonoros. Não podemos pensar que a atividade de apreciação musical se resume tão somente em colocar qualquer música para os alunos ouvirem, sem um trabalho contextualizado e preparado (Penna, 2008, p. 119). Ela é:

Muito mais do que o simples ato de ouvir, é um ouvir mais amplo, já que todas as atividades musicais envolvem o ouvir: ensaiar, improvisar, afinar, etc. A apreciação, sendo uma experiência estética, implica a formação de um bom ouvinte. Trata-se de um estado de contemplação que não está restrito a salas de concerto, mas ocorre em qualquer lugar. A apreciação é o ponto central da Educação Musical (Deckert, apud Silva et al., 2015, p. 101).

Faz-se necessário que o professor de música estimule que a apreciação não seja somente uma atividade técnica e analítica, mas também um processo envolvente e emocional. Isso permite que os alunos se conectem e se identifiquem com as obras musicais de forma mais pessoal e significativa, promovendo uma experiência sensorial e subjetiva:

Não queremos dizer com isso que a audição de toda música sempre deve ser uma maratona de questionamentos. O ouvir por prazer, para relaxar, para ter um primeiro contato com a música pode e deve fazer parte das atividades de apreciação. Mas, na escola, é preciso ter como objetivo a compreensão dos significados das músicas, por meio de uma audição participativa e crítica (Tavares; Cit, 2008, p. 71).

A apreciação, sendo uma atividade de escuta ativa e atenta, não pode ser realizada de maneira maçante e exaustiva, exigindo conhecimentos puramente teóricos. Os alunos necessitam estar livres para fazer suas assimilações e dar opiniões a respeito do que ouvirem, tendo:

Por fim, um prazer de ordem espiritual, resumível num juízo de valor. É principalmente um relax, uma recreação. Não visa essencialmente à informação, nem à produção, nem à consecução de resultado, nem ainda a uma formação técnica. Por isso, devem os ouvintes ser levados a um passeio pelas regiões da música, tendo um guia esclarecido que os conduza (Filho, 1971, p. 71).

O professor necessita ter em mente que a experiência é o principal objetivo. Como aborda Filho (1971, p. 46), “o principal cuidado, no que diz respeito à apreciação musical em grau de iniciação, é fazer que ela seja realmente uma iniciação e de ordem estritamente musical, sem preocupação com a chamada teoria da música”. Apesar do conhecimento teórico de música ser importante, ele não é fundamental para se apreciar música, assim como “para exprimir o agrado que me causou o perfume de uma rosa não será necessário aprender a cheirar para depois associar sensações e chegar à integração final” (Ibidem, p. 47). Mesmo quem nunca estudou música pode ter o prazer de escutar e entender. Neste sentido, “toda e qualquer música pode ser aprendida e apreciada apenas sendo ouvida” (Zagonel, 2008, p. 15).

Temos assim a apreciação como uma atividade importante para o desenvolvimento musical, promovendo a atenção e a reação aos fatos sonoros, trabalhando a escuta de modo ativo e livre. Ela está diretamente relacionada com os outros pilares, que são a composição e a performance, pois todos esses envolvem o ouvir musical. Ao compor e tocar ou cantar, as pessoas estão escutando a música. Isso enfatiza ainda mais a importância de se trabalhar os conteúdos em C(L)A(S)P de modo que se complementem e se referenciem. Tendo isso, discutiremos a seguir a respeito da performance musical no ensino de música.

2.6.2 Performance

O próximo tópico central da Educação Musical na visão de Keith Swanwick é a performance. Ela é uma habilidade fundamental para qualquer músico, seja ele um iniciante ou profissional, já que todos eles se envolvem no tocar ou cantar em suas práticas musicais. É preciso entender, contudo, que a performance não se limita à alta-performance, com execuções difíceis e aprendizado avançado de técnicas, mas também a todo tipo de execução sonora-musical, incluindo aqui experimentações de variados níveis de dificuldade, seja sozinho ou em grupo.

Para Swanwick (1996), a performance não é o produto final da aprendizagem musical, mas uma forma de compreensão musical em si mesma, quebrando a visão tradicional de que a performance seria apenas a demonstração do que foi aprendido. O ato de tocar, cantar ou interpretar música é também um processo profundo de reflexão e assimilação. Ao se engajar na performance, o músico internaliza estruturas, experimenta emoções e dá sentido pessoal à música, tornando-se parte ativa da construção do seu próprio entendimento musical. Desse modo, a performance se torna tanto meio quanto fim no aprendizado.

O autor e musicólogo Nunes (2005, p. 92) afirma que “poderíamos dizer que toda ação humana é performance, mas como olhamos para uma determinada ação, em relação a outras ao seu redor, é o que vai constituir o que de fato poderá ser chamado ou não de performance”.

Em seu estudo de mestrado, Costa (2010) utilizou o termo “interpretação” para a performance no modelo C(L)A(S)P, fugindo um pouco do sentido de competição e indo mais para um contexto de execução. Podemos considerar aqui este sentido de performance, com mais foco na interpretação e expressão, nos aproximando mais do sentido epistemológico e do que Swanwick (1997) se refere no contexto de educação musical. É importante notar que a performance musical não é apenas sobre tocar ou cantar corretamente, mas também sobre comunicar emoções e ideias através da música. O ensino deve ser voltado para o desenvolvimento das habilidades técnicas e das habilidades expressivas.

O autor Bakhtin (1992) afirma que a performance se transforma em um diálogo entre o compositor, o intérprete e o apreciador, de maneira que as teias da interação social tecem uma experiência artística singular, embora com diversas interpretações possíveis. Ele ressalta a importância da interação social na criação de significado e na construção da experiência musical, de modo que cada um dos envolvidos desempenha um papel ativo nesse diálogo, contribuindo com suas perspectivas, emoções e interpretações. Essa interação entre os diferentes agentes resulta em uma multiplicidade de significados e abordagens, tornando a obra artística única, mas aberta a múltiplas interpretações.

Segundo o autor Daniel Levitin (2010), a performance musical é um processo complexo que envolve a coordenação motora, a percepção auditiva e a cognição, sendo uma forma de comunicação e uma maneira de transmitir emoções e ideias através da sonoridade. O autor de educação musical e musicólogo britânico John Sloboda afirma que “os performers dão realidade a uma composição pré-existente” (Sloboda, 2008, p. 87). Ele destaca o papel essencial dos intérpretes ou músicos na execução de uma composição musical. Enquanto a composição musical existe fisicamente como uma partitura ou gravação, é através da interpretação dos músicos que ela ganha vida e se torna uma experiência sonora para o público.

A performance musical é uma atividade complexa que envolve a interação de múltiplos processos cognitivos e perceptivos. Segundo Sloboda (2008), a execução musical requer a integração de habilidades motoras, memória, atenção e emoção. A cognição musical, que inclui a capacidade de processar e compreender a estrutura musical, é fundamental para a interpretação e expressão durante a performance. Estudos de neurociência, como os de Levitin (2010), mostram que diferentes áreas do cérebro são ativadas durante a execução musical, indicando a natureza multifacetada dessa atividade. A percepção musical, por sua vez, refere-se à habilidade de reconhecer e interpretar os elementos sonoros, como melodia, ritmo e harmonia, que são essenciais para uma comunicação musical eficaz.

A relação entre performance musical e cognição é bidirecional. Enquanto a cognição musical influencia a qualidade da performance, a prática e a execução musical também podem aprimorar habilidades cognitivas. De acordo com Hallam (2010),

músicos experientes demonstram maior capacidade de memória de trabalho e habilidades de resolução de problemas em comparação com não músicos. Além disso, a percepção musical é aprimorada pela prática contínua, permitindo aos músicos desenvolver uma sensibilidade mais aguçada para nuances sonoras e expressivas. Dessa forma, a performance musical não apenas depende de processos cognitivos e perceptivos, mas também contribui para o desenvolvimento dessas habilidades ao longo do tempo.

Sloboda (2008) considera ainda que há três estágios de performance: a performance não-premeditada, a exposição contínua e a execução aperfeiçoada. A primeira é a execução e leitura à primeira vista, enquanto a segunda é o ensaio ou prática. O último estágio é a performance expert, uma execução memorizada e aperfeiçoada, geralmente quando o músico está pronto para a apresentação (Sloboda, 2008, p. 87-88). Neste último estágio, o músico está preparado para apresentar a música ao público. A peça foi internalizada e memorizada, permitindo que o músico se envolva na expressão artística e na comunicação com o público:

Sabe-se bem que a performance em público normalmente representa um número incontável de horas – na verdade anos – de aprendizado e preparação, mas como são construídas interpretações, sobre quais bases e com qual efeito pode ser menos amplamente compreendido (Rink, 2002, p. 11).

Essas observações acima referenciadas do pianista, professor e pesquisador inglês John Rink mostram a complexidade da performance musical, que vai além da técnica e envolve elementos subjetivos e individuais. A construção de uma interpretação musical envolve escolhas artísticas, expressão pessoal e a habilidade de transmitir emoções ao público. Os *performers* trazem sua expressão pessoal, habilidades técnicas e compreensão artística para a interpretação da composição. Eles incorporam as nuances dinâmicas, a emoção, a intenção e a interpretação individual que dão vida à música. Por meio de suas escolhas musicais, como ritmo, dinâmica, fraseado e articulação, eles moldam a composição e a tornam uma experiência única e autêntica em cada apresentação. Assim, quem toca ou canta uma música faz a mediação entre a composição e o público, sendo responsável por transmitir a essência e a intenção da obra através de sua performance, acrescentando uma dimensão interpretativa e emocional fundamental para a apreciação musical.

No contexto de canto coral, a performance musical envolve a união de vozes em um contexto coletivo, resultando em uma experiência artística única, que tem uma parte de cada corista. Podemos destacar alguns elementos que podem influenciar a performance, como o nível de estudo da música, o tempo de dedicação, o nível de habilidade, o estado emocional dos integrantes do coro e a realização ou não de aquecimento. Em um coral, a performance musical ganha uma dimensão ainda mais única, ao unir vozes em um contexto coletivo. Nesse cenário, a experiência artística é enriquecida pelo fazer, aprender e se expressar. A interação e sincronia entre os cantores são fundamentais para criar uma performance coral coesa e expressiva, capaz de emocionar e envolver o público. Os músicos têm a oportunidade de compartilhar sua visão e intenção musical, despertando sensações e criando uma experiência envolvente. Além disso, a performance pode proporcionar um espaço de experimentação e criatividade, tornando-se uma forma de comunicação capaz de transcender barreiras culturais. Tendo isso, iremos debater agora a respeito do pilar da composição musical.

2.6.3 Composição

A composição musical é assunto de diversos estudos na área de educação musical, envolvendo tecnologia musical, colaboração, desafios no ensino de composição e avaliação, a partir de diferentes perspectivas (Viig, 2015). Ela pode ser entendida como um conjunto de processos criativos que lidam com a experimentação, a seleção, a organização, a execução e a apreciação de elementos musicais diversos (França; Swanwick, 2002). É um processo essencial da música devido à sua própria natureza, já que, independentemente do nível de complexidade, estilo ou contexto, qualquer música ou trecho musical passou por uma criação (França; Swanwick, 2002, p. 8). Toda e qualquer música foi composta em algum momento, seja tocada ao vivo, escrita na forma de partitura ou em uma gravação. Portanto, a composição é elementar e fundamental na música, necessitando assim ser trabalhada e realizada nos processos de educação musical.

Tal como não é necessário que uma pessoa aprenda técnicas avançadas de desenho para poder desenhar e se expressar artisticamente, não é necessário conhecer teoria musical e harmonia avançada para experimentar a combinação de sons e compor trechos musicais completos. A composição musical ocorre quando ideias musicais são organizadas para criar uma peça, seja uma improvisação livre e espontânea de uma criança tocando xilofone, ou uma obra concebida seguindo regras e princípios estilísticos (França; Swanwick, 2002, p. 9). Ela não se resume a compor sinfonias complexas ou canções estruturadas com formas e padrões. Deve ser vista como toda oportunidade que a pessoa tem para decidir a organização do material sonoro, desde pequenas decisões, até a junção de decisões, que podem resultar ou não na criação de obras maiores e mais complexas. Na composição musical, é possível aprofundar o entendimento sobre o funcionamento dos elementos musicais, uma vez que ela proporciona conexão direta com o material sonoro (Swanwick, 1979, p. 43).

A composição é uma atividade importante para modelos de ensino baseados na autonomia e aprendizado musical de forma significativa e criativa. As pessoas podem se expressar ao se engajar no processo de composição, seja individualmente ou como grupo, desenvolvendo as habilidades musicais e tornando os participantes em sujeitos ativos no processo de aprendizagem musical (Swanwick, 2003). Neste sentido, o objetivo é a expressão e descoberta:

Qualquer que seja a forma que ela tome, o principal valor da composição na educação musical não é produzir mais compositores, mas sim, pelos insights que podem ser obtidos a partir dela, levar o aluno a relacionar-se com música de uma maneira particular e muito direta (Swanwick, 1979, p. 43).

Assim, o trabalho da composição na educação musical não se restringiria ao ensino de técnicas complexas, mas também a “brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização” (Swanwick, 2002, p. 10), oportunizando a tomada de decisão expressiva. Considerando esses objetivos, é necessário que a entendamos como uma atividade que envolve tomada de decisões musicais, desde pequenas frases ou arranjos até a criação de uma sinfonia, utilizando ou não o registro musical por meio de escrita tradicional, escrita alternativa ou registro sonoro por meio de gravação. Fazem parte da composição as atividades de arranjo

musical, improvisação, musicalização de poemas e textos, permitindo e incentivando o aluno a fazer suas próprias escolhas musicais (Swanwick, 2003).

Swanwick (2003) afirma ainda que a composição deve estar articulada com a apreciação e a performance. Deste modo, “a atividade composicional favorece o entendimento do funcionamento das ideias musicais, contribuindo, portanto, para tornar a performance mais coerente e consistente” (França; Swanwick, 2002, p. 16). De acordo com França e Swanwick (2002, p. 10), “experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico”, transformando suas ideias musicais. Assim, trabalhar a composição auxilia no envolvimento com as outras práticas musicais, já que a pessoa passa a ouvir música do ponto de vista de quem já compôs e a executar expressando suas próprias ideias musicais.

Quando falamos em composição e improvisação, devemos considerar que a pessoa que cria a música, ou seja, o compositor, irá comunicar-se com quem vai ouvir esta música, ou seja, o ouvinte, passando pelo intérprete, que é quem irá executar a música para os ouvintes. Existe então um processo de representação simbólica no entendimento e apreciação da música, de modo que quem a cria carrega suas bagagens culturais e musicais na montagem da obra, assim como o ouvinte também carrega suas próprias referências, entendendo e apreciando de acordo com elas. Como afirma Sloboda:

A maneira como as pessoas representam a música para si mesmas determina a maneira como a lembram e a executam. A composição e a improvisação requerem que sejam geradas essas representações, e a percepção depende de um ouvinte que as constrói (Sloboda, 2008, p. 5-6)

Esse parágrafo de Sloboda destaca a importância das representações mentais na música. Em outras palavras, a forma como as pessoas internalizam e visualizam a música influencia diretamente como elas a lembram e a executam. Quando alguém compõe ou improvisa, está criando essas representações mentais. Da mesma forma, a percepção musical depende de como o ouvinte constrói essas representações em sua mente. Assim, a experiência musical é profundamente moldada pelas representações internas que cada indivíduo cria.

Cada pessoa pode ter uma representação única e subjetiva da música, influenciada por suas experiências musicais, conhecimento teórico e emoção. Os compositores e improvisadores criam e manipulam essas representações em suas mentes, organizando elementos musicais como melodias, harmonias e ritmos, para criar novas peças musicais ou performances espontâneas. Além disso, a percepção daquela música depende de um ouvinte que constrói suas próprias representações musicais. Cada ouvinte interpreta a música de acordo com sua bagagem pessoal, preferências estéticas e contexto cultural. Essa construção individual da percepção musical pode influenciar a maneira como a música é apreciada e compreendida.

Ao envolver o contexto e o entendimento musical, a música faz um elo cultural entre todas as pessoas com ela envolvidas. Por meio do engajamento criativo com a música, as pessoas podem olhar para a arte não somente como uma expressão pessoal, mas também como uma compreensão do mundo e seus processos. O ato de compor música é entender não somente a si, mas sua cultura e suas referências culturais, abrindo espaço para expressões pessoais alternativas a modelos eurocêntricos. A composição musical coletiva é uma alternativa à ideia de um compositor individual que seria um mestre da música que domina a cultura da música erudita, se aproximando de outras culturas musicais nas quais a ideia de compor é diferente, envolvendo, por exemplo, a criação musical coletiva em festejos ou cerimoniais (Glover, 2000, p. 17).

Os estudos em composição na Educação Musical são importantes para termos um panorama de como ele pode ser feito no canto coletivo, buscando sempre articular a composição com os demais elementos em C(L)A(S)P. É necessário conhecer os processos de composição em situações variadas, os produtos resultantes de tais práticas, o papel da composição na aprendizagem musical e no desenvolvimento da criatividade e as perspectivas dos estudantes sobre os diversos aspectos envolvidos. Partindo disso, iremos debater agora sobre os estudos literários no ensino de música.

2.6.4 Estudos literários

Ter uma base da contextualização social, histórica e geográfica das músicas estudadas ajuda a possibilitar diálogos e novos entendimentos sobre a obra, podendo influenciar nos modos como a escutamos ou tocamos. Neste sentido, o contexto histórico-cultural ajuda a explicar e contextualizar as práticas musicais, sendo:

(...) molduras para a construção de conhecimento, incluindo os períodos de sua elaboração e desenvolvimento, a apresentação de seus resultados finais, as possibilidades de transferência didática e a avaliação do processo em seu conjunto, ampliando progressivamente a visão das possibilidades pedagógicas nelas inseridas (Prolicenmus, apud Nunes; Menezes et al., 2012, p. 193)

Estes estudos precisam ser abordados de forma complementar, buscando equilibrar as práticas com seus significados, servindo, portanto, de apoio às demais práticas musicais, que são a apreciação, a composição, a performance e a técnica (Swanwick, 1979).

A arte é uma expressão humana que se relaciona com o contexto histórico em que foi criada. Entender esse contexto é fundamental para compreender as obras artísticas e suas intenções, bem como sua relação com o mundo e com as pessoas que as criaram. Segundo o historiador da arte E. H. Gombrich, a arte não é um fenômeno isolado, mas uma expressão da vida social, e não se pode compreendê-la sem considerar as condições históricas em que foi criada (Gombrich, 2000). O contexto histórico de uma obra artística inclui não apenas a época em que foi criada, mas também as circunstâncias sociais, políticas e culturais em que se encontrava o artista.

O contexto histórico também influencia como as obras artísticas são apreciadas e compreendidas. Conforme Elliot W. Eisner, professor de arte e educação na Universidade de Stanford, a compreensão da arte é um processo ativo de interpretação que depende do contexto histórico e cultural no qual a obra foi criada e apreciada (Eisner, 1985). Isso significa que, para compreender uma obra de arte, é importante conhecer não apenas as suas características formais, mas também o contexto histórico em que ela foi criada e como foi recebida pela sociedade da época.

Souza (2000, p. 17) afirma que “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os

conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas”. Assim, devemos introduzir os conteúdos e as diversas funções que a música desempenha na sociedade, considerando tanto o contexto atual quanto o histórico, proporcionando oportunidades de expressão e compreensão cultural. Isso ajuda os alunos a entenderem como a música evoluiu e como ela reflete e influencia a cultura e a sociedade em diferentes épocas. Ao estudar a música de um período histórico específico, os alunos podem aprender sobre os eventos sociais, políticos e culturais que moldaram aquela música e como ela impactou a sociedade.

A música, sendo composta pelo homem, carrega características do seu compositor. Tais características podem ser a sua personalidade, o nível de desenvolvimento da técnica, a experiência musical anterior e os “fatores sociais em que exerceram a criação, tais como as convenções, a cultura, o grau de evolução da música no seu meio ou no mundo, o momento histórico e estético da música, as injunções de valores diversos, etc.” (Filho, 1971, p. 16-17). Tendo estes elementos histórico-culturais atrelados à música, é necessário que a Educação Musical considere o meio onde a música foi feita e reproduzida. Apesar do estudo de tais conteúdos não ser o fazer musical propriamente dito, ele ajuda a complementar os conhecimentos sobre ela, podendo agregar nos modos de se fazer e entender esta arte (Swanwick, 1979).

A música está intrinsecamente ligada às condições sociais, políticas e culturais de uma época. Assim, ao estudar o contexto histórico de uma obra musical, é possível compreender as intenções do compositor, as expectativas do público e as influências culturais que contribuíram para sua criação. Por exemplo, ao estudarmos a música barroca, é importante entender que ela surgiu em um período de grande intensidade religiosa e de grandes mudanças políticas e sociais na Europa. Isso pode ser percebido na grande presença de temas religiosos nas obras musicais desta época, bem como na utilização de técnicas musicais complexas para expressar as emoções do período. A arte renascentista, por exemplo, foi influenciada pelo despertar do interesse pela antiguidade clássica e pela crescente valorização da razão e do indivíduo. Já na música romântica, é importante considerar o contexto histórico de grandes mudanças políticas e sociais na Europa, como a Revolução Francesa, que trouxeram a valorização do indivíduo e do sentimento patriótico.

De acordo com Vygotsky (1979), o aprendizado é um processo no qual o indivíduo entra em contato com conhecimentos e informações que lhe são apresentadas na interação com o meio em que ele vive. Isso se dá a partir do momento em que os signos e sistemas simbólicos são internalizados pela pessoa, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Por meio da experiência social, o ser humano vai adquirindo conhecimento e se desenvolvendo cognitivamente, acumulando saberes que também podem ser transmitidos aos outros por meio das relações sociais. Tais aquisições refletem-se na atividade humana, resultando na ação do ser humano sobre o ambiente. Neste movimento de troca e partilha, o indivíduo transforma seu meio e a si. Segundo Leontiev (1983), essa transformação:

(...) manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais, e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo que expressa sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (Leontiev, 1983, p. 131, tradução própria)

Dentre esses produtos resultantes da transformação do meio, temos a música, já que a interação musical entre as pessoas reflete nos modos de fazer e entender esta arte. Neste aspecto, Filho (1971) comenta que:

A arte é feita pelo homem. Logo, a evolução dela é expressão do evoluir deste, do espírito humano, em função dos seus próprios impulsos e das características do momento histórico-social em que tais impulsos se manifestam (p. 19).

Desta forma, os modos de fazer música refletem a cultura e o período histórico:

(...) há sempre em ação um duplo jogo de forças, as do próprio artista – sua capacidade criadora, tendência a explorá-la, exercê-la, personalidade e temperamento, enfim tudo aquilo que constitui o artista criador como tal e se manifesta como presença humana - e as do meio: época, ambiente, na enorme complexidade de relações que lhes integram os componentes (Filho, 1971, p. 20)

Precisamos considerar, então, a construção social do significado musical:

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada (Green, in Souza, 2000, p. 8).

Um exemplo em que ocorre esta relação entre as ideias de um artista e o meio em que ele vive é o do compositor alemão Ludwig Van Beethoven (1770-1827), cujas obras e estilos marcaram a transição do período musical do classicismo para o romantismo. Os musicólogos Grout e Palisca (2007) comentam a respeito da influência do período histórico em que Beethoven viveu em seu modo de criar e pensar música:

[Beethoven] viveu numa época em que novas e poderosas forças começavam a manifestar-se na sociedade, forças que o afetaram profundamente e se repercutiram na sua obra. Beethoven (...) foi filho das gigantescas convulsões que vinham fermentando ao longo do século XVIII e que eclodiram com a Revolução Francesa. Historicamente, a obra de Beethoven é construída de acordo com as convenções, os gêneros e os estilos do período clássico. Mas as circunstâncias externas e a força do próprio gênio levaram-no a transformar esta herança e fizeram dela a origem de muito do que veio a caracterizar o período romântico (2007, p. 546).

Vemos, então, que os acontecimentos do século XIX na Europa, as novas visões de mundo e o desgaste de estruturas musicais previamente estipuladas podem ter influenciado no fazer musical de Beethoven. Assim, o meio histórico-social em que ele viveu influenciou sua música, que, por consequência, influenciou na música de outros compositores posteriores, marcando a transição para um novo período da música de concerto. O fazer e compreender musical é influenciado pela história e pelo meio, sendo a música uma das linguagens utilizadas pelo homem para falar de si, da sua realidade e de suas impressões sobre o mundo. Ela não existe por si mesma, mas sim inserida em um contexto sociocultural:

Quando ouvimos, cantamos ou tocamos música, estamos penetrando parcialmente nesse grupo social e no pensamento deste 'homem' que a criou. A crença nesta concepção fundamenta a importância e a necessidade de incluir a música no âmbito da educação (Almeida; Pucci, 2003, p. 15-16).

Desta forma, a Educação Musical não deve estar empenhada somente em ensinar música, mas também em conhecer o seu contexto. O educador musical atuaria então na enculturação do aluno por meio dos elementos musicais, permitindo ao aluno conhecer mais sobre a cultura humana, desenvolvendo sua própria musicalidade. A enculturação refere-se ao processo pelo qual o indivíduo aprende sua cultura, e é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida (Merriam, 2013, p. 146). É um processo pelo qual os sujeitos aprendem a sua cultura de maneira contínua durante

toda a vida, e “cada cultura modela o processo de aprendizagem para estar de acordo com os seus próprios ideais e valores” (Merriam, 2013, p. 145). Deste modo, o estudo sócio histórico das músicas trabalhadas em uma aula de música torna-se importante para conhecer a cultura, evitando a simples apropriação cultural sem significação, fortalecendo os outros aspectos do aprendizado musical em C(L)A(S)P e abrangendo os horizontes de conhecimento. Partindo disso, iremos comentar agora a respeito da técnica na educação musical.

2.6.5 Técnica

Abordaremos agora o último elemento restante do modelo C(L)A(S)P, que é a Técnica (*Skills*). Ela engloba uma ampla gama de elementos, que vão desde a precisão na execução dos instrumentos até a compreensão da teoria musical (Swanwick, 1979). A técnica permite ao músico explorar um vasto leque de possibilidades sonoras, dominar a expressão emocional da música e comunicar-se de maneira eficaz com o público. Não existe uma técnica musical geral certa e específica, mas sim convenções para a música ser realizada dentro do que se propõe artística e esteticamente falando. É por meio da prática e do estudo contínuo da técnica musical que os artistas podem alcançar um nível mais elevado de maestria e excelência em sua arte.

Ela proporciona um caminho para a improvisação, a composição e a colaboração musical, permitindo que os músicos expressem sua criatividade com mais fluidez e na mesma linguagem, o que facilita a comunicação e a colaboração entre eles. Ao dominar os elementos técnicos, como a precisão rítmica e a coordenação motora, os músicos podem se unir em harmonia, criando um diálogo musical coeso e envolvente. A técnica musical, portanto, não é apenas um conjunto de regras a serem seguidas, mas uma ferramenta que permite explorar a criatividade musical, conectar-se emocionalmente com a música e comunicar-se de maneira profunda e significativa com o público. Para Swanwick (1994), a habilidade técnica na música deve sempre servir a um propósito expressivo; técnica sem expressão é vazia de significado, não sendo um fim em si mesma. Ela deve ser um meio para transmitir emoção, intenção e profundidade.

A técnica é importante para o desenvolvimento da habilidade de improvisação, permitindo que os músicos tenham liberdade para improvisar e explorar as possibilidades musicais (Berliner, 1994). Isso torna os músicos mais criativos, explorando novas ideias e sonoridades. Ela auxilia na interpretação e na criação musical, guiando o músico a expressar sua intenção artística e criatividade, permitindo uma maior abrangência de possibilidades musicais e a interpretação de uma obra coerentemente (Elliott, 2011). A técnica também é importante para o desenvolvimento do ouvido musical, já que o desenvolvimento técnico permite que os músicos identifiquem e reproduzam padrões musicais precisamente (Parncutt, 2009).

A técnica ajuda na interpretação de obras, permitindo que o músico expresse sua intenção artística de forma autêntica e coerente. Ao dominar a técnica, os músicos conseguem transmitir as nuances e os detalhes sutis presentes na composição, transformando a partitura em uma interpretação viva e pessoal. Por meio da técnica, os músicos podem explorar uma variedade de recursos expressivos, como a dinâmica, o timbre, a articulação e a fraseologia. Esses elementos são essenciais para transmitir a emoção e a intenção por trás de uma obra musical. Um músico pode variar a intensidade e o volume das notas para criar um clima dramático ou suave, adaptando-se às demandas emocionais da composição. Além disso, a técnica musical proporciona uma compreensão profunda da estrutura da música, ajudando a identificar os momentos-chave, criando contrastes e estabelecendo conexões entre as diferentes seções, resultando em uma interpretação coerente e envolvente.

Vemos que a técnica é importante para qualquer músico que busca aprimorar suas habilidades e expressão artística, mas seu significado vai além de simplesmente tocar corretamente um instrumento. Ela abrange um conjunto de habilidades que permitem aos músicos explorar seu potencial artístico e se expressar de maneira mais completa. A técnica musical envolve não apenas a execução precisa das notas, mas também a compreensão da teoria musical, o desenvolvimento do ouvido musical e a capacidade de transmitir emoções por meio da música.

A técnica musical é fundamental para a interpretação de diferentes estilos e gêneros musicais. Um músico tecnicamente habilidoso pode adaptar sua performance para capturar a essência de cada estilo, seja ele clássico, jazz, rock ou qualquer outro.

Essa versatilidade é essencial para músicos que desejam se destacar em um mercado musical competitivo e diversificado. Segundo Sloboda (2008), a técnica permite que os músicos explorem novas possibilidades sonoras e criem interpretações únicas.

A técnica musical também desempenha um papel crucial na prevenção de lesões e no bem-estar físico dos músicos. Práticas inadequadas podem levar a problemas como tendinite, síndrome do túnel do carpo e outras condições que podem comprometer a carreira de um músico. Portanto, é importante que os músicos desenvolvam uma técnica correta desde o início de sua formação. De acordo com Altenmüller e Jabusch (2010), a educação técnica adequada pode ajudar a evitar esses problemas e garantir uma carreira longa e saudável para os músicos.

A técnica musical é essencial para a formação de uma base sólida na educação musical. Através de uma abordagem pedagógica que integra teoria e prática, os estudantes podem desenvolver habilidades técnicas sólidas enquanto exploram sua criatividade e expressão artística. De acordo com Lehmann, Sloboda e Woody (2007), a prática deliberada e estruturada é crucial para o desenvolvimento de habilidades musicais avançadas e para a construção de uma base técnica robusta. Assim, nos exercícios técnicos e práticas regulares, os estudantes podem desenvolver habilidades como percepção, memória muscular, cognição, assimilações e coordenação motora, que são fundamentais para a execução precisa e expressiva da música.

Vimos então que os estudos da técnica musical são essenciais no ensino de música, permitindo aos alunos desenvolver habilidades cognitivas e motoras, fundamentais para a execução precisa e expressiva, proporcionando uma base sólida para a interpretação de diferentes estilos e gêneros musicais. Dando continuidade à discussão sobre a educação musical com idosos, o próximo subcapítulo abordará uma revisão de escopo que buscou retratar a realidade de pesquisas feitas nessa área no Brasil desde o início do Estatuto do Idoso. Como vimos anteriormente, a música pode proporcionar prazer e bem-estar, além de contribuir para a manutenção da saúde. Dessa forma, a educação musical pode ser um meio valioso para o envelhecimento ativo e saudável.

2.7 Educação Musical com pessoas idosas no Brasil

A educação musical é um importante meio para o desenvolvimento pessoal e social de indivíduos de todas as idades, incluindo os idosos. Como vimos anteriormente, a música pode proporcionar prazer, bem-estar e enriquecimento cultural, além de contribuir para a manutenção da saúde física e mental. Dessa forma, a educação musical pode ser um meio valioso para o envelhecimento ativo e saudável. De acordo com Gomes e Amaral (2012), o ensino de música pode auxiliar os idosos a superar as limitações físicas e cognitivas, proporcionando-lhes uma maior qualidade de vida, podendo ser usada como ferramenta para a socialização e o fortalecimento de laços comunitários.

A prática musical atua positivamente no ser humano, e diversos estudos mostram que a música se relaciona com melhoras na autoestima, autoconfiança e autoexpressão (Araújo, 2006; Coronago, 2009; Lodovici Neto, 2006; Luz, 2008; Pinto, 2002). Ela também auxilia o desenvolvimento da criatividade (Araújo, 2006), ajuda a combater e prevenir a depressão (Lodovici; Neto, 2009), e motiva o aprendizado (Lopes, 2008).

Para poder traçar propostas coletivas de ensino de música com pessoas idosas, é importante conhecer de que maneiras e contextos a educação musical com esta população é feita no Brasil. Para tal, foi feito aqui um estudo que consistiu em uma busca por trabalhos científicos, como teses e artigos, que mostrassem o panorama da Educação Musical com pessoas idosas em nosso país. Foi feito um levantamento que teve por objetivo principal analisar a produção científica brasileira a respeito da Educação Musical na vida das pessoas idosas, a partir da vigência do Estatuto do Idoso, lei federal n.º 10.741/03.

Foram coletados os conteúdos e dados que esses trabalhos desenvolveram, tais como as metodologias, tipos de estudo, autores, principais palavras, local do estudo e atividades realizadas. Para orientar este levantamento, foram levantadas as questões: quais aspectos podem ser observados nas pesquisas brasileiras sobre a Educação Musical com pessoas idosas desenvolvidas após o Estatuto do Idoso? Como a educação musical com pessoas idosas vem sendo desenvolvida e estudada neste contexto? Quais metodologias e objetivos podem ser observados nesses estudos?

Quais são os principais conceitos e palavras relatadas nestes estudos? Como as intervenções foram realizadas com os participantes? Tais questões serão respondidas e discutidas adiante.

2.7.1 Critérios de inclusão e exclusão da busca

Para a busca das pesquisas, foi considerada a estratégia PCC, ou seja, pessoa, conceito e contexto (JBI, 2015). Tal estratégia foi adotada para conduzir a questão de pesquisa de uma revisão de escopo, definida como um tipo de estudo que busca explorar os principais conceitos do tema em questão, averiguando a dimensão, o alcance e a natureza do estudo e apontando as lacunas de pesquisas existentes. A pessoa deste estudo foi a população idosa, o conceito foi a Educação Musical e o contexto foi o Brasil. Como critérios de inclusão, foram escolhidos somente estudos relacionados à Educação Musical com pessoas idosas em artigos originais, revisões, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso (TCC) desenvolvidos no Brasil a partir de 2003, ano de início do Estatuto do Idoso, Lei federal nº 10.741/03. Foram excluídos os estudos com duplicidade em diferentes bases, estudos não relacionados à educação musical da pessoa idosa, estudos anteriores a 2003 e estudos fora do Brasil. Também foram excluídos estudos que tratavam apenas do ensino de algum instrumento musical específico, já que o foco deste levantamento foi os estudos que tratam da educação musical da pessoa idosa no contexto de musicalização, ou seja, de um aprendizado abrangente, envolvendo experiências e vivências coletivas.

As bases de dados onde as buscas foram feitas foram a CAPES, ERIC, Redalyc, Scielo, Lilacs, ABEM, Amplificar e Google Acadêmico. As buscas foram feitas entre os meses de maio e agosto de 2021. Foram considerados os descritores “Educação Musical”, “Idoso”, “Idosos”, “Ensino de Música”, “Musicalização”, “Música” e os operadores booleanos “AND” e “OR” em todos os bancos de dados.

Foram realizadas três fases distintas para a seleção de documentos: (1) a fase de busca, na qual foram coletados os estudos nas bases indexadas, (2) a fase de seleção, cujo objetivo foi filtrar os achados, considerando os critérios de inclusão e duplicidades apuradas e (3) a fase de eleição, em que foram definidos os estudos para

a análise. Após a busca e seleção dos trabalhos, foram selecionados 24 estudos. As buscas foram feitas utilizando os descritores nos bancos de dados citados anteriormente. Foram obtidos os seguintes resultados, distribuídos no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Busca com os descritores

<p>PERIÓDICOS CAPES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical AND Idoso OR idosos: 70 resultados, 1 escolhido • Ensino de Música AND Idoso. OR idosos: 36 resultados, 0 escolhidos • Musicalização AND Idosos. OR idosos: 4 resultados, 0 escolhidos • Música AND Idoso OR Idosos: 238 resultados, 0 escolhidos
<p>ERIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical AND Idoso OR Idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Musicalização AND Idoso. OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Ensino de música AND Idoso: OR idosos, 0 resultados. 0 escolhidos • Música AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos
<p>REDALYC:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Musicalização AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Ensino de Música AND Idoso OR Idosos OR idosos: 2 resultados, 0 escolhidos • Música AND Idoso OR Idosos: 0 resultados, 0 escolhido
<p>SCIELO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Musicalização AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Ensino de Música AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Música AND Idoso OR idosos: 5 resultados, 1 Escolhido
<p>LILACS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Musicalização AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Ensino de Música AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Música AND Idoso OR idosos: 69 resultados, 0 escolhidos
<p>ABEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical AND Idoso OR idosos: 1 resultado, 0 escolhidos • Ensino de Música AND Idoso OR idosos: 1 resultado, 0 escolhidos • Musicalização AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Música AND Idoso OR idosos: 1 resultado, 1 escolhido
<p>AMPLIFICAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Musical AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Ensino de Música AND Idoso OR idosos: 0 resultados, 0 escolhidos • Musicalização AND Idoso OR idosos: 2 resultados, 1 escolhido • Música AND Idoso OR idosos: 15 resultados, 4 escolhidos
<p>GOOGLE ACADEMICS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Música AND Idoso OR idosos: 860 resultados, 15 escolhidos • Educação Musical AND Idoso OR idosos: 831 resultados, 4 escolhidos • Musicalização AND idoso OR idosos: 1.100 resultados, 2 escolhidos • Música AND Idoso OR Idosos: 6.659 resultados, 0 escolhidos

2.7.2 Características gerais das pesquisas encontradas

Das vinte e quatro pesquisas escolhidas, dezesseis eram artigos, duas eram trabalhos de conclusão de curso (TCC) e seis eram dissertações de mestrado. Nenhuma delas era tese de doutorado. Além desses trabalhos selecionados para o estudo, também foram encontrados quatro artigos que eram “gêmeos” de outros artigos já selecionados, ou seja, eram a mesma pesquisa, publicada em locais diferentes e com títulos alterados. Também foram achadas doze pesquisas duplicadas. As cópias foram descartadas, ficando com a primeira encontrada. Além disso, nove pesquisas eram duplicadas, de modo que a primeira encontrada foi mantida e a segunda descartada.

Observando as cidades e estados onde estas pesquisas foram realizadas, percebemos uma predominância nos estados do Sul e do Sudeste brasileiro, com dezenove pesquisas (79,17%), uma menor parte nos estados do Centro-Oeste, com três pesquisas (12,50%), somente o estado da Bahia da região Nordeste, com duas pesquisas (8,33%) e nenhum estado do Norte do país.

As pessoas idosas foram a maioria dos participantes dessas pesquisas, de modo que quinze delas realizaram estudos de campo exclusivamente com esta população. Além destas, três pesquisas envolviam adultos mais idade e pessoas idosas juntas, duas envolviam professores de música para idosos e cinco trabalhos não tinham participantes em trabalho de campo, ou seja, eram revisões teóricas.

Quanto às metodologias, a mais utilizada nestes estudos foi o estudo de caso, com sete dos trabalhos utilizando esse método. Seis trabalhos utilizaram somente a denominação pesquisa de campo, quatro foram pesquisas de revisão bibliográfica, dois relatos de experiência, uma pesquisa cartográfica, uma pesquisa-ação, uma de *survey*, uma pesquisa exploratória, um exploratório e um estudo experimental.

Os instrumentos de coleta de dados mais comuns foram relativos à pesquisa qualitativa, tais como entrevistas, diários de campo e observação. Alguns instrumentos mais comuns à pesquisa quantitativa também foram encontrados, como testes, avaliações e formulários, com destaque ao formulário sócio-demográfico, ao de autoavaliação e ao de saúde.

2.7.3 Análise quantitativa das palavras das pesquisas

Os títulos, resumos, objetivos e referências dos artigos foram coletados e separados para a análise no software Iramuteq, objetivando encontrar as palavras mais utilizadas. Nos objetivos gerais, foi feita a análise dos principais verbos, adjetivos e substantivos utilizados nos textos. A análise mostrou uma predominância de palavras que envolviam música, pessoa idosa e educação, além de palavras que dizem respeito a pesquisas empíricas, tais como prático, experiência e discussão. Percebemos que as palavras mais utilizadas objetivaram resultados na área ensino de música, pesquisa, educação e qualidade de vida de pessoas idosas, buscando estudar e trabalhar a educação musical com esta faixa etária, conforme mostram os quadros 2 e 3 a seguir:

Quadro 2 - Palavras nos objetivos parte 1

Palavra	Frequência	Tipo
musical	17	adj
idoso	11	adj
educação	9	nom
música	6	nom
aprendizagem	5	nom
prático	5	adj
adulto	4	adj
analisar	4	ver
discutir	4	ver
experiência	4	nom

Quadro 3 - Palavras nos objetivos parte 2

Palavra	Frequência	Tipo
idade	4	nom
investigar	4	ver
vida	4	nom
ano	3	nom
ensino	3	nom
grupo	3	nom
memória	3	nom
processo	3	nom
relação	3	nom
revista	3	nom

Já nos títulos das pesquisas, foram analisados os principais verbos, adjetivos e substantivos utilizados nos textos. A predominância ocorreu com palavras relacionadas à educação, música, pessoa idosa e empirismo, como experiência, coral, oficina, etc:

Quadro 4 - Palavras nos títulos parte 1

Palavra	Frequência	Tipo
musical	17	adj
idoso	13	adj
educação	12	nom
idade	9	nom
música	8	nom
aprendizagem	4	nom
experiência	4	nom
contribuição	3	nom
canto	2	nom
coral	2	nom
doce	2	adj

Quadro 5 - Palavras nos títulos parte 2

Palavra	Frequência	Tipo
ensino	2	nom
estudo	2	nom
flauta	2	nom
maturidade	2	nom
memória	2	nom
oficina	2	nom
pesquisa	2	nom
processo	2	nom
qualidade	2	nom
relação	2	nom
vida	2	nom

Após análise de todas as referências bibliográficas no software Iramuteq, foi revelado que os verbos mais citados estavam relacionados com o ensino, o envelhecimento e experiências, como “cantar”, “ensinar”, “aprender” e “educar”. É possível perceber aqui que a experiência, a expressão e a partilha são importantes. Também houve significativa presença de palavras que remetem à experiência e superação, tais como “continuar”, “crer”, “agir”, “descobrir”, “falar”, “dispor”, “viver” e “recuperar”, ajudando a caracterizar os aspectos da educação musical com estas pessoas. Tais verbos foram os dispostos nos quadros 6 e 7 abaixo:

Quadro 6 - Verbos nas referências parte 1

dar	13
ensinar	13
aprender	11
envelhecer	10
falar	10
noticiar	9
dispor	8
agir	7
cair	7
viver	6
educar	5
ler	5
partir	5
cantar	4
continuar	4
crer	4

Quadro 7 - Verbos nas referências parte 2

descobrir	4
escrever	4
escutar	4
estimar	4
memoriar	4
ouvir	4
recuperar	4
aprovar	3
esquecer	3
filar	3
musicar	3
pensar	3
promover	3
publicar	3
tocar	3

Nos resumos de todos os 24 trabalhos foram analisados os substantivos, verbos e adjetivos mais utilizados. A maioria se relacionava à música, à experiência empírica, ao social e ao aprendizado. Houve a predominância de “musical”, “idoso”, “prático”, “adulto”, “contribuir”, “realizar”, “social”, dentre outros. Isso nos mostra que os resumos e palavras-chave remetem a pesquisas práticas e qualitativas em grupo com pessoas idosas, com intervenções e estudos de campo na área de Educação Musical, em semelhança com os títulos e objetivos da pesquisa. Foram encontradas as seguintes palavras, conforme mostrado nestes quadros 8 e 9 a seguir, com suas frequências e tipo:

Quadro 8 - Palavras nos resumos parte 1

Palavra	Frequência	Tipo
musical	117	adj
idoso	80	adj
prático	26	adj
adulto	17	adj
contribuir	16	ver
realizar	14	ver
considerar	11	ver
social	11	adj
apresentar	10	ver
utilizar	10	ver
qualitativo	9	adj
analisar	8	ver
autobiográfico	8	adj
diverso	8	adj
musicalização	8	nr
partir	8	ver
artístico	7	adj

Quadro 9 - Palavras nos resumos parte 2

Palavra	Frequência	Tipo
bibliográfico	7	adj
compreender	7	ver
desenvolvido	7	adj
destacar	7	ver
estimular	7	ver
etário	7	adj
observar	7	ver
discutir	6	ver
envolver	6	ver
importante	6	adj
individual	6	adj
investigar	6	ver
mostrar	6	ver
motor	6	adj
peçoal	6	adj
significativo	6	adj
tender	6	ver
teórico	6	adj

2.7.4 Atividades realizadas nos estudos

As atividades realizadas nas pesquisas envolveram de forma significativa a musicalização da pessoa idosa, explorando a expressão e descoberta sonora, o movimento corporal, o canto, tocar instrumentos, compor e escutar música. Os contextos foram principalmente o canto coral e aulas de música em grupo, e os principais locais foram centros de vivências da pessoa idosa, projetos de extensão em

universidades e também instituições de longa permanência. Em cinco pesquisas não foram feitas intervenções, tendo sido estudos unicamente bibliográficos, como mostra o quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Pesquisas unicamente bibliográficas

NOME	AUTOR/ANO	ATIVIDADES
Música E Terceira Idade: A Aprendizagem Da Música E A Qualidade De Vida De Idosos	Nogueira, 2017	Pesquisa bibliográfica a respeito das relações entre aprendizagem musical e qualidade de vida da pessoa idosa.
Terceira Idade E Música: Perspectivas Para Uma Educação Musical	Cristiana; Souza, 2006	Revisão bibliográfica a respeito de perspectivas de educação musical com pessoas idosas
Ensino E Aprendizagem Musical Com Idosos: Situação Do Campo No Banco De Teses Da Capes	Silva Júnior, 2012	Estudo bibliográfico buscando pesquisas sobre educação musical de pessoas idosas no banco de dados da Capes
Política De Educação Musical No Brasil: Uma Lacuna Aos Idosos	Thibes; Santo, 2017	Pesquisa bibliográfica sobre política de educação musical no Brasil em relação à pessoa idosa
A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	Rodrigues, 2013	Pesquisa bibliográfica sobre os saberes necessários para a educação musical com pessoas idosas

Cinco pesquisas buscaram observar o aprendizado da pessoa idosa em cursos regulares de música. Tais pesquisas estão descritas no quadro 11, abaixo:

Quadro 11 - Pesquisas que observaram o aprendizado da pessoa idosa em cursos regulares de música

NOME	AUTOR/ANO	ATIVIDADES
A relação do idoso com o aprendizado musical	Bergmann, 2012	Estudo da participação de pessoas idosas em um curso de música que envolvia teoria musical, instrumentos, percepção e regência
Aprendizagem Musical Na Maturidade: Diálogo Entre Teoria E Prática	Cirino, 2010	Foram ministradas aulas de musicalização com pessoas idosas em um curso de extensão da UFMG, realizando atividades que objetivavam a aquisição de percepções e habilidades básicas no campo da música, a partir do treino auditivo, exercício de solfejo, leitura rítmica e escrita musical
Educação Musical com idosos: potencialidades e contribuições	Mattos, 2016	Estudo com oito idosos que fizeram aula de canto em uma escola particular situada na cidade do Rio de Janeiro
O Estado da arte nas pesquisas envolvendo EJA e Educação Musical	Wolffenbüttel; Sant'anna, 2018	Busca de estudos a respeito da educação musical na EJA envolvendo adultos e pessoas idosas
Educação Musical Na Maturidade: Um Estudo Com Adultos Médios,	Corrales, 2009	Entrevistas com pessoas idosas e adultos médios que fazem aulas de instrumento, a respeito de suas motivações para o estudo

A flauta doce foi um instrumento utilizado para fins de musicalização em duas pesquisas. Tais pesquisas estão descritas no quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Pesquisas sobre musicalização utilizando a flauta doce

NOME	AUTOR/ANO	ATIVIDADES
A flauta doce em um processo de musicalização na terceira idade	Bueno, 2008	Aulas de musicalização e flauta doce com idosos na Associação dos Idosos do Brasil - AIB em Goiânia - GO
Inclusão De Idosos Na Área Da Educação Musical Por Meio Da Musicalização Com Flauta Doce E O Canto Coral	Lima, 2016	Aulas de musicalização com pessoas idosas por meio da flauta doce e o canto coral

As atividades de musicalização, de maneiras variadas, foram trabalhadas em sete pesquisas. Tais pesquisas estão descritas no quadro 13, logo abaixo:

Quadro 13 - Pesquisas que trabalharam atividades de musicalização

NOME	AUTOR/ANO	ATIVIDADES
Coral Canto que Encanta: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia	Figuerêdo, 2009	Atividades de musicalização no canto coral com pessoas idosas, dividindo os ensaios em duas partes: aquecimento (com atividades de musicalização, preparação vocal, brincadeiras, etc.) e Repertório
Coro-Cênico, uma alternativa para musicalização de idosos	Carvalho, 2016	Foram observadas as atividades em um coro cênico com pessoas idosas, com atividades de teatro, musicalização e canto
Oficinas artísticas na Universidade Aberta para a terceira idade: contribuições para a qualidade de vida de idosos	Baldin; Magnaboso-Martins, 2015	Oficinas de teatro musical e musicalização com pessoas idosas
Educação Musical Para A Terceira Idade: Experiências Sensoriais, Motoras E Vocais	Garcia; Stencil, 2020	Aulas de musicalização com idosos, com atividades de audição, sensibilização, fenômeno sonoro, as propriedades do som, o ritmo com o uso de materiais de sucata e a dança como expressão corporal e sensibilização
Ter Tempo Para Aprender Música: Experiências Vividas E Compartilhadas Por Aposentados	Mata, 2014	Entrevistas com aposentados a respeito das experiências musicais vividas e compartilhadas por eles e atividades de musicalização
Educação Musical E Musicoterapia: Um Relato De Experiência De Estágio Com A Terceira Idade	Asnis; Machado, 2011	Atividades musicais de musicoterapia e educação musical com pessoas idosas com necessidades especiais na Unidade Saúde Escola da Universidade Federal de São Carlos
A Educação Musical Na Terceira Idade: Uma Proposta Metodológica De Sensibilização E Iniciação À Linguagem Musical	Luz, 2005	Pesquisa de campo de ensino de música, com sensibilização e iniciação à linguagem musical, vivenciada por grupos de idosos

A apreciação musical foi a temática principal de três pesquisas, descritas no quadro 14, a seguir:

Quadro 14 - Pesquisas que focaram na apreciação musical

NOME	AUTOR/ANO	ATIVIDADES
Música e idosos: a relação ensino/aprendizagem em três oficinas de música na cidade de São Paulo	Conceição, 2013	Observação de oficinas de escuta musical e canto coral com idosos
Música, memória autobiográfica e idosos: interfaces de uma pesquisa experimental na educação musical	Júnior, 2016	Atividades de apreciação musical com idosos, de músicas de suas épocas
Musicalização: Memórias, Experiências E Sensibilidades Na Terceira Idade	Natumei; Pillottoii; Strapazzon, 2018	Atividades de musicalização e apreciação musical com idosos em um Centro de Artes e três oficinas de musicalização no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Dois trabalhos se concentraram no tema da composição musical. Tais pesquisas estão descritas no quadro 15, logo abaixo:

Quadro 15 - Pesquisas que focaram na composição musical

NOME	AUTOR/ANO	ATIVIDADES
Efeitos da improvisação musical como intervenção cognitiva e motora para idosos	Santos Et Al., 2019	Composições musicais com pessoas idosas por meio da improvisação em instrumentos de percussão
Composição musical com idosos: re-arranjando a Felicidade	Fugimoto; Beineke, 2014	Atividades de composição musical com um grupo de canto em um Centro de Convivência de Idosos.

A análise das atividades desenvolvidas nas pesquisas mostrou uma prevalência de estudos de campo (79,17%), e uma minoria de estudos unicamente bibliográficos (20,83%). Cinco pesquisas focaram em atividades de apreciação e composição musical, enquanto sete delas desenvolveram, além dessas, outras atividades de musicalização, e duas trabalharam a musicalização com flauta doce.

Podemos observar, com isso, que os estudos desenvolveram atividades variadas em educação musical, explorando a técnica, a composição, a escuta, a performance e o conhecimento cultural musical. Tais atividades corroboram com a abordagem C(L)A(S)P, cunhada pelo educador musical Keith Swanwick (1979), que

afirma que um ensino de música abrangente deve envolver atividades de composição, performance e apreciação musical, apoiadas pelo ensino da técnica e pelos estudos literários em música.

2.7.5 Considerações sobre os estudos

Apesar de haver um número considerável de dissertações de mestrado que tratam da Educação Musical de pessoas idosas no Brasil, a pesquisa não encontrou nenhuma tese sobre o assunto, revelando uma lacuna a ser preenchida em pesquisas ao nível de doutorado a respeito disso. Os resultados também revelaram que a maioria dos estudos se concentram na região sul e sudeste do Brasil, havendo uma necessidade de envolver pessoas idosas e pesquisadores de outras regiões do país.

Quanto à população, este levantamento mostrou que os estudos envolveram, em sua maior parte, pessoas idosas. Alguns envolveram professores de música que trabalham com essa faixa etária, o que também é importante, já que são estes educadores que trabalham o ensino de música com essa população, atuando diretamente na formação e transformação deles.

As buscas mostraram que os estudos de campo tiveram maior presença como metodologia, ou seja, os pesquisadores realmente trabalharam e observaram a população na construção da pesquisa, tendo a abordagem qualitativa como quase a totalidade. Também foram encontrados alguns estudos somente bibliográficos, que também podem ajudar a trazer luzes sobre o ensino de música com essa faixa etária, mesmo sem atuar diretamente com os idosos.

A análise quantitativa das palavras dos títulos, resumos, objetivos e referências dos estudos revelou que essas pesquisas visam, em sua maioria, o contexto social, tendo palavras como educação, idosos e música forte representatividade, envolvendo contextos como o canto coral, as aulas de música e locais como centros de vivências e casas de acolhimento de pessoas idosas. Observamos que esses estudos buscaram soluções e compreensões a respeito de aprendizados musicais que vêm acontecendo com idosos no contexto social, real e atual, com ênfase no fazer musical coletivo, envolvendo qualidade de vida e inclusão.

Os contextos dos estudos foram principalmente o canto coral e as aulas de música em grupo, revelando uma gama de possibilidades de desenvolvimento de estudos em Educação Musical com pessoas idosas. A variedade de locais onde as pesquisas foram realizadas, indo desde Instituições de Longa Permanência para Idosos a centros de vivência e cursos de música, mostram que a Educação Musical pode ser desenvolvida com esta população em diversos contextos, indo além do ensino tradicional de conservatórios e aulas particulares de instrumentos. Assim, a Educação Musical pode acontecer de maneira mais democrática, com possibilidades em diversas instituições e espaços, permitindo a descoberta, a sensibilização e a criação sonora, individual ou em grupo.

As intervenções realizadas nas pesquisas mostraram propostas de atividades variadas em Educação Musical, envolvendo a composição, a performance e a apreciação, indo conforme a proposta de Educação Musical da abordagem C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979). Isso nos revela que essas atividades podem ser realizadas com pessoas idosas, e não somente com crianças ou jovens no contexto escolar.

Esta busca mostrou ainda que o campo da Educação Musical com pessoas idosas no Brasil precisa de mais estudos, buscando envolver esta população no fazer e aprender musical nos mais diversos ambientes, tais como espaços sociais, projetos universitários, corais, igrejas, etc. As limitações encontradas neste estudo foram estar concentradas no contexto brasileiro, e também não envolver a aprendizagem musical que pode ocorrer em atividades musicais grupais variadas e fora do contexto da Educação Musical como principal objetivo, como uma orquestra, banda ou coral, ou até mesmo as mídias, como rádio, TV e internet.

3 MÉTODO

3.1 Desenho da pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os efeitos da Educação Musical em C(L)A(S)P no canto coletivo na percepção musical e na cognição de pessoas idosas. Por meio de um período de coleta de dados longitudinal, foram realizados encontros de intervenção com os participantes, nos quais foram aplicados testes quantitativos para avaliar a percepção musical e a cognição antes e após. Além disso, foram realizadas avaliações qualitativas, como entrevistas e observação participante. A análise dos dados foi realizada por meio de testes estatísticos, como análise de correlação e regressão. O estudo visou contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes de educação musical para idosos, analisando como isso afeta a percepção musical e a cognição, influenciando conseqüentemente na qualidade de vida.

Este estudo constitui-se em uma pesquisa quanti-qualitativa. Este tipo de método combina dados qualitativos para complementar os dados quantitativos, potencializando o conhecimento e proporcionando uma compreensão abrangente. A pesquisa quanti-qualitativa reconhece que certas questões de pesquisa podem ser mais bem respondidas por meio da combinação dessas duas abordagens. Ela permite que os pesquisadores obtenham uma visão holística do fenômeno, explorando tanto os aspectos mensuráveis e quantificáveis quanto as perspectivas subjetivas, experiências e interpretações dos participantes (Creswell; Clark, 2018).

O foco desses tipos de pesquisa é explorar os fenômenos em sua profundidade, extraindo significados dos dados, e não se fundamentando em números exatos ou estatísticas. Deste modo, eles são um processo indutivo e subjetivo que não segue uma linearidade sequencial, contextualizando o fenômeno estudado. Este tipo de pesquisa permite a compreensão da perspectiva dos participantes sobre fenômenos que os rodeiam, aprofundando-se em suas experiências, visões e significados, entendendo como eles percebem a sua própria realidade:

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro de seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin; Lincoln, In Creswell, 2007, p. 50).

Já a pesquisa quantitativa é um tipo de abordagem de pesquisa que se apoia na obtenção e análise de dados numéricos com o intuito de responder a questões de pesquisa e testar hipóteses. Nesse tipo de pesquisa, o objetivo é atribuir medidas quantitativas e realizar medições precisas de variáveis, além de identificar relações causais e padrões estatísticos. Os pesquisadores que adotam a pesquisa quantitativa empregam métodos como questionários, testes, escalas de avaliação e técnicas de amostragem probabilística para coletar dados quantitativos de uma amostra representativa da população-alvo. Posteriormente, esses dados são submetidos a análises estatísticas, como análises descritivas, inferenciais e modelagem estatística, a fim de obter resultados objetivos e passíveis de generalização (Creswell, 2007).

A abordagem quantitativa permite a mensuração objetiva de variáveis como a percepção musical e a cognição por meio de testes padronizados, enquanto a abordagem qualitativa permite explorar as experiências, sentidos e significados atribuídos pelos participantes por meio de entrevistas e observação participante. A combinação das abordagens quantitativa e qualitativa na coleta de dados permite uma análise mais completa dos resultados, fornecendo uma compreensão mais profunda dos impactos da Educação Musical em C(L)A(S)P no canto coletivo, na percepção musical e na cognição de pessoas idosas. Malinowski (1975), citado por Minayo (2001, p. 63), comenta que é importante documentar, mediante evidência concreta, o que pode ser mensurado no arcabouço da sociedade, complementando os registros quantitativos com dados de fenômenos sociológicos de natureza qualitativa. Neste caminho, os dados quantitativos e qualitativos podem se complementar para dar uma visão ampla.

A intervenção a ser realizada neste trabalho foi um estudo quase-experimental não randomizado (Sampieri et al., 2013). Neste tipo de estudo, o investigador usa grupos-controle e experimental, mas não designa aleatoriamente os participantes aos grupos, que são selecionados por conveniência (Creswell, 2007, p. 193). Os participantes foram divididos em Grupo Intervenção, que são idosos que participaram da atividade de Canto Coral, e Grupo Controle, que não realizou esta atividade.

A abordagem longitudinal permite acompanhar os participantes ao longo do tempo e examinar as mudanças em suas percepções musicais e habilidades cognitivas. A escolha por um desenho longitudinal justifica-se pela necessidade de observar os efeitos da Educação Musical em C(L)A(S)P no canto coletivo, considerando o processo de aprendizagem e os possíveis impactos a longo prazo. Os participantes foram avaliados quanto à percepção musical e cognição. Além disso, o pesquisador realizou entrevistas e observações dos ensaios do Grupo Intervenção.

3.1.2 Participantes

O Grupo de Intervenção (GI) consistiu em vinte e duas (22) pessoas idosas, ou seja, com sessenta (60) anos ou mais, participantes do projeto de extensão Universidade Aberta da Pessoa Idosa, na cidade de Curitiba-PR.

O segundo grupo de participantes foi o Grupo Controle (GC). Ele consistiu em vinte e três (23) pessoas idosas, com situações socioeconômicas equivalentes às do Grupo de Intervenção (GI), mas que não participaram da atividade de Canto Coral durante o estudo.

3.1.3 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Os critérios de inclusão para a formação do grupo de participantes foram: ser pessoa idosa com 60 anos ou mais, de qualquer gênero, que aceitasse participar das atividades do projeto, e que concordasse em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Deste modo, os critérios de exclusão deste grupo foram pessoas que não participaram das oficinas, que tinham menos de 60 anos e que não assinassem o termo.

Para o grupo controle, os critérios de inclusão foram ser pessoa idosa que morasse na cidade de Curitiba-PR e que não estivesse participando de um coral ou outro grupo musical. Os critérios de exclusão deste grupo foram pessoas que estivessem participando de algum coral, ou outro grupo musical, pessoas com menos de 60 anos e que não residissem em Curitiba.

3.1.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados de natureza qualitativa foram a entrevista e a observação participante. Os instrumentos de natureza quantitativa foram o MET (Wallentin et al., 2010b), o MoCA (Nasreddine, 2005) e o inventário Goldsmith (Lima, C. F. et al., 2018). Também foi utilizado um questionário socioeconômico para coletar dados a respeito dos participantes, obtendo informações importantes sobre o perfil deles e suas condições de vida. A elaboração deste questionário considerou o modelo proposto por Lüdke e André (1986), que enfatizam a importância de abordar aspectos demográficos, como idade, gênero, estado civil, e características socioeconômicas, como nível de escolaridade, fonte de sustento financeiro e acesso aos serviços de saúde (Anexo 4).

A Avaliação Cognitiva Montreal (MoCA) foi desenvolvida como um instrumento breve de rastreio para deficiência cognitiva leve. Ela acessa os seguintes diferentes domínios cognitivos: atenção e concentração, funções executivas, memória, linguagem, habilidades viso-construtivas, conceituação, cálculo e orientação. O tempo de aplicação do MoCA é de aproximadamente 10 minutos. O escore total é de 30 pontos, sendo o escore de 26 ou mais considerado normal. São dez as avaliações: funções executivas, evocação imediata, fluência, orientação, cálculo, abstração, evocação tardia, percepção visual, nomeação e atenção (MoCA, 2005).

A avaliação da percepção musical dos participantes foi feita com o Musical Ear Test (MET). Desenvolvido na Dinamarca, o MET (Wallentin et al., 2010b) foi projetado para medir objetivamente habilidades perceptivas musicais em músicos e não músicos de maneira relativamente rápida. Um estudo canadense utilizando o MET concluiu, dentre outras coisas, que este teste é adequado para medir habilidades musicais de forma objetiva (Swaminathan; Schellenberg, 2018). Vale apontar que este instrumento de avaliação perceptiva musical foi traduzido e validado no Brasil em 2022 (Souza et al., 2022). Com ele, foi possível avaliar como os idosos conseguem identificar e diferenciar fraseados musicais rítmicos e melódicos.

O Goldsmiths Musical Sophistication Index (GMSI) é uma medida de habilidades e envolvimento musical baseada em um questionário com resposta em escala que vai de 1 a 7, sendo 1 representando “discordo totalmente” e 7 “concordo totalmente”. O GMSI foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Goldsmiths, em Londres, e avalia cinco dimensões do comportamento musical: percepção ativa, canto, execução instrumental, emoções e engajamento social. Ele pode ser usado para comparar diferentes grupos de pessoas em termos de seu nível de sofisticação musical e para investigar os fatores que influenciam o desenvolvimento musical (Lima, 2018).

Essas três avaliações foram aplicadas em dois momentos: um antes e um após as intervenções. Os demais instrumentos de coleta de dados foram utilizados ao longo das oficinas, sendo o Questionário Socioeconômico, as Entrevistas Semiestruturadas em Grupo, a Observação Participante, as Filmagens e o Diário de Campo. Para essas avaliações, a análise qualitativa pode envolver a identificação de temas recorrentes nas entrevistas e a análise dos registros de observação participante, buscando padrões e informações relevantes.

Além desses, foram feitas entrevistas individuais com sete participantes do grupo de intervenção. “A entrevista é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 73). Na entrevista semiestruturada, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Ibidem, p. 73). Toda pesquisa com entrevistas é uma interação social em que as palavras são o meio principal de troca, e não um processo de mão única em que a informação tão somente sai do entrevistado e vai para o entrevistador (Bauer; Gaskell, 2008, p. 73). Neste sentido:

Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As respostas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir (Ibidem, p. 73)

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34) “a grande vantagem da entrevista [...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Ao estabelecer um diálogo direto e personalizado, a entrevista semiestruturada possibilita uma interação dinâmica entre o entrevistador e o informante, levando ao debate de temas que surgem naquele momento e que podem ser relevantes para a pesquisa. Essa flexibilidade permite que o entrevistado se sinta mais à vontade para expressar suas opiniões e experiências, o que pode aumentar a qualidade dos dados coletados no contexto deste estudo (Fontana; Frey, 2015).

Além das entrevistas semiestruturadas, também foi feita a observação participante pelo pesquisador ao longo dos encontros, confrontando-se com a realidade que queremos estudar:

Devemos observar mais de perto os que a vivem e interagir com eles. Nessa expressão temos observação e participação. Temos então dois tipos de situações que se combinam: o pesquisador é testemunha (estamos na observação) e o pesquisador é co-ator (estamos na interação, na participação) (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 101).

Os autores Becker e Geer, citados por Bauer e Gaskell (2008), afirmam que a observação participante é “a forma mais completa de informação sociológica” (p. 72). Desta forma:

Na observação participante, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo (Bauer; Gaskell, 2008, p. 72).

Esta observação se baseia então no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Nesta pesquisa, o observador participante foi o professor de música dos alunos, ao atuar na execução das atividades em aula. A observação foi feita no campo empírico da pesquisa, onde o professor anotou questões observadas e filmou

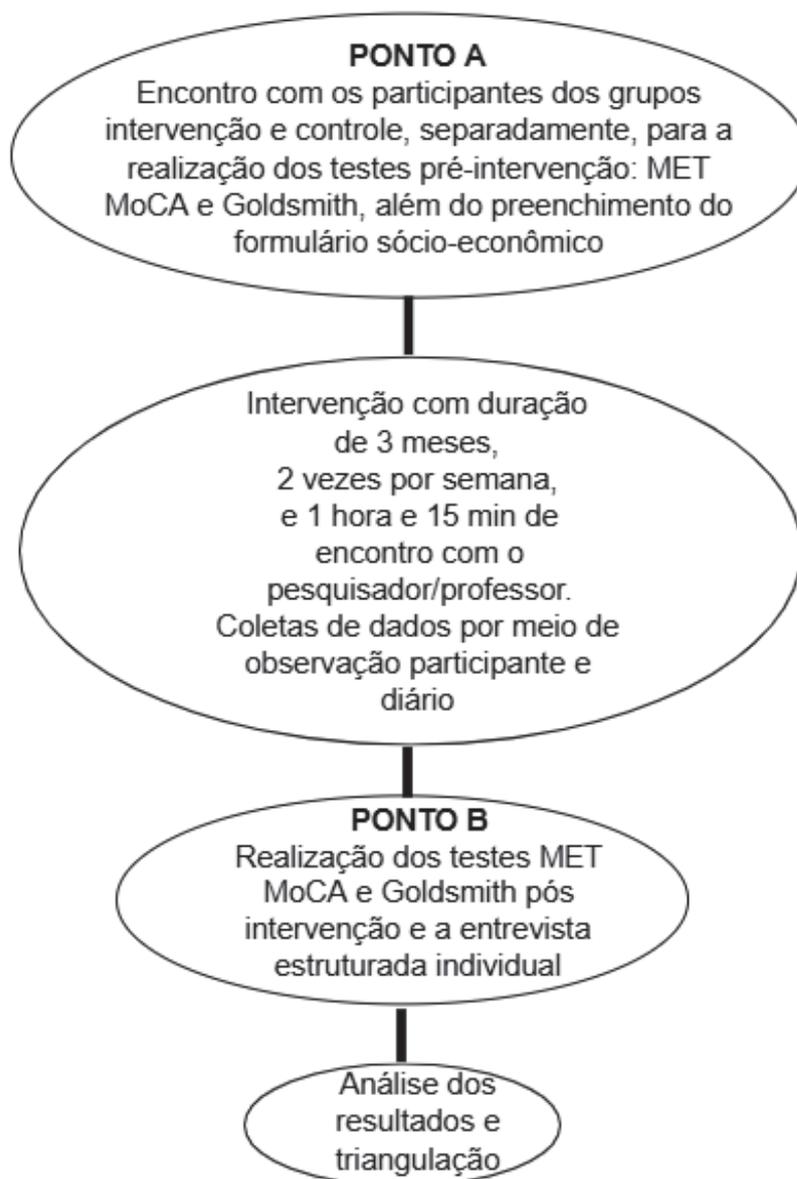
as aulas. Os dados das entrevistas, observações em aula e filmagens foram então transcritos e analisados conforme o processo de análise de dados.

3.1.4 Organização da coleta de dados

O método de pesquisa buscou analisar as variações nas características dos mesmos elementos amostrais ao longo de um período. O delineamento longitudinal é aquele no qual a mesma amostra de indivíduos é medida em mais de um momento ao longo do tempo. Deste modo, os dados são coletados dos mesmos sujeitos em mais de um período, para serem comparados e analisados. Observa-se haver na pesquisa longitudinal um foco no progresso e na mudança da posição que está sendo observada, considerando ser possível analisar as causas das possíveis alterações (Rajulton, 2001).

Para verificar se a participação no canto coral pode exercer influência na percepção musical e na cognição dos participantes, foram feitas avaliações em dois momentos com os dois grupos, sendo comparados com os resultados. Os resultados do primeiro momento, que será aqui chamado de “Ponto A”, foram então comparados com os resultados do segundo momento de avaliação, que será chamado aqui de “Ponto B”. Para melhor orientar os passos para coleta de dados da pesquisa, foram seguidos os caminhos descritos no seguinte fluxograma na figura 2:

Figura 2 - Organização das coletas de dados da pesquisa



3.1.5 Processo de análise dos dados quantitativos

Os dados quantitativos foram obtidos por meio dos testes MET, MoCA e Goldsmith. Estes testes foram realizados duas vezes com os participantes, antes e após as intervenções, em ocasiões denominadas “Ponto A”, quando os testes foram feitos pela primeira vez, e “Ponto B”, quando os testes foram realizados pela segunda vez. Eles foram então transcritos e colocados em quadros, tabelas e gráficos, realizando comparações quantitativas entre os pontos A e B, buscando encontrar alterações e inferir os motivos e os processos para possíveis diferenças. Para validar os dados e seus resultados, foram feitos testes estatísticos. As análises estatísticas foram realizadas no software SPSS. Como foram avaliadas variáveis dependentes quantitativas, foi verificado se os dados obedeciam a parâmetros normais de distribuição por meio de teste de normalidade.

O teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors foi utilizado para verificar a normalidade dos dados de percepção musical e cognição nos grupos de intervenção e controle. Esse teste foi aplicado para avaliar se os dados seguem uma distribuição normal antes de realizar análises estatísticas subsequentes. Para cada grupo (intervenção e controle), os dados de percepção musical e cognição foram coletados e organizados em uma planilha. Em seguida, foi realizada uma análise descritiva dos dados, incluindo a verificação de possíveis valores atípicos. Posteriormente, o teste foi aplicado a cada grupo separadamente. Essa etapa foi essencial para garantir a adequação dos pressupostos estatísticos e a interpretação correta dos resultados obtidos.

Também foi feito o teste de Friedman, que é um teste estatístico não paramétrico usado para detectar diferenças em tratamentos em experimentos com medidas repetidas. Ele é uma alternativa ao ANOVA de medidas repetidas quando a suposição de normalidade não é atendida. O teste avalia se há diferenças significativas entre as medianas de três ou mais grupos relacionados. É frequentemente utilizado em pesquisas onde os mesmos sujeitos são medidos sob diferentes condições ou em diferentes momentos, ajudando a identificar se as variações observadas são estatisticamente significativas.

O teste t de Student foi realizado para comparar as médias dos resultados dos testes de percepção musical e cognição entre o grupo experimental e o grupo de controle em cada momento de coleta de dados. Esse teste estatístico permitirá avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas nas médias entre os grupos independentes. O grupo de intervenção consistiu nos participantes que foram submetidos à Educação Musical no modelo C(L)A(S)P, enquanto o grupo controle foi composto por participantes que não receberam essa intervenção. Utilizou-se um nível de significância de 0,05 para a interpretação dos resultados. Os resultados do teste t de Student indicam se há diferenças estatisticamente significativas nas médias da percepção musical e cognição entre o grupo de intervenção e o grupo controle, ajudando a verificar se a Educação Musical no modelo C(L)A(S)P teve um impacto estatisticamente significativo na percepção musical e cognição dos idosos participantes.

Também foi feito o teste t pareado, que é uma ferramenta estatística utilizada para comparar duas médias relacionadas, como os resultados de um grupo antes e depois de uma intervenção, dentro do mesmo grupo. Nesta pesquisa, foi utilizado para comparar os resultados dos testes no ponto A (antes da intervenção) e no ponto B (após a intervenção) dentro do mesmo grupo (intervenção e controle). Deste modo, podemos avaliar se houve uma mudança significativa nos resultados dos testes após a intervenção. A variável 1 foi os resultados dos testes no ponto A (antes da intervenção), e a variável 2 foi os resultados dos testes no ponto B (após a intervenção).

Também foi feito o Teste de Wilcoxon, que é uma técnica estatística não paramétrica utilizada para comparar duas amostras relacionadas, a fim de determinar se há diferenças estatisticamente significativas entre elas. Se o valor Z for maior que o valor crítico, rejeita-se a hipótese nula de que não há diferença entre as amostras, indicando que há uma diferença significativa. Nas colunas do Teste de Wilcoxon, o N representa o número de pares de observações. No MoCA, por exemplo, tivemos 22 participantes, então N foi de 22. O Posto Médio é a média dos postos atribuídos às diferenças entre os pares de observações. A diferença entre os resultados de dois testes é classificada em postos, e o posto médio é a média desses postos. A soma de Classificações é a soma dos postos atribuídos às diferenças entre os pares de observações.

Além destes, foi feito o teste de Mann-Whitney, que é uma técnica estatística não paramétrica utilizada para comparar duas amostras independentes, a fim de determinar se há diferenças estatisticamente significativas entre elas. O Teste de Mann-Whitney baseia-se na classificação dos dados de ambas as amostras em uma única lista ordenada. Cada valor recebe um posto, e o teste calcula a soma dos postos para cada grupo. O resultado é um valor U, que é comparado a um valor crítico para determinar a significância estatística. Se o valor U for menor que o valor crítico, rejeita-se a hipótese nula de que as distribuições dos grupos são iguais, indicando que há uma diferença significativa entre os grupos. O valor de significância (p-valor) é usado para avaliar a probabilidade de que a diferença observada seja devida ao acaso. Se o p-valor for menor que 0,05, a diferença é considerada estatisticamente significativa.

Por fim, foram feitas análises de correlações que permitem examinar a relação entre duas variáveis contínuas, como a participação na Educação Musical em C(L)A(S)P e as medidas de percepção musical e cognição dos participantes idosos. Ela pode ajudar a identificar se existe uma associação e a natureza dessa relação (positiva, negativa ou nula) entre as variáveis. Utilizando o software estatístico SPSS, calculou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson entre as variáveis de interesse. Foi verificado se as variáveis atendem aos pressupostos para aplicação do coeficiente de correlação, como a normalidade dos dados e a linearidade da relação.

O teste de correlação de Pearson é uma medida estatística que avalia a força e a direção da relação linear entre duas variáveis contínuas. O coeficiente de correlação de Pearson, representado por "r", varia de -1 a 1, onde valores próximos a 1 indicam uma forte correlação positiva, valores próximos a -1 indicam uma forte correlação negativa, e valores próximos a 0 indicam pouca ou nenhuma correlação. A interpretação do coeficiente de correlação de Pearson foi feita considerando o valor obtido, que varia entre -1 e +1. Um valor próximo de -1 indica uma correlação negativa forte, enquanto um valor próximo de +1 indica uma correlação positiva forte. Um valor próximo de zero indica uma correlação fraca ou nula entre as variáveis. Foram considerados os valores-p associados ao coeficiente de correlação para verificar a significância estatística da relação. Um valor-p menor que o nível de significância estabelecido (geralmente 0,05) indica uma correlação estatisticamente significativa. Os resultados da

análise de correlação forneceram informações sobre a existência e a força da relação entre a participação na Educação Musical em C(L)A(S)P e as medidas de percepção musical e cognição dos participantes idosos.

3.1.6 Processo de análise dos dados qualitativos

Os dados qualitativos foram obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas em grupo e pela observação participante. As gravações das entrevistas foram transcritas integralmente. O mesmo foi feito com as anotações do diário de campo. Os dados foram, então, submetidos à análise de conteúdo, que é:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Segundo a autora, a análise de conteúdo busca inferir os significados que vão além das mensagens concretas contidas nos textos, procurando entender a mensagem e o significado transmitido por ela, o que pode estar implícito. O pesquisador busca compreender as características, estruturas e modelos que estão por trás dos elementos tomados em consideração. Quem faz a análise procura entender o sentido da comunicação, mas também procura outra significação e mensagem, passível de ser observada com a primeira.

Os conteúdos das entrevistas foram analisados após terem sido realizadas. Os autores Gerhardt e Silveira, citando Bardin (1979), escrevem que a análise de conteúdo:

Representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, apud Gerhardt, Silveira, 2009, p. 84).

As respostas dos participantes nas entrevistas foram transcritas, registrando literalmente as falas e conservando as características presentes. Vale reforçar que os entrevistados estiveram livres para dar suas respostas e impressões próprias a respeito das experiências vividas.

A autora Bardin (2011) comenta que a análise de conteúdo deve possuir três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, foi feita a organização, com uma leitura rápida e primeiro contato com os textos já transcritos, buscando diretrizes para a categorização e comparação das respostas. Para uma análise fiel aos dados, seguiu-se a regra da exaustividade, com a totalidade da comunicação e sem omitir nada; da representatividade, em que as amostras devem representar o universo; da homogeneidade, na qual os dados devem referir-se ao mesmo tema, obtidos por técnicas iguais; da pertinência, onde os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e da exclusividade, que orienta que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Na segunda fase, o material foi explorado e classificado, buscando separar e comparar dados que podem mostrar como os participantes se desenvolveram musicalmente após as intervenções. Na terceira fase, os dados foram tratados, com inferência e interpretação, dialogando com os aportes teóricos para complementar o entendimento, tornando os dados brutos em significativos.

3.1.7 Matriz analítica do estudo

As informações coletadas mediante entrevistas, observações e testes foram analisadas, discutidas e trianguladas. Na área de pesquisa, a triangulação refere-se a usar diferentes métodos para obter significado das conclusões de um estudo. Segundo Denzin e Lincoln (2005), a triangulação envolve a combinação de diferentes métodos para analisar um mesmo fenômeno, proporcionando uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Isso permite que o fenômeno seja examinado de várias perspectivas, utilizando informações de diversas fontes, reduzindo possíveis vieses na coleta de dados, uma vez que a força das diferentes evidências juntas é maior.

Para entender os procedimentos de análise dos dados deste estudo, foi elaborada a matriz analítica presente a seguir no quadro 16. Ela contém cada um dos objetivos específicos, com os respectivos instrumentos de coleta de dados, o processo de análise dos dados e as questões norteadoras:

Quadro 16 - Matriz analítica do estudo

Objetivos Específicos da Pesquisa	Instrumentos de Coleta de Dados	Análise dos Dados	Questões Norteadoras
1. Investigar as influências da Educação Musical na maturidade;	- MET, MoCA.	<p>- Análise estatística descritiva para obter medidas de tendência central (média, mediana) e dispersão (desvio padrão) dos escores obtidos.</p> <p>- Testes de hipóteses para comparar grupos de participantes (por exemplo, diferentes níveis de formação musical) e verificar se há diferenças estatisticamente significativas em suas pontuações.</p>	<p>- Existe alguma relação entre a participação em oficinas de canto coletivo em C(L)A(S)P com a melhoria da percepção musical e da cognição de pessoas idosas?</p> <p>- Existe uma relação entre o nível de formação musical e a percepção musical e cognição em pessoas maduras?</p> <p>- Quais aspectos da educação musical são mais influentes na percepção musical e cognição de pessoas maduras?</p> <p>- Quais são as relações da educação musical na cognição e a percepção musical em pessoas maduras?</p> <p>- A prática musical em conjunto, como o canto coletivo, influencia a percepção musical e a cognição?</p>
2. Conhecer as características da educação musical em C(L)A(S)P, no contexto não formal, no canto coletivo com pessoas idosas;	<p>- Revisão bibliográfica</p> <p>- Entrevistas semiestruturadas em grupo</p> <p>- Observação participante.</p>	<p>- Análise de conteúdo da revisão bibliográfica para identificar abordagens pedagógicas e características relevantes da educação musical em C(L)A(S)P.</p> <p>- Análise de conteúdo das entrevistas em grupo para compreender as percepções e opiniões dos participantes sobre o ensino de música e o canto coletivo.</p> <p>- Análise de registros das observações participantes para identificar padrões de comportamento, interação e engajamento dos participantes nas oficinas.</p>	<p>- Quais são as principais abordagens pedagógicas utilizadas na educação musical em C(L)A(S)P no contexto do canto coletivo com pessoas idosas?</p> <p>- Como a educação musical em C(L)A(S)P é adaptada para atender às necessidades específicas das pessoas idosas no contexto do canto coletivo?</p> <p>- Quais são os principais elementos ou características da educação musical em C(L)A(S)P que se mostraram mais eficazes na promoção do engajamento dos participantes idosos no canto coletivo?</p> <p>- Como as características da educação musical em C(L)A(S)P influenciam a interação social e a formação de grupos entre os participantes idosos no contexto do canto coletivo?</p>

<p>3. Entender como os participantes aprendem cada um dos temas que compõem o C(L)A(S)P nas oficinas de canto coletivo;</p>	<p>- Entrevistas semiestruturadas em grupo, Observação participante.</p>		<p>- Quais são as preferências musicais dos participantes? - Como as oficinas de canto coletivo em C(L)A(S)P podem ser adaptadas para atender às necessidades e interesses específicos dos participantes? - Quais são os impactos percebidos do engajamento nas oficinas de canto coletivo na qualidade de vida dos participantes? - Como o canto coletivo em C(L)A(S)P pode influenciar positivamente o desenvolvimento musical e cognitivo dos idosos?</p>
<p>4. Descrever e analisar os processos observados no desenvolvimento da percepção musical e da cognição dos participantes;</p>	<p>- Observação participante - Entrevista semiestruturada em grupo</p>	<p>- Análise qualitativa dos registros das observações para identificar e descrever os processos de desenvolvimento da percepção musical e cognição dos participantes ao longo do tempo. - Análise de discurso para compreender as percepções dos participantes sobre suas próprias experiências de aprendizagem musical.</p>	<p>- Quais são os principais padrões observados ao longo do tempo no desenvolvimento da percepção musical e cognição dos participantes durante as oficinas de canto coletivo em C(L)A(S)P? - Como as atividades musicais propostas nas oficinas influenciaram o desenvolvimento da percepção musical e cognição? 3. Quais são os fatores-chave que parecem impactar positivamente o desenvolvimento da percepção musical e cognição dos participantes, conforme evidenciado pela análise de discurso das percepções dos próprios participantes? 4. Quais estratégias pedagógicas e didáticas utilizadas nas oficinas de canto coletivo em C(L)A(S)P foram mais efetivas na promoção do desenvolvimento da percepção musical e cognição dos participantes, de acordo com a análise qualitativa dos registros das observações? 5. De que maneira as percepções e reflexões dos participantes sobre suas experiências musicais se relacionam com o observado nos processos de desenvolvimento da percepção musical e cognição, conforme revelado pela análise de discurso?</p>
<p>5. Avaliar quais aspectos da percepção musical e da cognição as oficinas impactarão os participantes.</p>	<p>- MET - MoCA - Observação participante</p>	<p>- Análise estatística e testes de hipótese - Análise dos registros de campo</p>	<p>Quais aspectos específicos da percepção musical (por exemplo, identificação de ritmos, melodia, harmonia) apresentam maior melhora nos participantes após as oficinas? Em que medida as oficinas promoveram o desenvolvimento de habilidades de percepção musical em relação ao reconhecimento de padrões musicais e estruturas complexas? Como os aspectos cognitivos dos participantes, mensurados pelo MoCA, se relacionam com suas habilidades de percepção musical antes e depois de participarem das oficinas?</p>

3.2 Comitê de Ética

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (CEP/UNESPAR), que emitiu parecer consubstanciado favorável para sua realização sob o número 65759222.6.0000.9247, na data de 08/12/2022

3.3 Desenho da intervenção

As intervenções tiveram duração de 3 meses, ocorrendo 2 vezes por semana, com uma hora e quinze minutos de duração. Os principais materiais utilizados foram um piano de cauda, caixa de som com conexão Bluetooth, ukulele, flauta doce, instrumentos de percussão, papel sulfite, computador com conexão à internet, bancos de assento e celular. Quem organizou os encontros e ministrou os ensaios foi o próprio pesquisador. Ele foi até o local encontrar-se com os participantes e foi responsável por dispor todos os materiais que foram utilizados.

Foram oferecidas oficinas de Canto Coral, nas quais os participantes aprenderam a cantar um repertório construído junto com eles. A parte pedagógica foi elaborada considerando os conceitos de educação musical no modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, envolvendo atividades de apreciação, performance e composição, além do ensino da técnica e dos estudos do contexto sócio histórico das músicas.

O local dos encontros foi num projeto de extensão, localizado em uma universidade pública na cidade de Curitiba-PR. Eles foram realizados no auditório desta universidade, ocorrendo esporadicamente em outras salas. As oficinas foram oferecidas como parte das atividades do projeto de extensão da Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI).

Os participantes das intervenções foram idosos inscritos na UAPI, que foram convidados a participar de maneira voluntária. A UAPI (Universidade Aberta da Pessoa Idosa) é um projeto que busca proporcionar melhor qualidade de vida física e mental à pessoa idosa no Brasil, abrangendo temas que propiciem integração cultural e social, possibilitando ao idoso o aprendizado em áreas de interesse e a troca de informações e experiências. Segundo Cachioni (2012), projetos de educação de idosos nas

universidades promovem a “convivência, o pensar, o fazer e o aprender, favorecem o bem-estar (p. 25)”.

A UAPI oferece cursos gratuitos sem pré-requisitos para pessoas com 60 anos ou mais, visando inserir idosos no ambiente universitário, promover sua integração e valorização, além de fomentar relações intergeracionais e analisar a questão do idoso em diversas perspectivas, reconhecendo seu potencial para contribuir com a sociedade.

Para organizar as atividades desenvolvidas nas intervenções, foram elaborados planos de aula para cada encontro. O plano de aula refere-se à delimitação de um eixo para o planejamento, ou seja, um objetivo geral a ser alcançado, à escolha das atividades que irão direcionar o aprendizado, dialogando com objetivos gerais e específicos e dispondo essas atividades em uma sequência pedagógica coerente que oriente a aprendizagem (Pacca, 1992).

Segundo Vasconcelos (2000), planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas, buscando agir conforme o previsto, não sendo apenas algo que se faz antes de agir, sendo também agir em função daquilo que se pensa. Santana (1995) afirma que o planejamento educacional pode ser caracterizado como um processo contínuo que expressa para onde se deve ir e de que maneiras se pode chegar, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, atendendo às necessidades pedagógicas.

A educadora musical Rita Fucci Amato (2007) comenta sobre a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível e adaptada às necessidades dos participantes do canto coral, para que o ensino de música seja eficaz. Ela destaca a importância do maestro na orientação dos alunos e no desenvolvimento de uma cultura de prática musical em grupo, devendo ter uma compreensão profunda das habilidades musicais e sociais envolvidas no canto coral, conseguindo adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada grupo (Amato, 2007).

No livro "El director de coro: Manual para la dirección de coros vocacionales", os autores destacam a importância do trabalho pedagógico e do planejamento estratégico na preparação de um grupo coral, sendo importante trabalhar com repertórios diversificados e incentivar a criação de novas obras para os coros (Gallo; Graetzer; Russo, 2006). Considerando isso, o plano de aula das intervenções com os idosos

continha as descrições do que foi realizado naquele encontro, as músicas que foram trabalhadas, o tempo aproximado de duração, os materiais e os objetivos, descrevendo como os temas em C(L)A(S)P, ou seja, Composição, Estudos Literários, Apreciação, Técnica e Performance, foram desenvolvidos. No quadro 17, logo abaixo, temos o modelo do planejamento que foi utilizado nas intervenções:

Quadro 17 - Modelo do planejamento das intervenções

Data e número do encontro	Neste campo será identificado qual é o número do encontro
Local	Local onde o encontro foi realizado, como o auditório ou outra sala
Músicas trabalhadas	Aqui serão mostradas as músicas que serão trabalhadas nas intervenções
Materiais	Listagem dos materiais que serão utilizados no encontro, tais como instrumentos musicais, projetor
Objetivos	Detalhamento dos objetivos da aula, considerando as atividades a serem realizadas
Conteúdos	O que em música será trabalhado em aula
Aquecimento	Listagem dos exercícios de aquecimento e relaxamento vocal e corporal para preparar os participantes para o canto
Atividades em composição	Descrição das atividades de composição musical que serão desenvolvidas ao longo do encontro
Atividades em apreciação	Descrição das atividades de apreciação musical que serão desenvolvidas ao longo do encontro
Atividades em performance	Descrição das atividades de performance musical que serão desenvolvidas ao longo do encontro
Atividades em estudos literários	Descrição das atividades em estudos literários que serão desenvolvidas ao longo do encontro
Atividades em técnica	Descrição das atividades de técnica musical que serão desenvolvidas ao longo do encontro
Sequência das atividades	Descrição do esquema da aula ao longo do período estipulado, disposição dos participantes e das atividades a serem desenvolvidas, em ordem

Todos os encontros foram divididos em quatro momentos principais, separados conforme o passar do tempo. Eles iniciaram com uma recepção, seguindo para o aquecimento vocal e alongamento corporal, o ensaio das músicas e ensino dos conteúdos e uma revisão final, como mostra o quadro 18, logo abaixo:

Quadro 18 - Divisão dos momentos das intervenções

Recepção (6 min)	Recebimento, conversa, música de recepção e dinâmica inicial com os participantes na chegada ao local dos encontros na FAP
Aquecimento (9 min)	Atividades de aquecimento vocal e corporal, preparando parando a voz e o corpo para o canto e demais atividades de musicalização
Ensaio (50 min)	Desenvolvimento das aprendizagens musicais no modelo C(L)A(S)P no ensino e ensaio das músicas escolhidas
Revisão (10 min)	Cantar uma última vez as músicas ensaiadas e revisar os conteúdos estudados

Esta pesquisa propôs a utilização de um repertório cuidadosamente selecionado de canções brasileiras conhecidas, do chamado “cancioneiro popular”, que são amplamente reconhecidas e apreciadas pelo público de modo geral, especialmente pela geração mais antiga. Essas canções possuem uma carga emocional significativa, por fazerem parte da história musical do país e muitas vezes estarem associadas a momentos marcantes na vida das pessoas. Além disso, as melodias são consideradas cativantes e as letras envolventes, evocando memórias afetivas e despertando emoções.

Considerando isso, as músicas utilizadas nas intervenções foram propostas pelo pesquisador/professor do grupo, com o grupo trazendo sugestões e selecionando as canções que foram efetivamente ensaiadas. A proposta foi que a escolha do repertório seja livre, permitindo a possibilidade de descartar uma música caso fosse percebido que o grupo não tivesse interesse em cantá-la.

O quadro 19 apresenta as músicas selecionadas para se trabalhar nas intervenções, juntamente com os nomes dos intérpretes e o ano de lançamento. Vale ressaltar que são composições icônicas, de músicos conhecidos em nosso país, como "Garota de Ipanema" de Tom Jobim e Vinicius de Moraes. A maioria delas é da época da juventude dos participantes, lançadas na segunda parte do século passado, além de

canções folclóricas, como a “Peixe Vivo”, que ultrapassam gerações e representam uma parte valiosa de nossa herança musical. Considerando o contexto histórico em que essas músicas foram lançadas, há uma conexão especial entre elas e a vivência dos idosos, considerando o ano dos encontros (2023) e suas idades. Foi esperado que a experiência de cantar essas músicas estimulasse sentimentos como a nostalgia e a alegria, promovendo a interação social e contribuindo para o bem-estar emocional e desenvolvimento cognitivo e musical dos participantes:

Quadro 19 - Canções escolhidas para as intervenções

Música	Intérprete	Ano de Lançamento
Garota de Ipanema	Tom Jobim e Vinícius de Moraes	1962
Caçador de mim	Milton Nascimento	1981
Trevo (Tu)	Anavitória e Tiago Iorc	2016
Peixe vivo	Milton Nascimento	2006
Ovelha negra	Rita Lee	1975
Eu quero apenas	Roberto Carlos	1974
À sua maneira	Capital Inicial	2002
Epitáfio	Titãs	2001

4 INTERVENÇÕES: APLICAÇÃO DOS MODELOS

Será descrito, nesse tópico, sobre a aplicação dos modelos desenvolvidos para as intervenções de canto coletivo no modelo C(L)A(S)P com os idosos. Também será comentado sobre o processo da coleta de dados por meio dos instrumentos escolhidos. Os nomes dos participantes foram substituídos por números distribuídos de modo aleatório, seguidos da letra “i” para os participantes do grupo intervenção, e “c” para os do grupo controle. O grupo controle será também identificado pelo acrônimo GC, assim como o grupo de intervenção também poderá ser identificado pelo acrônimo GI.

Será explanado um resumo de como foram as intervenções, tendo por base os diários de campo do pesquisador, as gravações de áudio e também os registros em foto e vídeo. Para melhor organização, este capítulo será dividido em subcapítulos, cada um representando uma das 13 semanas de intervenção. Serão descritos os principais acontecimentos e informações relevantes, além de um aparato geral das atividades realizadas.

Os conteúdos em C(L)A(S)P foram desenvolvidos em todos os encontros, focando cada dia mais em um ou outro, ou em mais de um. Para tal, foi feita uma organização das atividades que podem ser desenvolvidas no canto coletivo, dividindo-os conforme a natureza delas, ou seja, quais conteúdos elas mais trabalham. Assim, algumas atividades priorizam a Composição (C), incentivando a criação e improvisação musical; outras enfatizarão os Estudos Literários (L), explorando partituras, letras e informações contextuais sobre as músicas; houve também momentos dedicados à Apreciação (A), nos quais os alunos desenvolveram a escuta atenta e a apreciação estética; a técnica (S), trabalhando principalmente a técnica vocal; e, por fim, atividades voltadas para a Performance (P), aprimorando a expressão musical em conjunto. Vale ressaltar que uma atividade pode atingir mais de um elemento, já que os conteúdos em C(L)A(S)P se complementam e se influenciam. O quadro 20 mostra essa organização, disposto a seguir:

Quadro 20 - Organização dos conteúdos em C(L)A(S)P trabalhados

Atividades em composição	<ul style="list-style-type: none"> • Criar arranjos vocais ou composições originais, como contracantos, sobre as melodias; • Criação de letra alternativa de canções • Improvisar e explorar sons em atividades.
Atividades em apreciação	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar versões gravadas das músicas; • Escutar o próprio coral cantando e a própria voz individualmente, observando questões como afinação, timbre e intensidade; • Escutar outras amostras musicais que o professor achar relevantes para mostrar; • Escutar o professor tocando as músicas, seja instrumental ou entoando-as; • Escutar as melodias e vozes secundárias, como contralto e contracanto.
Atividades em performance	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar as músicas nos ensaios e apresentações, conforme a forma proposta pelo professor e pelo grupo; • Cantar as experimentações de criação de arranjos, testando-as em tempo real; • Leitura musical; • Execução dos exercícios de técnica vocal e aquecimento no início das aulas.
Atividades em estudos literários	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das histórias das músicas e do contexto cultural em que elas foram criadas; • Compreensão do texto das letras das músicas; • Compartilhamento das emoções que as músicas ensaiadas causaram.
Atividades em técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado da técnica vocal nos exercícios de aquecimento no início das aulas; • Leitura musical por meio da visualização de partituras; • Testagem das melodias criadas pelos alunos, procurando perceber se elas se encaixam na métrica e harmonia do trecho musical já criado.

4.1 A primeira semana

Nos encontros da primeira semana, que aconteceram nos dias 19/09/23 e 21/09/23, teve como objetivo explicar o estudo e realizar as avaliações musicais e cognitivas com os participantes. Foram dadas as boas-vindas, e o pesquisador se apresentou aos presentes, agradecendo a presença de todos. Explicamos a pesquisa e entregamos o TCLE com as tiras de papel, que iriam ajudar a acompanhar a leitura. Foi explicado como utilizar as tiras, dizendo que eles poderiam fazer perguntas se tivessem dúvidas. Foi iniciada a leitura do TCLE e pedido para assinarem ao final. Eles foram

recolhidos, e logo em seguida o inventário Goldsmith foi entregue, seguindo o protocolo de aplicação dos testes. A leitura foi devagar, perguntando constantemente se todos estavam acompanhando no mesmo lugar, enquanto marcavam a escala.

Após o fim, o Goldsmith foi recolhido, e logo em seguida foi entregue a folha de resposta do MET rítmico. Cantamos e tocamos com eles uma música para poder relaxar enquanto os papéis eram recolhidos e entregues. O teste foi explicado, utilizando um exemplo não pontuável. Pedimos silêncio e celulares desligados, e iniciamos o teste, que durou vinte minutos. Ao final, ele foi recolhido, e a folha de resposta do MET melódico foi entregue. Cantamos outra música com eles para poder descontrair enquanto os papéis eram recolhidos e entregues. Novamente foi explicado sobre o teste e o exemplo mostrado, iniciando-o logo em seguida. Ao final tudo foi recolhido, agradecendo a presença e disposição de todos, e convidando-os para o próximo encontro, que foi dois dias depois.

4.2 A segunda semana

Na segunda semana, os encontros ocorreram nos dias 26/09/23 e 29/09/23, tendo como objetivo apresentar a primeira canção a ser trabalhada, “Garota de Ipanema”, que foi escolhida pelo professor. Para tal, ela foi tocada pelo professor ao piano e os alunos foram incentivados a entoá-la de maneira livre e espontânea. Após isso, foi usada uma apresentação de slides para contar um pouco da história desta música, mostrando os compositores, a letra e a musa que a inspirou. Com isso, foram trabalhados a performance e os estudos literários, com a explanação da história da música, seu estilo e o contexto da época. A figura 3, a seguir, mostra uma captura de tela desta apresentação:

Figura 3 - Captura de tela de um dos slides utilizados para contar a história da "Garota de Ipanema"



Fonte: O autor

Também nesta semana, principalmente no segundo dia, foi feita uma introdução à leitura musical, com o acompanhamento da partitura da melodia desta canção nas projeções, para os alunos terem uma ideia do que é uma partitura e como ela funciona, se habituando mais a ela. Não foi o intuito da pesquisa trabalhar a leitura musical de modo aprofundado, com exercícios de solfejo ou decorar as posições das notas. Contudo, foi incentivada, nas próximas semanas, uma noção básica de altura, ritmo e duração das notas, trabalhando assim a técnica da leitura musical. A figura 4, logo a seguir, mostra uma parte da partitura desta melodia:

Figura 4 - Captura de tela de um dos slides com a partitura de “Garota de Ipanema”

The image shows a musical score for the song "Garota de Ipanema". It consists of two staves of music in G major, 4/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: "O - lha que coi - sa mais lin - da Mais chei - a de gra - ça É e - la me - ni - na Que vem e que pas -". The second staff contains the melody for the second line of lyrics: "sa Num do - ce ba - lan - ço Ca - mi - nho do mar". Chord symbols are placed above the notes: F7M and G7(13) above the first staff, and Gm7, Gb7(9#11), Am7, Ab7, Db7M(9), and Gb7(9#11) above the second staff. A measure rest is shown in the final measure of the second staff.

Fonte: O autor

Foi feito um exercício de apreciação musical, escutando uma gravação desta música, cantada pelo próprio Tom Jobim, pedindo para os alunos atentarem a detalhes relacionados com a música, como instrumentos, o estilo da voz, dinâmicas e sentimentos remetidos. Após a escuta e compartilhamento de percepções, o professor tocou uma versão dela em inglês, interpretada pelo cantor americano Frank Sinatra, pedindo para os participantes fazerem o mesmo exercício, só que agora também comparando com a versão anterior.

Nesta semana também foi trabalhada a composição musical, com a criação de uma estrofe alternativa da música “Garota de Ipanema” com os que não estiveram na semana passada. Foi feita uma ligação disso com os estudos literários, ao o professor apresentar uma letra inicial desta música, escrita por Vinícius de Moraes, que não foi gravada e oficializada, tendo sido substituída pela letra oficial que hoje conhecemos.

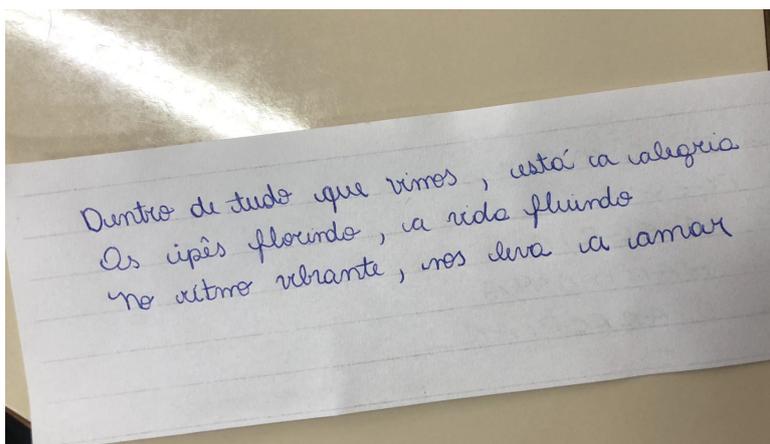
O professor então distribuiu tiras de papel para que os participantes, em grupo, criassem e escrevessem uma letra alternativa criada por eles, enfatizando que seria feita uma votação com a classe para selecionar a melhor letra, que seria incluída nos ensaios e apresentação final, como podemos ver nas figuras 5 e 6, logo a seguir:

Figura 5 - Atividade de criação de letra alternativa para a música “Garota de Ipanema”



Fonte: Acervo UAPI

Figura 6 - Letra escolhida para complementar a música “Garota de Ipanema”



Fonte: Acervo UAPI

4.3 A terceira semana

Na terceira semana, os encontros ocorreram nos dias 03/10/23 e 05/10/23. Nesta semana, o objetivo foi reforçar o aprendizado da música Garota de Ipanema, e também apresentar a próxima canção, Peixe Vivo. Para a apresentação desta segunda canção, primeiro foi feita uma atividade de apreciação musical, trabalhando a escuta ativa de uma gravação dela feita pelo músico Milton Nascimento. Logo após, ela foi contextualizada, enfatizando que a melodia é originalmente parte do cancioneiro popular brasileiro, que caiu no gosto do antigo presidente Juscelino Kubitschek e tema de uma minissérie sobre esta figura pública, na qual foi utilizada a versão de Milton Nascimento.

Foi enfatizada a percepção da diferença entre a versão popular e a do músico, como mudança da harmonia, andamento e acréscimo de letra. Os próprios participantes identificaram as mudanças presentes na gravação do músico, após o questionamento do professor se eles saberiam dizer alguma diferença entre a versão apresentada e a que eles tinham em suas memórias do cancioneiro popular. Também foi enfatizada por eles a diferença de sentimentos e andamentos entre a primeira estrofe, que era mais lenta e de harmonia com mais acordes menores, e as estrofes seguintes, de andamento mais rápido, ritmado e com acordes maiores.

Já na música Garota de Ipanema, o professor reforçou o aprendizado da letra, projetando-a, e também da leitura musical com a partitura da mesma, adicionando temas como a altura das notas na pauta musical. Também nesta semana começamos a realizar os aquecimentos vocais e alongamento corporal logo no início, antes de se trabalhar as músicas, abordando a questão da técnica e preparando as vozes para a performance, como podemos ver na figura 7:

Figura 7 - Exercícios de técnica vocal



Fonte: Acervo UAPI

Também antes das músicas, logo após os aquecimentos, o professor ensinou a música “Que bom”, na qual todos realizavam dinâmicas de andar pela sala cumprimentando e sorrindo para os demais no refrão da música, que possuía a seguinte letra:

Que bom, e que maravilhoso é
Poder cantar em união
Que bom, e que maravilhoso é
Poder cantar em união
Aperte a mão, agora então
E dê um sorriso grandão
Aperte a mão, agora então
E cante essa canção

O objetivo de cantar essa música foi ajudar a gerar um ambiente de descontração, e incentivar os participantes a se cumprimentarem e se conhecerem, perdendo a vergonha um do outro. Como a letra dela diz, todos ali estavam por um objetivo, cantar em união, tendo também a possibilidade de passar bons momentos entre colegas e amigos. A figura 8 mostra este momento:

Figura 8 - Participantes se cumprimentando na música “Que bom”



Fonte: Acervo UAPI

Após o encontro de quinta-feira, o professor convidou os participantes a uma apresentação musical que teria com os alunos de música da FAP-UNESPAR. Houve um concerto com uma banda de jazz, depois uma cantora e finalizando com um cantor. Cada um apresentou duas músicas, entre autorais e músicas da MPB.

4.4 A quarta semana

Na quarta semana houve somente um encontro, que ocorreu na terça-feira, dia 10/10/23, pois, na quinta, dia 12, foi feriado. Assim como na semana anterior, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. Neste encontro, o objetivo foi coletar informações sobre quais músicas os alunos gostariam de cantar, para terminar de construir o repertório. O professor havia escolhido, nos encontros passados, as duas músicas que estavam sendo trabalhadas até então, que eram Garota de Ipanema e Peixe Vivo, sendo necessárias mais algumas para completar o repertório que seria trabalhado. Também foi trabalhada a percepção musical dos alunos por meio da escuta e identificação de melodias conhecidas.

Para tal, o professor elaborou duas atividades. A primeira chamava-se Encontrando a Música, na qual cada um dos participantes pensou e escolheu uma música bem conhecida que eles gostavam, mantendo essa escolha em segredo. Todos os participantes ficaram em pé, e, ao sinal do professor, começaram a cantar a música escolhida ao mesmo tempo, caminhando pela sala na intenção de escutar e encontrar pessoas que escolheram as mesmas músicas que eles, como vemos na figura 9. Houve combinação de quatro músicas, na qual os pares cantaram juntos para toda a turma:

Figura 9 - Atividade “Encontrando a Música”



Fonte: Acervo UAPI

Na outra atividade que aconteceu logo em seguida, os participantes ficaram sentados em círculo, com os que escolheram a mesma música sentando-se um ao lado do outro. Foram passadas então todas as escolhas musicais de cada um, com o professor tocando-as ao piano e cantando trechos delas com os alunos. Ao final de cada canção, o professor perguntava quem a conhecia, anotando o nome das músicas e número de idosos que responderam positivamente. Isso foi posteriormente usado para ajudar na escolha das próximas músicas.

Também neste dia foi realizada uma atividade de composição musical, com criação de rimas para a estrofe da música “Peixe Vivo”. Cada participante gerou uma rima que tinha a ver com saudade, que era o sentido da letra original da música, assim como fez Milton Nascimento. Contudo, as saudades teriam que ter a ver com saudades reais deles, ou seja, com suas histórias de vida. Disso, saíram ideias como “Como pode um carioca viver fora da prainha”, “Como pode uma vovó viver longe da netinha”, “Como podem os amigos viver fora da UAPI”, “Como posso eu, sapeca, viver sem uma dancinha”. Conforme cada participante ia criando e cantando, os colegas repetiam as frases criadas, gerando um clima de descontração.

4.5 A quinta semana

Na quinta semana, os encontros ocorreram nos dias 17/10/23 e 19/10/2023. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. Nesta semana, houve dois objetivos principais, sendo o primeiro trabalhar uma música nova escolhida a partir das músicas selecionadas na semana anterior, em que cada aluno cantou uma música que gostava muito e que era muito conhecida. O professor selecionou a canção “Eu quero apenas”, do cantor Roberto Carlos, pois muitos participantes manifestaram que a conheciam e que gostavam dela.

O segundo objetivo era dividir a sala em vozes, explicando este conceito para os participantes. Foi feita a classificação vocal dos participantes, pois, a partir dali, eles começaram a cantar músicas com divisões de vozes. O professor precisava dividir a turma em dois grupos: vozes agudas (sopranos, tenores), e vozes graves (contraltos, baixos). Foi feito um teste de classificação rápido, no qual ele tocou sequências de

frases melódicas curtas e pediu para os alunos as repetirem, aumentando a altura gradativamente. Ele foi escutando e percebendo quem apresentava dificuldades nas notas agudas, além de perguntar a cada “subida” se alguém tinha dificuldade em fazer essas notas.

Deste modo, ele foi selecionando os alunos que não conseguiam reproduzir as notas mais altas para compor o grupo das vozes graves, e o restante ficou no grupo das vozes agudas. Ele também explicou o que era divisão de vozes e o conceito de grave e agudo, trabalhando assim a técnica e os estudos literários, mostrando na prática ao reproduzir as notas juntas e separadas ao piano, e entoando-as, trabalhando também a apreciação ativa. Após, ele também mostrou um vídeo de um coral cantando em vozes, em que uma voz entrava de cada vez, sobrepondo a outra, trabalhando mais uma vez a apreciação musical. Desta forma, os alunos não puderam somente ouvir o conceito de divisão de vozes, mas escutá-lo e percebê-lo. A figura 10 mostra este momento:

Figura 10 - Explicação sobre o conceito de divisão de vozes



Após isso, o professor trabalhou a canção “Eu quero apenas”, dividindo as vozes no refrão. Foram feitas diversas repetições, tanto com as vozes separadas quanto juntas, pedindo para os alunos atentarem à harmonia criada com as duas vozes, agudas e graves. Continuando nessa linha, foi feita a atividade “Qual foi a voz?”, que consistia em passar a bola, com todos sentados em círculo, enquanto o professor tocava a música “Eu quero apenas” com eles entoando, cada um na sua voz. Quando o professor parava de tocar repentinamente, ele então tocava um trecho de uma das vozes, e o aluno que estivesse segurando a bola tinha que responder se foi tocada a voz (aguda) ou a voz (mais grave). Assim, era trabalhada a percepção musical por meio da escuta ativa, além da performance ao entoarem a música enquanto a bola passava. Podemos ver uma parte dessa atividade na figura 11 logo abaixo:

Figura 11 - Atividade “Qual foi a voz”



Fonte: Acervo UAPI

Todos os sete alunos em que a bola parou conseguiram identificar se foi a melodia da voz grave ou aguda que o professor tocou no piano. Alguns responderam logo no início, outros tiveram um pouco de dificuldade, precisando ouvir mais uma vez.

Depois que respondiam, a classe também dizia se estava correto ou errado, incentivando-os a também participarem do exercício de percepção. A maioria da classe respondia corretamente em voz alta. Após esta atividade, a música foi cantada mais algumas vezes, com as vozes juntas e separadas, e desta vez os participantes cantaram bem melhor, tendo sido possível ouvir melhor a harmonia e a segunda voz (contralto).

Como ainda era necessário escolher mais músicas, o professor mostrou uma tabela com músicas da MPB, principalmente do século passado, e pediu para os alunos fazerem uma votação para escolher duas ou três músicas daquela lista.

4.6 A sexta semana

Na sexta semana, os encontros ocorreram nos dias 24/10/23 e 26/10/2023. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. O objetivo dessa semana foi coletar mais músicas sugeridas pelos participantes, iniciar uma música nova cantada em vozes, reforçar a questão da divisão de vozes e trabalhar um pouco mais a leitura musical.

O professor apresentou a próxima música, Epitáfio, que foi escolhida a partir da lista de sugestões apresentada por ele na semana anterior. Antes de começar a ensaiar, foi utilizada a estratégia de primeiro contextualizar por meio dos estudos literários. Foi mostrada nas projeções de slides uma escrita musical ancestral rudimentar feita por um grego em um epitáfio de silício encontrado na Turquia, datada entre 200 a.C. e 100 d.C. (Claude; Palisca, 2007). Partindo deste exemplar, o professor então fez uma breve explanação sobre a escrita musical, seu intuito e desenvolvimento. Foi feita também a apreciação musical de uma gravação moderna da obra presente neste epitáfio, e a leitura da tradução da letra da música, que dizia sobre aproveitar a vida e as chances que ela nos dá, enfatizando como ela é passageira. A figura 12 a seguir mostra a captura de tela desta explicação:

Figura 12 - Projeção do Epitáfio de Sílcio



Fonte: O autor

Essa contextualização foi fundamental, pois, partindo dela, pôde-se fazer melhor uma ligação com a música que seria ensaiada, "Epitáfio" da banda Titãs, que possui a seguinte letra na primeira estrofe:

Devia ter amado mais
 Ter chorado mais
 Ter visto o sol nascer
 Devia ter arriscado mais
 E até errado mais
 Ter feito o que eu queria fazer
 Queria ter aceitado
 As pessoas como elas são
 Cada um sabe a alegria
 E a dor que traz no coração

Podemos observar como a letra da música possui similaridades com o que se dizia no epitáfio grego, além do nome. A música então foi cantada uma vez, com vários participantes emocionados e alguns até em lágrimas.

Ainda aproveitando o antigo exemplar, o professor fez também uma ligação entre ele e a leitura musical. Como haveria divisão de vozes no refrão desta música, ele apontou a localização e a diferença entre as posições de cada uma das vozes, com a mais aguda, a melodia, em cima, e a mais grave paralelamente em baixo, como mostra a figura 13 logo abaixo:

Figura 13 - Projeção da partitura das vozes da música Epitáfio

The musical score is presented in three systems. The first system shows the beginning of the piece with the lyrics "O a - ca - so vai _". The second system starts at measure 20 with the lyrics "me pro - te - ger en - quan - to eu an - dar dis - tra - í - do o a - ca - so vai _". The third system starts at measure 24 with the lyrics "me pro - te - ger en - quan - to eu an - dar. _". The score includes guitar chords (G, G/B, Am, Cm) and a bass line.

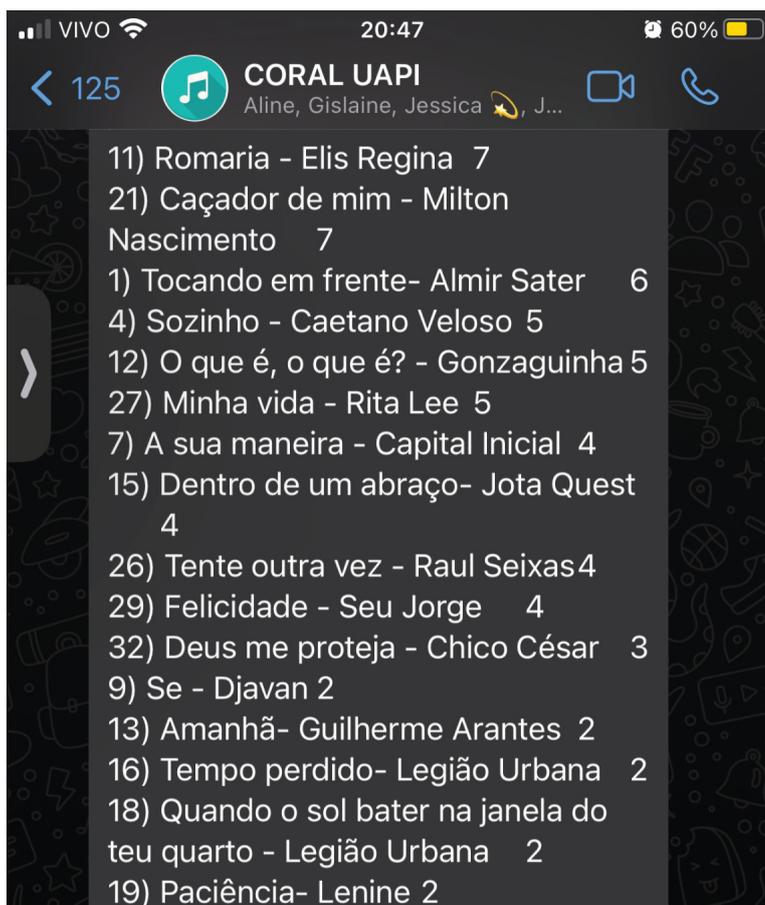
Fonte: O autor

4.7 A sétima semana

Na sétima semana, houve somente um encontro no dia 31/10/2023, já que na quinta-feira dia 02/11/2023 foi feriado. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. O objetivo dessa semana foi continuar a trabalhar as divisões de vozes iniciadas nas aulas anteriores, além de escolher mais músicas para compor o repertório, junto com os participantes.

Ao longo da semana, os próprios alunos elaboraram uma lista de novas músicas propostas e votadas entre eles no grupo de aplicativo de conversas WhatsApp. Parte dessas músicas pode ser conferida na captura de tela feita e compartilhada na figura 14 logo abaixo:

Figura 14 - Captura de tela das músicas sugeridas pelos alunos no grupo de WhatsApp



Fonte: Acervo UAPI

A partir dessa lista, que foi lida pelo professor em aula, o professor escolheu com os alunos mais algumas músicas para compor o repertório. Entre elas, havia a música “Caçador de mim”, do músico Milton Nascimento. Esta canção foi ensaiada em aula, com o professor apresentando o conceito de harmonia em acordes. Ele mostrou as letras que representavam as cifras sobre a letra da música, explicando que elas representavam grupos de notas chamadas acordes, que formam a harmonia da música, ou seja, notas que acompanham a melodia, que foi entoada por eles.

O professor tocou os acordes ao piano, em notas longas que duravam até o próximo acorde, para que os alunos percebessem as mudanças de harmonia, e como tais mudanças eram representadas pelas cifras sobre a letra da música, entrando no momento exato em que as palavras sobre as quais as cifras estavam dispostas eram entoadas. Desta forma, o professor trabalhou, ao mesmo tempo, a apreciação musical, por meio da escuta dos acordes, a performance, por meio da entoação da melodia, e também os estudos literários, ao adentrar no conceito de harmonia com eles, além da leitura musical, ao indicar os acordes e suas posições por meio da cifragem. Abaixo, na figura 15, temos uma captura de tela da projeção utilizada com a letra e as cifras:

Figura 15 - Projeção da letra e dos acordes da música Caçador de mim

Caçador de Mim

Tom: F

C
Por tanto amor

C7M
Por tanta emoção

F/C **C**
A vida me fez assim

F
Manso ou feroz

C
Doce ou atroz

G7(4) **G** **C**
Eu, caçador de mim

C
Preso a canções

C7M
Entregue a paixões

F/C **Am** **G**
Que nunca tiveram fim

F **C**
Vou descobrir o que me faz sentir

Fm **C4** **C** **E7**
Eu, caçador de mim

Fonte: O autor

Após isso, o professor fez mais um exercício de apreciação, mostrando uma segunda versão desta música, entoada ao vivo pelo cantor Estevão Queiroga, incentivando os alunos a atentarem para as diferenças entre esta versão e a do Milton Nascimento. Eles perceberam a mudança na instrumentação, já que a nova versão era acompanhada somente de voz e violão, e muitos destacaram que ela também parecia mais bonita, mais elaborada vocalmente e melhor interpretada emotivamente.

Complementando o trabalho com os estudos literários, o professor conversou com os alunos a respeito da letra desta música, o sentido que ela tinha, e o que eles entendiam sobre o que ela tinha a dizer. Foi debatido em grupo sobre como a poesia enfatizava a busca pelo autoconhecimento, a aventura de sair da zona de conforto e transcender no entendimento próprio e sobre sua visão de mundo, assim como os possíveis desafios ao se trilhar nesse caminho.

Ainda nesta semana, o professor iniciou um exercício de composição musical, na qual os participantes foram incentivados a criar, em grupo, um contracanto sobre o refrão da música Caçador de Mim. Para tal, o professor ensinou o conceito de contracanto, primeiro com um exercício de apreciação, mostrando um vídeo de um coral cantando em contraponto, apontando as entradas e divisões das vozes. Após isso, ele pediu para os participantes cantarem enquanto ele improvisava melodias que se contrapunham ao que eles entoavam. Continuando, os alunos se dividiram em três grupos, e juntos tentaram criar contracantos sobre a melodia, que era cantada e em repetições diversas pelo professor, junto com a harmonia ao piano.

Este exercício foi particularmente muito desafiador, se prolongando até as duas aulas da próxima semana. Os alunos ficaram bastante tempo tentando criar algo que encaixasse na música sem ser uma repetição da melodia, e alguns demonstraram frustração com este exercício de criação de voz coletiva. De tempos em tempos, o professor ia até os grupos para acompanhar os resultados e dar sugestões, que, por meio da técnica já internalizada pelo educador musical, fazia com que as criações melhor se encaixassem no ritmo e harmonia da música, ao mesmo tempo em que também iam se contrapondo e se diferenciando da melodia.

4.8 A oitava semana

Na oitava semana, os encontros ocorreram nos dias 07/11/23 e 09/11/2023. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. O objetivo dessa semana foi dar continuidade à composição musical em grupo da melodia de contracanto da música Caçador de Mim, e também começar a ensaiar novas músicas.

Foi retomado o trabalho com a música Caçador de Mim, ensaiada mais algumas vezes, trabalhando a performance e focando um pouco mais na técnica, como a afinação. Após isso, voltamos ao exercício de composição musical, com o professor filmando os resultados para os alunos poderem se lembrar de suas criações na próxima aula. As dificuldades encontradas foram as mesmas, pois a criação de melodias era um desafio para a maioria. Alguns se ajudavam na complementação, enquanto outros esperavam os colegas completarem o exercício. Novamente o professor tocava a harmonia no piano enquanto cantava a estrofe em repetições, enquanto também, de tempos em tempos, ajudava os grupos nas atividades. Isso foi feito nas duas aulas desta semana, e gradualmente as melodias foram tomando forma.

Na segunda aula, os grupos já estavam com as melodias de contracanto criadas prontas, e se apresentaram para a sala. O professor então escolheu uma delas, com a aprovação dos participantes, para compor na música, criando assim oficialmente a segunda voz feita a partir do exercício de composição em grupo. A música foi então ensaiada algumas vezes, agora com a melodia de contracanto adicionada, e os alunos e professor estavam satisfeitos com o resultado.

Também nesta semana, começamos a ensaiar a música “À sua maneira”, da banda Capital Inicial, que fazia parte do repertório sugerido pelo grupo na lista do WhatsApp. Após cantarem uma vez, o professor introduziu os estudos literários contando um pouco da história desta música, a qual é uma regravação de uma canção originalmente cantada em espanhol chamada “De música Ligera”. A partir disso, ele também fez um exercício de performance, colocando a versão brasileira para ser tocada enquanto eles também cantavam, e depois um exercício de apreciação com a música original em espanhol para ser escutada e, depois, debatidas as diferenças.

O primeiro ponto em contraste levantado por eles foi a diferença de idioma, e o segundo foi a diferença de andamento, já que a versão original em espanhol era mais rápida, e com sonoridade instrumental com um Rock mais pesado e cheio. Os alunos manifestaram interesse na música original, com alguns dizendo até que procurariam escutar mais ela em espanhol, e se mostraram surpresos ao saberem que a versão brasileira era uma regravação. A figura 16 mostra este momento:

Figura 16 - Alunos cantando a música “À sua Maneira”



Fonte: Acervo UAPI

Neste dia, também fizemos uma dinâmica criada pelo professor e chamada de “Bugabu”, na qual, com o uso de um tambor, ele tocava ritmos para os alunos se movimentarem e andarem pela sala. Quando ele parava a música, pedia para eles formarem grupos de pessoas com um determinado número, como três, quatro, dois, cinco. Os alunos se mostravam muito felizes ao realizar a atividade, com sorrisos, gargalhadas e alegria ao poderem se juntar com os colegas.

4.9 A nona semana

Na nona semana, os encontros ocorreram nos dias 14/11/23 e 16/11/2023. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. O objetivo dessa semana foi aprender novas músicas e relembrar as antigas.

Nesta semana, o professor convidou uma das participantes, que era instrutora de Yoga, para auxiliar nos exercícios de alongamento feitos no início da aula. Ela fez isso nos dois dias, e foi muito interessante ver novos movimentos propostos por ela, que ajudaram a trazer novos ares, descontração e expectativas nesse momento inicial, além de ter contribuído para a preparação corporal para o canto.

Após o momento de alongamento e aquecimento, o professor propôs um exercício lúdico de percepção musical com eles, trabalhando assim a apreciação por meio da escuta ativa. Cada aluno recebeu um palito de picolé e três tampinhas e, após escutarem uma sequência de três notas tocadas pelo professor, eles deveriam colocar as tampinhas em posições relativas às notas tocadas, na ordem, sendo em cima do palito para a nota mais aguda, abaixo do palito para a nota mais grave e sobre o palito para a nota média em relação às duas anteriores. Podemos observar este momento na figura 17 logo a seguir:

Figura 17 - Exercício de percepção musical



Fonte: Acervo UAPI

Também nesta semana foi ensaiada uma nova música, “Trevo(Tu)”, além de visitar as anteriores. O professor trabalhou também melhor o conceito de leitura musical de partituras, explicando o básico sobre a duração das notas e alturas, como figuras de duração, ligaduras e posição das notas na pauta. Tudo isso na prática, apontando para a partitura da música “Garota de Ipanema” e “Epitáfio”, cantando os trechos mostrados na sequência e relacionando com o que foi explicado aos alunos, que percebiam no seu cantar a presença dos elementos teóricos explicados. Assim, os estudos literários da teoria musical, junto com a técnica da correta execução, foram postos em prática na performance das músicas. Este momento pode ser visto na figura 18 logo a seguir, com o professor mostrando a partitura na projeção aos alunos:

Figura 18 - Ensino da leitura musical



Fonte: Acervo UAPI

Deste modo, os participantes puderam aprender a teoria musical na prática, contextualizada com as obras musicais que estavam aprendendo, ajudando a tornar o aprendizado mais significativo. O professor explicou, ainda, as relações entre agudo e grave, mostrando como isso era apresentado na partitura, além do conceito do tempo de duração das figuras musicais, como mínima, semínima e colcheia, e também das pausas. Os alunos se mostraram curiosos em poder aprender sobre a teoria musical, ficando ainda mais interessados ao ver como ela se aplicava na prática nas músicas ensaiadas, assimilando o que muitas vezes já estava internalizado com o que era aprendido. Eles se mostraram participativos e responsivos em solfejar a partitura, e alguns mais experientes em teoria musical deram voluntariamente contribuições às explicações do professor, contribuindo para a explicação e para a prática do canto.

4.10 A décima semana

Na décima semana, os encontros ocorreram nos dias 21/11/2023 e 23/11/2023. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. Os objetivos dessa semana foram aprender uma nova música e relembrar as antigas, assim como suas histórias.

No início do encontro, uma das monitoras, que tinha formação em Yoga, fez uma preparação corporal com a turma, assim como a participante da semana passada, trazendo também novos ares e exercícios para esse momento. Na sequência dos alongamentos corporais e aquecimentos vocais, o professor partiu para relembrar todas as músicas trabalhadas até então, tocando-as ao piano e cantando-as com os alunos. Foram ensaiadas todas elas, focando assim bastante na performance, e também trabalhando mais profundamente questões como afinação, sustentação das notas, timbre e tempo, trabalhando o ensino da técnica para uma melhor performance.

A cada canção, também foi lembrada a história das músicas, dessa vez contadas pelos alunos, que eram incentivados pelo professor a relembrar. Como foi um exercício feito em grupo por toda a turma, a classe conseguiu relembrar praticamente tudo o que foi passado pelo professor, pois um complementava o outro na explanação. Deste modo, os estudos literários sobre o repertório foram resgatados em suas memórias.

Também foi feita uma atividade de apreciação chamada “Qual é a música”, na qual os alunos, sentados em círculo, passavam uma bola enquanto o professor tocava uma música do repertório ao piano, que também era cantada pelos participantes. O professor então parava a música repentinamente, e quem estivesse com a bola neste momento deveria responder. O professor tocava ao piano duas notas das melodias de músicas do repertório, sem dizer quais eram, enquanto o aluno com a bola escutava. Ele então ia colocando mais notas gradativamente, montando assim a melodia, que gradualmente o aluno ia percebendo, até que conseguisse identificar e responder. Os demais também eram incentivados a escutar, mas sem responder. Após a identificação, a bola era novamente passada, só que desta vez, todos cantavam a música respondida, com o professor ao piano, até a música parar e a atividade se repetir, desta vez com outra canção.

Nesta semana, também começamos a ensaiar a última música do repertório, a “Ovelha Negra”, da cantora Rita Lee. Na primeira aula, o professor pediu para os alunos fazerem uma tarefa de casa, que era pesquisar sobre a história desta canção, para que contassem no próximo encontro, na quinta-feira. Quando chegou esse dia, alguns dos alunos que fizeram a pesquisa foram convidados a contar para a sala toda a história desta canção, compartilhando com os colegas. Desta forma, eles se envolveram ativamente no processo de ensino e aprendizagem, invertendo o modelo tradicional de ensino, em que o professor explica os conteúdos para os alunos. Os estudos literários desta canção foram então explanados de maneira alternativa.

Ainda no tema dos estudos literários, foi feita uma reflexão acerca da letra da música nova, Ovelha Negra, que aborda o sentimento de ser diferente e não se encaixar nas expectativas familiares e sociais. A letra narra a história de uma pessoa que, ao ser chamada de “ovelha negra” pela família, decide assumir sua identidade única e seguir seu próprio caminho, mesmo que isso signifique se afastar das normas estabelecidas. A canção celebra a liberdade de ser autêntico e a coragem de buscar a própria felicidade, mesmo diante da desaprovação ou incompreensão dos outros.

Os idosos foram então incentivados a compartilhar momentos em que foram considerados “ovelhas negras”, lembrando momentos de suas longas vidas e contextualizando-os na música. Foram contados momentos de rebeldia, de não conformidade, de buscas pessoais, de confronto com familiares e ambiente de trabalho, de aventuras, viagens, riscos assumidos, dentre outros. Foi muito interessante ouvir e compartilhar histórias de vidas com pessoas tão experientes e vividas, fugindo do estereótipo de que pessoas idosas são monótonas ou pacatas.

4.11 A décima primeira semana

Na décima primeira semana, os encontros ocorreram nos dias 28/11/2023 e 30/11/2023. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. Os objetivos dessa semana foram lembrar as músicas antigas e ensaiar para a apresentação final.

Nesta aula, focamos em lembrar todas as músicas aprendidas, focando na performance e na técnica, ao cantar as músicas e corrigindo alguns erros. Foi dada

ênfase também aos momentos de divisões de vozes e interpretação das músicas, para que os participantes mostrassem no corpo e nas expressões faciais a mensagem e os sentimentos que as canções remetiam, envolvendo inclusive danças. Em dado momento eles se organizaram no palco, para ficarem dispostos como estariam no dia da apresentação, como podemos ver na figura 19, logo abaixo:

Figura 19 - Ensaio para a apresentação final



Fonte: Acervo UAPI

Assim como na semana passada, o exercício “Qual é a Música” foi novamente feito em um dos dias, trabalhando a apreciação e a performance. Também foi explicado o programa do dia da apresentação, incentivando-os a convidar seus amigos e parentes e a roupa, que seria calça jeans e a camiseta da UAPI . Foram trabalhados os momentos, tais como a entrada deles com o coro cantando e cumprimentando os convidados, a ordem das músicas, e o momento de lanche ao final, com pratos trazidos por eles. Também foram agendados com os participantes os horários da segunda fase dos testes do MoCA, que seriam feitos a partir da próxima semana.

4.12 A décima segunda semana

Na décima segunda semana, os encontros ocorreram nos dias 05/12/23 e 07/12/2023. Nesta semana não houve exercícios de técnica vocal ou alongamento. Os objetivos dessa semana foram relembrar as músicas antigas e realizar a segunda fase de testes.

Os testes do MoCA, que eram individuais, foram feitos antes e após as intervenções nos dois dias, tendo sido agendados previamente. Durante o período das aulas, que foram mais curtas, com apenas uma hora de duração, o professor alternou entre relembrar as músicas e aplicar a segunda fase dos testes MET e o inventário Goldsmith. Assim como na primeira fase, o protocolo foi seguido, envolvendo silêncio total e o desligamento dos aparelhos celulares no MET, e a leitura em conjunto de cada afirmação do Goldsmith, além da explicação detalhada desses testes. Entre uma avaliação e outra, o professor relembrou as músicas com eles.

4.13 A décima terceira semana

Na décima terceira semana, os encontros ocorreram nos dias 12/12/2023 e 14/12/2023. Assim como nas semanas anteriores, também houve exercícios de alongamento corporal e técnica vocal no início. Os objetivos dessa semana foram ensaiar para a apresentação final, terminar de realizar a segunda fase de testes e realizar a apresentação final.

No primeiro encontro, o professor fez mais testes MoCA antes e após a aula. Também neste dia foram realizados testes MET e Goldsmith. As músicas também foram ensaiadas já no palco, incluindo a entrada. Tanto o professor quanto os participantes estavam satisfeitos com os resultados dos ensaios, com alguns se sentindo confiantes e outros um pouco inseguros pelo medo de se apresentar. Foi perceptível a melhora na performance e na técnica do grupo, que entoava muito bem as canções, inclusive nos momentos de divisões de vozes. O momento de quinta-feira, quando ocorreu a apresentação final, será explanado a seguir.

4.14 A apresentação final

A apresentação de encerramento das intervenções foi feita no dia 14/12/2023, no auditório da instituição, o mesmo local onde os encontros foram realizados. O programa teve duração de aproximadamente uma hora, com um lanche ao final. Participaram do programa os idosos que fizeram parte do grupo controle, os monitores do projeto, a professora coordenadora, o pesquisador e os convidados dos coristas, que eram amigos e parentes, como filhos e netos.

Pouco antes da música "Ovelha Negra", uma participante leu um texto escrito por ela mesma, que está presente na íntegra no apêndice 6 dessa pesquisa. O texto tinha a ver com a letra, falando sobre como é ser considerado uma ovelha negra, o significado disso para a sociedade e os prós de ser como tal. Foi um momento emocionante, no qual se pôde ver algumas lágrimas nos olhos tanto dos participantes quanto da plateia. Podemos ver um dos momentos da apresentação na figura 20 logo abaixo:

Figura 20 - Apresentação final



Fonte: Acervo UAPI

Durante a apresentação das músicas, os participantes estavam empolgados, não somente utilizando a voz, mas também o corpo, ao interpretar no gestual e expressões o que as músicas remeteram. Foi possível ver a alegria deles nas músicas animadas, e também as expressões de sentimento e até algumas lágrimas nas músicas mais contidas e reflexivas. Abaixo, na figura 21, temos um registro destes momentos:

Figura 21 - Apresentação final 2



Fonte: Acervo UAPI

Ao final, todos se mostraram felizes com o resultado, e também realizados ao conseguir interpretar as músicas. Foram tiradas fotos com o maestro e colegas, e depois houve o momento de lanche, com comidas trazidas por eles mesmos, com os convidados e também monitores e a professora coordenadora da UAPI. Abaixo, nas figuras 22 e 23, temos uma imagem de duas das fotos em grupo tiradas com o maestro:

Figura 22 - Foto com o maestro 1



Fonte: Acervo UAPI

Figura 23 - Foto com o maestro 2



Fonte: Acervo UAPI

5 RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados das avaliações feitas com os participantes. Foram eles o teste cognitivo MoCA, a avaliação de percepção musical MET, o inventário de interações musicais GOLDSMITH e as entrevistas individuais. Com exceção das entrevistas, todos os testes foram feitos duas vezes com o grupo controle e o grupo intervenção. Com a intervenção, foram feitos antes e após os encontros do coral. Com o controle, foram feitos em dois períodos, com o mesmo tempo de distância dos testes do grupo intervenção.

Iremos começar com a parte quantitativa, discutindo os resultados das perguntas do formulário socioeconômico, dando um panorama e caracterização dos participantes dos dois grupos, comparando-os. Depois, partiremos para as demais avaliações quantitativas, musicais e cognitivas, mostrando o processo de realização e os resultados, comparando os grupos controle e intervenção. Após isso, iremos mostrar os resultados dos testes estatísticos feitos com as avaliações quantitativas, discutindo e comparando-os, utilizando tabelas. Após isso, partiremos para a parte qualitativa, fazendo a análise de conteúdo das respostas das entrevistas, categorizando-as. Além das transcrições e discussões, também foi feita uma contagem das palavras mais presentes, utilizando o software Iramuteq.

Após isso, seguiremos fazendo a análise, discussão e triangulação dos dados. Por fim, este capítulo busca integrar as análises quantitativas e qualitativas, oferecendo uma visão abrangente dos impactos da intervenção musical nos participantes. A combinação dos dados obtidos por meio dos testes cognitivos, avaliações de percepção musical, inventários de interações musicais e entrevistas individuais permite uma compreensão mais profunda das mudanças observadas nos grupos controle e intervenção. A análise estatística fornece suporte para identificar padrões e diferenças significativas entre os grupos, enquanto a análise qualitativa das entrevistas enriquece a interpretação dos resultados, trazendo nuances e percepções subjetivas dos participantes. Dessa forma, poderemos partir para uma reflexão crítica sobre os efeitos da prática coral nas habilidades cognitivas e na percepção musical dos envolvidos.

5.1 Formulário socioeconômico

Iremos descrever e discutir neste subcapítulo sobre o formulário socioeconômico, tanto do grupo controle, quanto do grupo intervenção. Por meio dele, foi possível obter informações pessoais e melhor categorizar o perfil deles, tais como cidade e estado de origem, principal fonte de renda, renda mensal, se precisam de cuidados diários, se ainda trabalham, onde moram, dentre outros. Este formulário foi criado no site “Formulários Google”.⁶, e o link de acesso foi enviado pelo aplicativo de conversas WhatsApp para cada participante individualmente, tendo sido respondido por eles próprios. Em alguns casos, o professor/pesquisador ligou para os participantes e respondeu ao formulário por eles, colocando as informações que eles respondiam sobre cada pergunta. No apêndice 2 do presente estudo pode-se conferir todas as questões deste formulário.

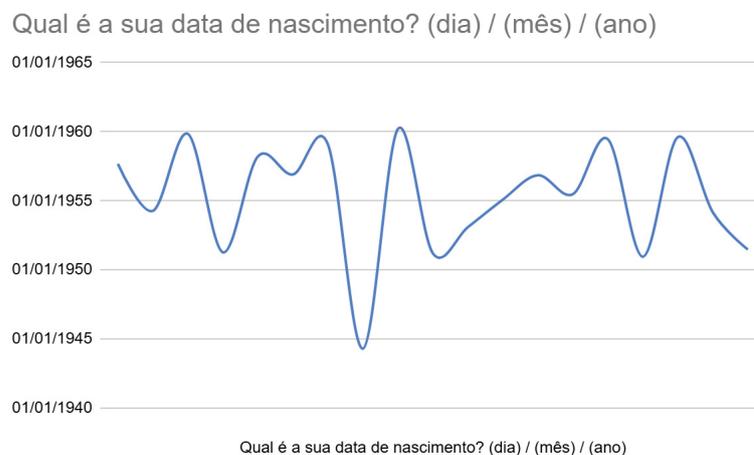
Começaremos com um panorama da idade dos participantes dos dois grupos. Abaixo, nos gráficos 2 e 3, temos a média de idade dos participantes:

Gráfico 2 - Data de nascimento do grupo controle



⁶ <https://docs.google.com/forms/u/0/?hl=pt-br>

Gráfico 3 - Data de nascimento do grupo intervenção



Somando-se o ano de nascimento de cada participante do grupo controle, e dividindo pelo número total deles, obtivemos a média do ano de nascimento do grupo, que foi 1955. Podemos ver que essa média se aproxima muito da média do grupo intervenção, que foi de 1954. No controle, havia quatro participantes do gênero masculino, sendo o restante composto por mulheres. No grupo intervenção, era apenas um. Na questão do relacionamento, a maior parte do grupo controle foi formado por pessoas casadas, com 39,1%, assim como no grupo intervenção, que foi de 35,7%:

Gráfico 4 - Estado civil do grupo controle

Contagem de Qual é o seu estado civil?

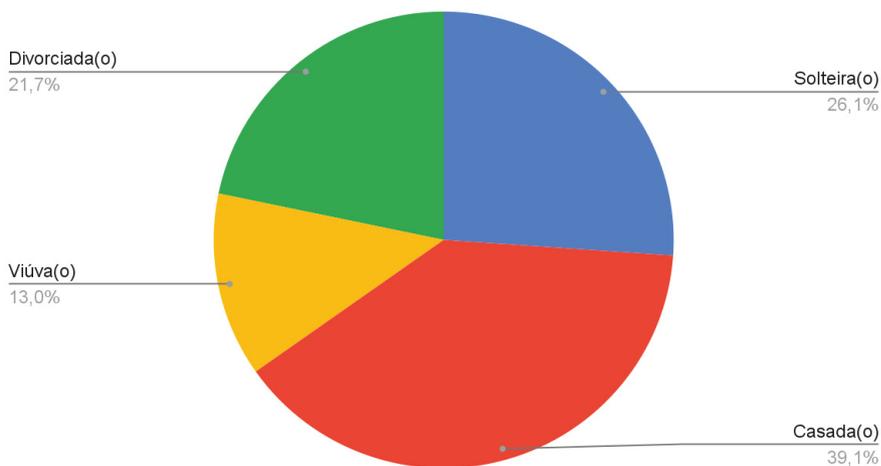
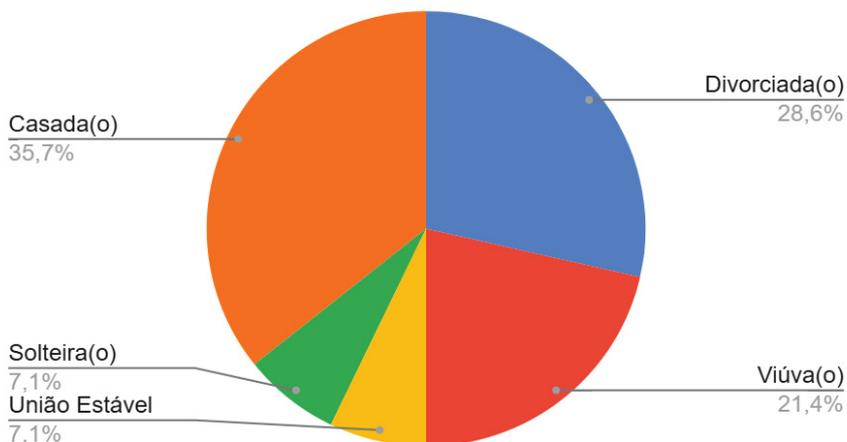


Gráfico 5 - Estado civil do grupo intervenção

Contagem de Qual é o seu estado civil?



Em relação ao tempo de estudo, vemos que a maior parte no grupo controle tem graduação completa, seguido por uma menor parte com ensino médio completo. Tais números se assemelham aos do grupo intervenção. Isso mostra que são pessoas idosas com um nível de escolaridade que podemos dizer ser elevado, considerando a média da população brasileira para esta idade:

Gráfico 6 - Nível de escolaridade do grupo controle

Contagem de Qual o seu nível de Escolaridade?

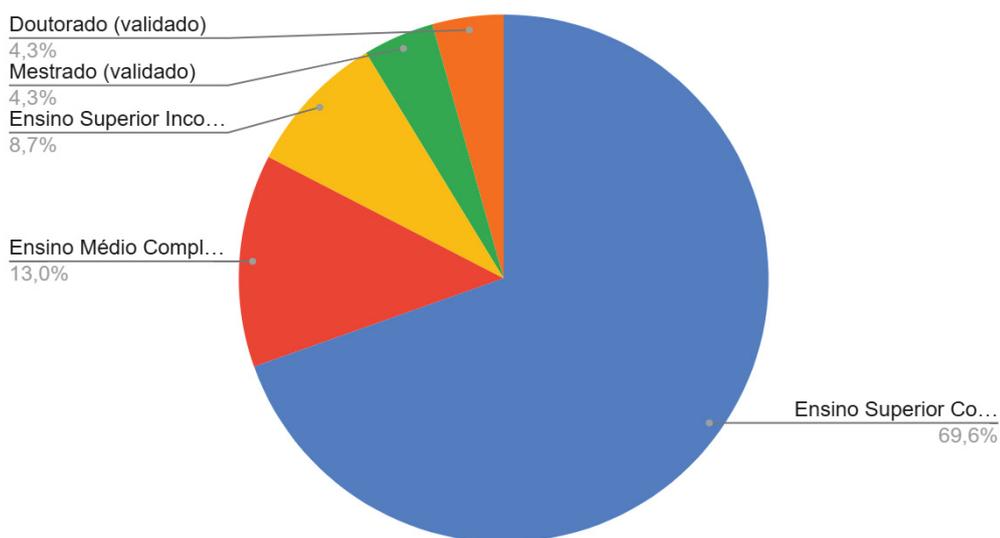


Gráfico 7 - Nível de escolaridade do grupo intervenção



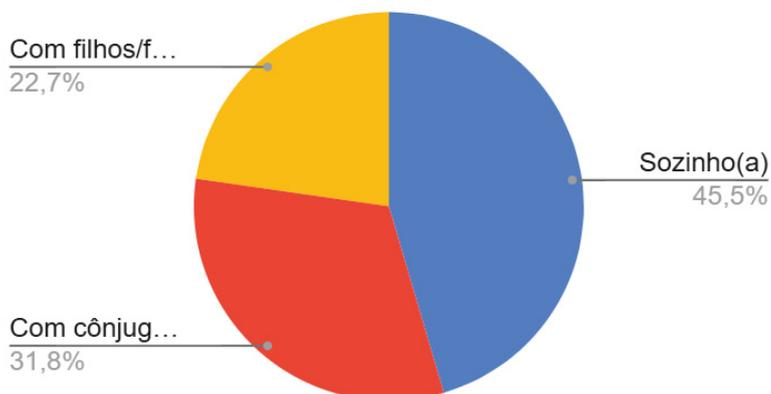
A maioria do grupo controle relatou morar sozinha, seguida por pessoas que moram com os cônjuges, assim como no grupo intervenção:

Gráfico 8 - Pessoas na casa no grupo controle



Gráfico 9 - Pessoas na casa no grupo intervenção

Contagem de Você mora com quem?



A maioria no grupo controle e intervenção relatou também ter a aposentadoria como seu maior meio de sustento, seguido pelos outros meios, empatados. Também vemos que 13% deles ainda trabalham, um número menor que o do grupo intervenção, que foi de 27,3%, mostrando que uma parte considerável das pessoas estudadas continua ativa no mercado de trabalho:

Gráfico 10 - Principal meio de sustento do grupo controle

Contagem de Qual é o seu principal meio de sustento financeiro?

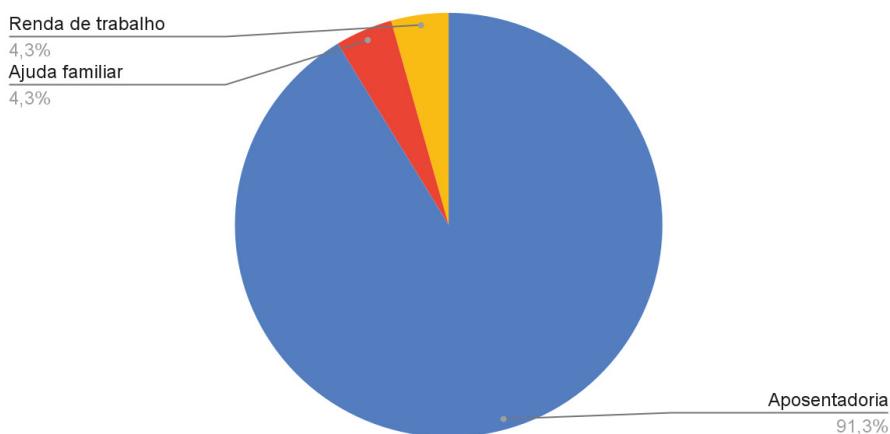


Gráfico 11 - Ocupação atual do grupo controle

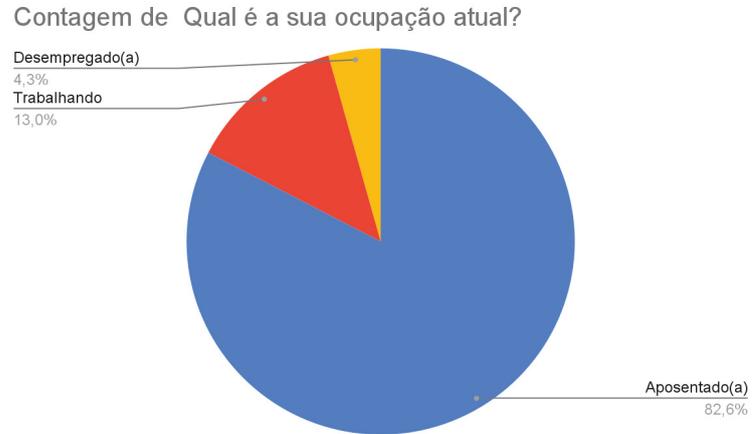


Gráfico 12 - Principal meio de sustento do grupo intervenção

Contagem de Qual é o seu principal meio de sustento financeiro?

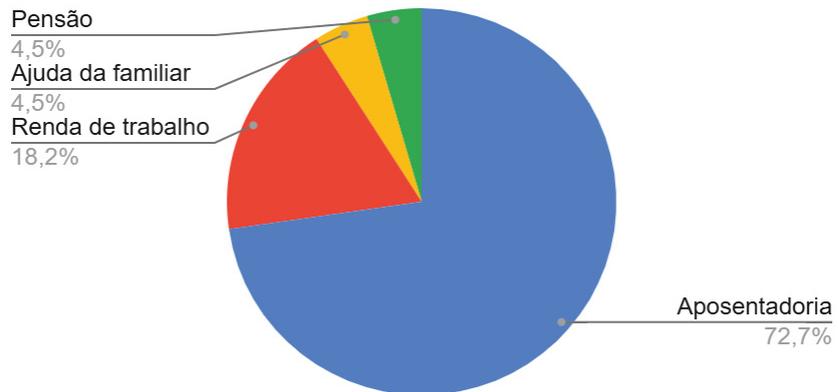


Gráfico 13 - Ocupação atual do grupo intervenção



Quanto à renda mensal, a maior parte do grupo controle declarou receber mais de 5 salários mínimos, sendo 39,1%, seguidos pelos que recebem de 4 a 5, com 21,7%. Os números são próximos aos do grupo intervenção, no qual maioria declarou receber mais de 4 e 5 salários mínimos, sendo 27,3%, empatando com os que recebem mais de 5 salários mínimos, também com 27,3%:

Gráfico 14 - Renda mensal do grupo controle

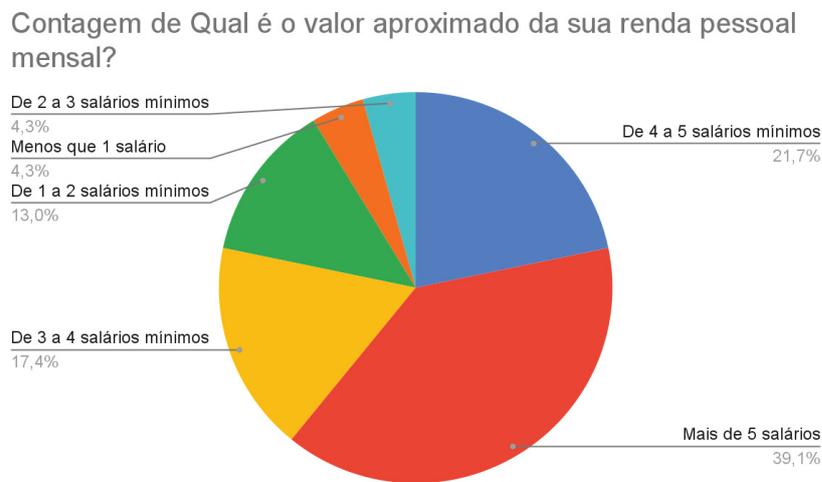
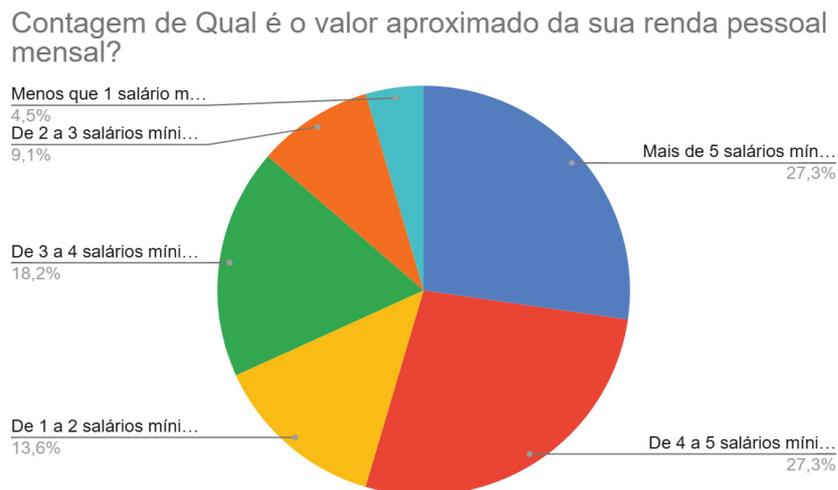


Gráfico 15 - Renda mensal do grupo intervenção



21,7% dos participantes do grupo controle declararam ter alguém que constantemente lhes dá algum tipo de apoio ou cuidado especial para realizar as

atividades diárias, e 22,7% do grupo intervenção declarou o mesmo. 78,3% do grupo controle declararam que não têm alguém que os ajude, enquanto que no grupo intervenção foi 77,3%. 21,7% do grupo controle declararam não possuir plano de saúde privado, enquanto que 36,4% do grupo intervenção declarou não ter. 78,3% do grupo controle declarou ter plano de saúde, e 63,6% do grupo intervenção declarou não ter.

No grupo controle, seis participantes declararam ter alguma condição de saúde crônica, sendo elas, problema de locomoção; doença celíaca; diabetes, dislipidemia, hipertensão, hipotireoidismo; gastrite e hérnia; perda auditiva, desgaste de coluna, polineuropatia. Apenas uma participante do grupo intervenção afirmou possuir alguma condição de saúde crônica ou limitação física, sendo elas um leve problema de locomoção e problema de visão.

No grupo controle, 60,9% afirmou nunca ter participado de atividades musicais anteriormente, como aulas de música, coral ou banda, enquanto que 39,1% afirmou já ter tido alguma dessas experiências. No grupo intervenção, exatamente metade deles, 50%, afirmou nunca ter participado de atividades musicais anteriormente, como aulas de música, coral ou banda, enquanto a outra metade, 50%, afirmou já ter tido alguma dessas experiências.

Dentre as principais atividades de lazer que os participantes do grupo controle declararam realizar, observa-se mais a presença da caminhada, viajar, leitura, dançar, cinema, teatro, academia, amigos(as), música, séries, filmes e encontros sociais. Essas atividades destacam uma variedade de interesses, com ênfase em práticas físicas e momentos de entretenimento e cultura. A socialização também é um tema recorrente, com muitos participantes valorizando encontros com amigos, cafés e atividades em grupo. Além disso, viagens e hobbies artísticos complementam o panorama, mostrando um equilíbrio entre atividades individuais e coletivas, físicas e culturais, refletindo a busca por bem-estar e conexão social.

Dentre as principais atividades de lazer que os participantes do grupo intervenção declararam realizar, observa-se que a caminhada é a atividade mais frequente, música, incluindo ouvir música, shows, concertos e coral, dança, cinema/filmes e viajar/viagens. Além disso, ler e UAPI foram mencionadas algumas vezes, assim como atividades relacionadas a encontrar amigos, reunir amigos, sair com

amigos e passeios com amigos. Essas atividades refletem um interesse significativo em práticas ao ar livre, entretenimento cultural e interações sociais.

Resumindo, os grupos controle e intervenção demonstram uma notável semelhança em termos de perfil socioeconômico e estilo de vida, o que sugere que ambos compartilham contextos sociais e culturais parecidos. A predominância de mulheres casadas, com alto nível de escolaridade e renda mensal acima da média, indica que esses grupos provavelmente pertencem a uma classe social com acesso a recursos e oportunidades que favorecem uma vida estável e confortável. Além disso, a valorização de atividades de lazer que envolvem socialização, cultura e bem-estar físico, como caminhadas, viagens e encontros com amigos, reflete um interesse comum em manter uma vida ativa e conectada com o mundo ao seu redor. Essas características sugerem que os participantes, em sua maioria, buscam equilíbrio entre saúde, lazer e interações sociais, o que pode ser um reflexo de suas condições socioeconômicas favoráveis.

Outro ponto de convergência é a independência demonstrada por ambos os grupos, seja pela maioria morar sozinha ou com o cônjuge, seja pela baixa necessidade de cuidados diários. Isso indica que, apesar da idade, essas pessoas idosas mantêm um alto grau de autonomia, o que pode estar relacionado a um estilo de vida que prioriza o autocuidado. A presença de atividades culturais e físicas em suas rotinas também sugere que esses indivíduos têm consciência da importância de manter-se ativos, tanto mental quanto fisicamente, para preservar sua qualidade de vida. Essas semelhanças reforçam a ideia de que ambos os grupos compartilham valores e prioridades semelhantes, como a busca por bem-estar, independência e conexão social.

5.2 Resultados do MET, MoCA e Goldsmith do grupo controle

O grupo controle deste estudo também foi formado por pessoas idosas participantes da UAPI. Contudo, esses participantes participaram de outras oficinas deste projeto, não tendo participado das oficinas de música, mais especificamente as de canto coral. Elas assistiram a oficinas diversas, como educação financeira, moda, saúde, bem-estar, tecnologia, dentre outras. Eles também passaram pelas mesmas avaliações que o grupo intervenção, sendo elas o MoCA, MET e o inventário Goldsmith. Assim como no grupo intervenção, o grupo controle fez esses testes duas vezes, com um intervalo de tempo de aproximadamente três meses, realizando oficinas não musicais nesse período. A metodologia e o protocolo de aplicação dos testes seguiram os mesmos do outro grupo, assim como o local e os equipamentos de apoio. A figura 25 mostra o momento de um desses testes:

Figura 25 - Teste MET com o grupo controle



Fonte: acervo UAPI

Os participantes primeiro receberam o TCLE, realizando uma leitura em conjunto, tirando as dúvidas e assinando em seguida. Após isso, todos realizaram o MET. Na mesma semana, foi feito o inventário Goldsmith e o MoCA. Na semana posterior, foram feitos os testes com os participantes que não fizeram na semana anterior por faltarem, de modo que todos os testes e TCLE foram feitos e encerrados em duas semanas, assim como o grupo intervenção. Ao todo, participaram 32 pessoas, que assinaram o TCLE e fizeram a primeira fase de testes. Ao final, 23 desses permaneceram no projeto e fizeram a segunda fase de testes, tendo sido considerados somente esses para efeito de avaliação neste estudo e comparação com o grupo intervenção. Faremos na sequência uma comparação dos resultados dos testes feitos, analisando as diferenças entre a primeira e a segunda fase de testes.

Foi constatado que 9 participantes do grupo controle obtiveram uma pontuação maior no segundo teste cognitivo MoCA, 9 obtiveram pontuação menor e 5 obtiveram a mesma pontuação nas duas fases. Isso nos mostra que os resultados se mantiveram estáveis em sua média, não havendo grandes variações. Somando a pontuação dos dois momentos dos testes e dividindo-a pelo número de idosos que os fizeram, teremos o valor da média de 25,04 na primeira fase, e 27 na segunda. No quadro 25 a seguir podemos observar a pontuação detalhada. O nome dos participantes foi substituído por seus respectivos números atribuídos, de modo aleatório, com o sufixo “c”, representando a palavra “controle”. Vale dizer também que, nos próximos quadros, os resultados na cor azul na segunda fase de testes representam um aumento em relação à primeira fase, os em vermelho representam queda na pontuação e os resultados em branco representam a mesma pontuação nos dois momentos:

Quadro 25 - Resultado do MoCA do Grupo Controle

Participante	MoCA 1	MoCA 2
1c	30	26
2c	23	21
3c	21	26
4c	29	26
5c	26	22
6c	24	28
7c	27	27
8c	19	22
9c	26	27
10c	23	25
11c	26	26
12c	23	26
13c	23	21
14c	27	26
15c	24	20
16c	28	28
17c	26	26
18c	26	24
19c	24	29
20c	19	23
21c	22	22
22c	25	30
23c	26	23
Média total	24,65	24,96

Em relação ao teste de percepção musical, o MET, 9 dos participantes do grupo controle obtiveram pontuação superior na segunda fase na parte rítmica, 10 obtiveram pontuação menor e dois obtiveram a mesma pontuação. Na parte melódica, 10 obtiveram nota maior na segunda fase, 8 obtiveram uma pontuação menor e três obtiveram a mesma pontuação. Somando a pontuação dos dois momentos dos testes e dividindo-a pelo número de idosos que os fizeram, teremos o valor da média de 24,65 na primeira fase da parte rítmica e 24,96 na segunda. Na parte melódica, obteve-se

32,95 na primeira fase e 31,18 na segunda. Podemos observar, então, que a percepção musical se manteve estável após o tempo avaliado. O quadro 26 abaixo mostra essas pontuações:

Quadro 26 - Resultado do MET do Grupo Controle

Participante	MET 1 rit	MET 2 rit	MET 1 mel	MET 2 mel
1c	39	34	35	34
2c	27	27	27	29
3c	37	36	29	34
4c	33	26	36	33
5c	23	27	29	25
6c	33	35	30	25
7c	45	42	40	39
8c	29	32	28	30
9c	28	27	28	29
10c	32	41	24	33
11c	32	22	30	35
12c	26	38	26	30
13c	36	28	27	27
14c	36	36	41	39
15c	35	34	25	29
16c	33	34	39	33
17c	39	37	33	32
18c	28	26	27	29
19c	36	40	31	31
20c	29	35	24	28
21c	32	36	38	38
22c	-	-	-	-
23c	-	-	-	-
Média total	32.76	33	30.8	31,52

Quanto ao inventário Goldsmith de interação musical, 9 participantes obtiveram pontuação maior no segundo teste, enquanto 14 obtiveram pontuação menor. Nenhum repetiu a mesma pontuação. Somando a pontuação dos dois momentos dos testes e dividindo-as pelo número dos idosos que os fizeram, teremos o valor da média de 61,56

na primeira fase da parte rítmica e 61,78 na segunda. O quadro 27 abaixo mostra os resultados:

Quadro 27 - Resultado do Goldsmith do Grupo Controle

Participante	Gold 1	Gold 2
1c	64	60
2c	59	57
3c	44	38
4c	57	49
5c	100	89
6c	66	82
7c	100	93
8c	57	55
9c	60	77
10c	22	21
11c	87	71
12c	58	78
13c	44	27
14c	94	81
15c	89	70
16c	64	48
17c	76	89
18c	33	46
19c	52	59
20c	53	47
21c	24	46
22c	55	78
23c	58	60
Média total	61.56	61.78

Os resultados dos testes com o grupo controle indicam que, cognitivamente, os participantes do grupo controle não apresentaram grandes variações, sugerindo uma estabilidade cognitiva ao longo do período avaliado. Em relação ao teste de percepção musical (MET), os resultados indicam uma estabilidade relativa nas habilidades rítmicas e melódicas dos participantes.

Já os resultados do inventário Goldsmith de interação musical revelam uma tendência de queda no interesse e envolvimento com a música ao longo do tempo entre os participantes do grupo controle, que não participaram de oficinas de música regulares no projeto de educação da UAPI. Esse declínio pode ser atribuído a fatores como a falta de estímulos contínuos, a ausência de novidades, atividades diversas do cotidiano que tiram o tempo para apreciação e envolvimento com a música, ou mesmo a desmotivação pessoal, seja por motivos pessoais, ou por falta de referências, como o estímulo constante do professor ou a influência de colegas que participam.

5.3 Resultados do MET, MoCA e Goldsmith do grupo intervenção

O grupo intervenção deste estudo também foi formado por pessoas idosas participantes da UAPI. Eles participaram de oficinas de canto coletivo em C(L)A(S)P, formando um coral que se encontrava duas vezes por semana ao longo de três meses, totalizando treze encontros. Os encontros duraram em média uma hora e quinze minutos, das 14:00 às 15:15, nas terças e quintas-feiras. Eles também passaram pelas mesmas avaliações do grupo controle, sendo elas o MoCA, MET e o inventário Goldsmith. O grupo fez esses testes duas vezes, com um intervalo de tempo de aproximadamente três meses, realizando as oficinas de coral neste período. A metodologia e o protocolo de aplicação dos testes seguiram os mesmos do grupo controle, assim como o local e os equipamentos de apoio.

Os participantes primeiro receberam o TCLE, realizando uma leitura em conjunto, tirando as dúvidas e assinando logo em seguida. Após isso, todos fizeram o MET. Na mesma semana, foi feito o inventário Goldsmith e o MoCA. Na semana seguinte, foram feitos os testes com os participantes que não os fizeram na semana anterior, devido a faltas, de modo que todos os testes e o TCLE foram realizados e encerrados em duas semanas, assim como no grupo controle. Ao todo, participaram 34 pessoas que assinaram o TCLE e fizeram a primeira fase de testes. Ao final, 22 desses permaneceram no projeto e fizeram a segunda fase de testes, tendo sido considerados somente esses para efeito de avaliação neste estudo e comparação com o controle.

Faremos, na sequência, uma comparação dos resultados dos testes feitos, analisando as diferenças entre a primeira e a segunda fase de testes. Foi constatado

que 16 participantes do grupo obtiveram uma pontuação maior no segundo teste cognitivo MoCA, 2 obtiveram pontuação menor, e 1 obteve a mesma pontuação nas duas fases. Isso nos mostra que os idosos que participaram do coral obtiveram uma melhor pontuação na segunda fase de testes, e poucos tiveram uma piora no estado cognitivo. Somando a pontuação dos dois momentos dos testes e dividindo-a pelo número de idosos que os fizeram, teremos o valor da média de 25,04 na primeira fase, e 27 na segunda. No quadro 28 abaixo podemos observar a pontuação detalhada. O nome dos participantes foi substituído por seus respectivos números atribuídos, de modo aleatório, com o sufixo “i”, representando a palavra “intervenção”:

Quadro 28 - Resultado do MoCA do Grupo Intervenção

Participante	MoCA 1	MoCA 2
1i	25	29
2i	21	24
3i	29	29
4i	28	30
5i	24	25
6i	28	30
7i	25	28
8i	25	28
9i	19	19*
10i	28	30
11i	25	29
12i	25	27
13i	25	26
14i	23	26
15i	30	27
16i	28	30
17i	16	23
18i	25	26
19i	22	28
20i	28	26
21i	26	28
22i	26*	26
Total	25,04	27

Em relação ao teste de percepção musical, o MET, 15 dos 22 participantes do grupo intervenção obtiveram pontuação superior na segunda fase na parte rítmica, 2 obtiveram pontuação menor, e 1 obteve a mesma pontuação. Na parte melódica, 15 obtiveram nota maior na segunda fase, 4 obtiveram uma pontuação menor e 1 obteve a mesma pontuação. Somando a pontuação dos dois momentos dos testes e dividindo-as pelo número de idosos que os fizeram, teremos o valor da média de 34,33 na primeira fase da parte rítmica e 37,28 na segunda. Na parte melódica, temos o valor de 31,85 na primeira fase, e 34,90 na segunda. Podemos observar que os idosos que participaram das intervenções melhoraram a percepção musical, como mostra o quadro 29:

Quadro 29 - Resultado do MET do Grupo Intervenção

Participante	MET 1 rit	MET 2 rit	MET 1 mel	MET 2 mel
1i	30	34	30	28
2i	30	36	32	30
3i	39	38	25	28
4i	31	36	28	31
5i	28	35	32	30
6i	36	41	36	41
7i	40	45	35	39
8i	33	33	34	31
9i	36	36	38	43
10i	33	33	30	38
11i	26	28	31	32
12i	42	43	36	44
13i	40	43	37	42
14i	32	35	30	34
15i	40	42	33	35
16i	37	42	34	37
17i	36	38	26	33
18i	25	33	31	31
19i	44	39	37	42
20i	27	34	26	28
21i				
22i				
Média total	34,25	37,2	32	34,85

Quanto ao inventário Goldsmith de interação musical, houve um aumento evidente da primeira para a segunda fase de avaliações, mostrando que os participantes do grupo intervenção tiveram mais interesse e envolvimento com a música ao longo do tempo das intervenções. Quinze participantes obtiveram pontuação maior no segundo teste, enquanto cinco obtiveram pontuação menor, e um repetiu a mesma pontuação. Somando a pontuação dos dois momentos dos testes e dividindo-a pelo número de ideos que os fizeram, teremos o valor da média de 73 na primeira fase, e 77 na segunda. O quadro abaixo 30 mostra esses resultados:

Quadro 30 - Resultado do Goldsmith do Grupo Intervenção

Participante	Gold 1	Gold 2
1i	58	61
2i	65	62
3i	56	67
4i	57	62
5i	38	60
6i	60	77
7i	49	57
8i	95	96
9i	103	101
10i	51	63
11i	71	78
12i	88	88
13i	104	112
14i	69	42
15i	62	63
16i	68	72
17i	96	116
18i	99	98
19i	128	126
20i	69	69
21i	59	59
22i	63	66
Média total	73	77

Os resultados dos testes com o grupo intervenção indicam que, cognitivamente, os participantes apresentaram um aumento geral, sugerindo uma melhoria no estado cognitivo após os encontros de canto coral. O mesmo pôde ser observado em relação ao teste de percepção musical (MET) e ao inventário Goldsmith de interação musical, que mostraram uma tendência de aumento no interesse e envolvimento com a música após as oficinas regulares de canto coral da UAPI. Esse aumento pode ser atribuído à forma como eles se engajaram nos encontros, envolvendo-se de maneira ativa nas atividades de performance, ao cantar as músicas e aprender as melodias e também divisões de vozes em certos momentos. A escuta ativa das gravações das músicas e da correpetição das melodias e vozes no piano, feita pelo professor e pesquisador, também desempenhou um papel importante.

A criação de letras e contracantos também pode ter ajudado neste processo de desenvolvimento da percepção musical, envolvendo os idosos de maneira ativa nos processos de composição musical, trabalhando sua inteligência musical (Gardner, 1995) e a cognição. Em meio a este processo, vale ressaltar também a importância que conhecer a história das músicas teve para despertar o interesse nas obras e em aprendê-las, ajudando a tornar o aprendizado mais significativo, e o ensino da técnica, para ajudar a criar o senso estético e a perceber erros e diferenciar os sons e elementos da música, como duração, andamento, afinação, altura, intensidade, silêncio e timbres.

Todo esse crescimento musical pôde ter refletido, de modo colateral, no crescimento da habilidade cognitiva observada no teste MoCA. Com isso, o aprendizado musical em C(L)A(S)P, que aborda todos os elementos referidos no parágrafo anterior, pôde ter tido influência direta no modo como os participantes aprenderam e se envolveram com a música, apontando para caminhos pedagógicos eficientes para uma educação musical positiva no canto coletivo com pessoas idosas.

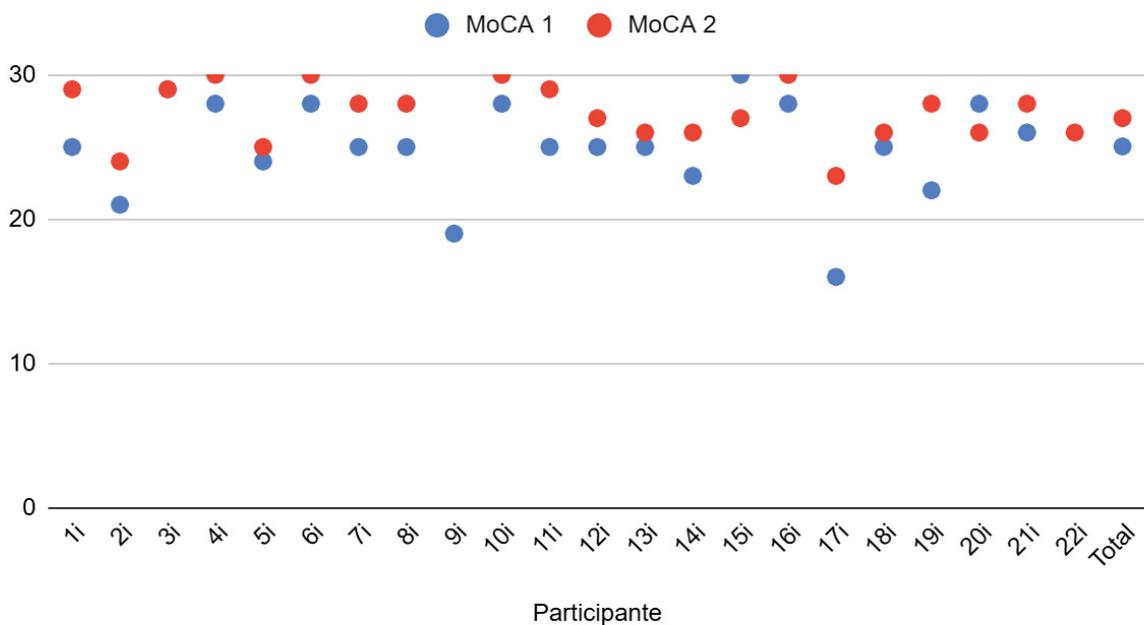
Também podemos atribuir ao bom relacionamento com o professor, relatado nas entrevistas que serão transcritas mais adiante, e também à convivência em equipe com os colegas. Isso foi evidenciado também pelo fato de eles terem participado juntos de idas a shows e apresentações musicais, de maneira independente e fora dos momentos de intervenção, como também foi descrito nos relatos das entrevistas.

5.4 Comparação entre os grupos

Neste subcapítulo, será feita uma comparação entre as pontuações de cada grupo, intervenção e controle, recorrendo a gráficos para melhor visualização e percepção das alterações. No gráfico 16 abaixo, temos as pontuações do teste cognitivo MoCA com o grupo intervenção, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes, e no vertical a pontuação:

Gráfico 16 - Comparação entre as pontuações do MoCA do grupo intervenção

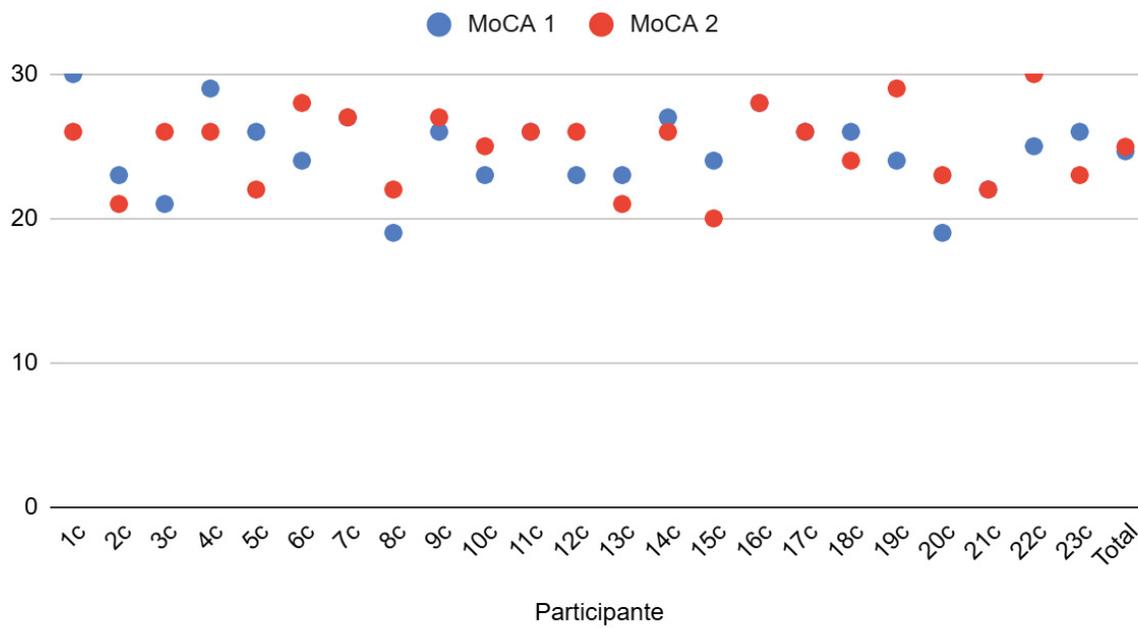
MoCA 1 e MoCA 2



No gráfico 17 a seguir temos as pontuações do teste cognitivo MoCA com o grupo controle, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes, e no vertical a pontuação:

Gráfico 17 - Comparação entre as pontuações do MoCA do grupo controle

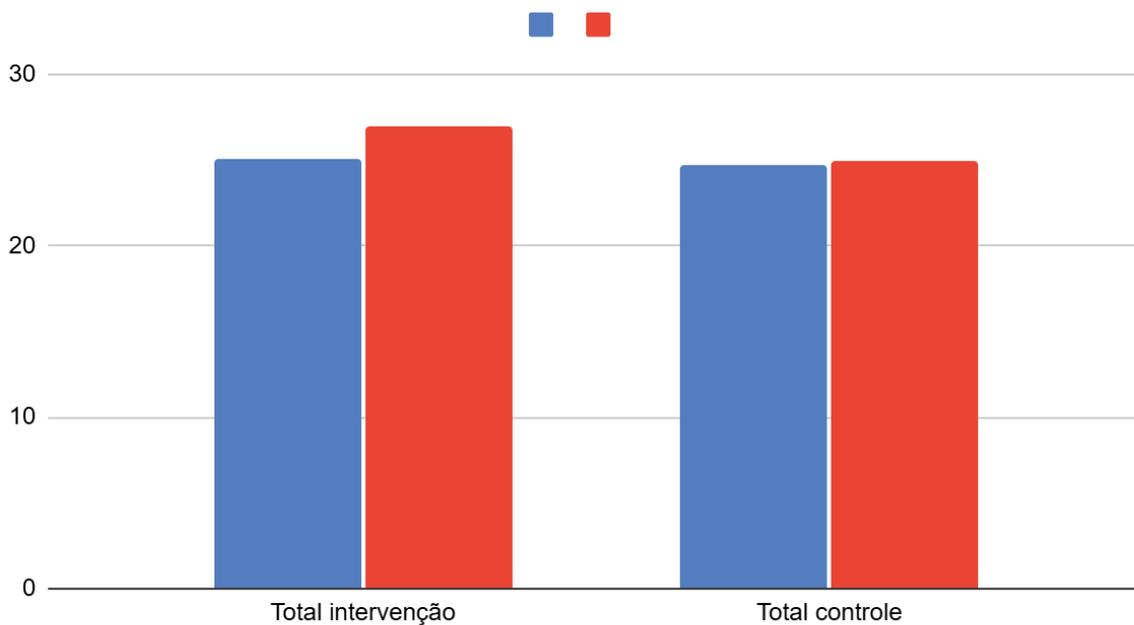
MoCA 1 e MoCA 2



No gráfico 18 abaixo, temos uma comparação das pontuações totais do teste cognitivo MoCA com os dois grupos, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo vertical a pontuação:

Gráfico 18 - Comparação entre o total no MoCA dos grupos controle e intervenção

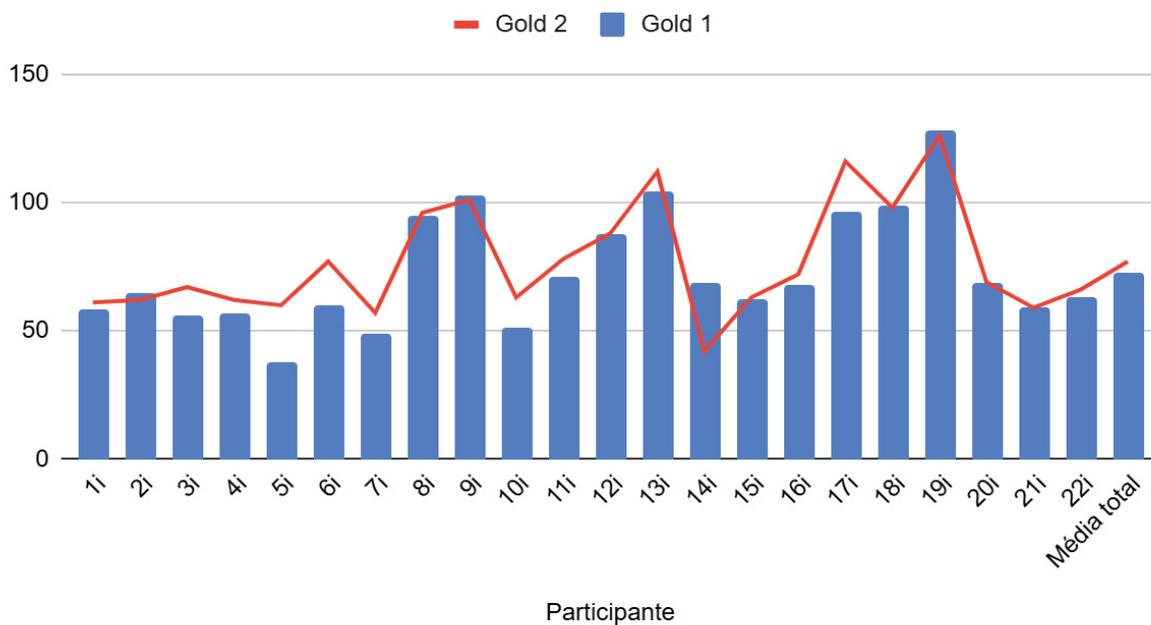
Média total MoCA 1 e MoCA 2



No gráfico 19 a seguir temos as pontuações do inventário Goldsmith com o grupo intervenção, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes e no vertical a pontuação:

Gráfico 19 - Comparação entre as pontuações do Goldsmith do grupo intervenção

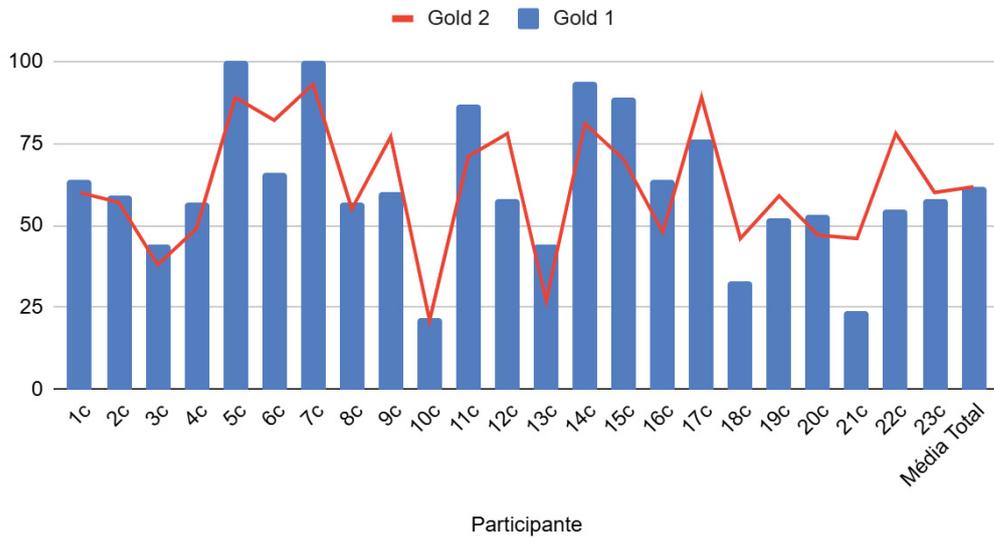
Gold 1 e Gold 2 Intervenção



No gráfico 20 a seguir temos as pontuações do inventário Goldsmith com o grupo controle, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes, e no vertical a pontuação:

Gráfico 20 - Comparação entre as pontuações do Goldsmith do grupo controle

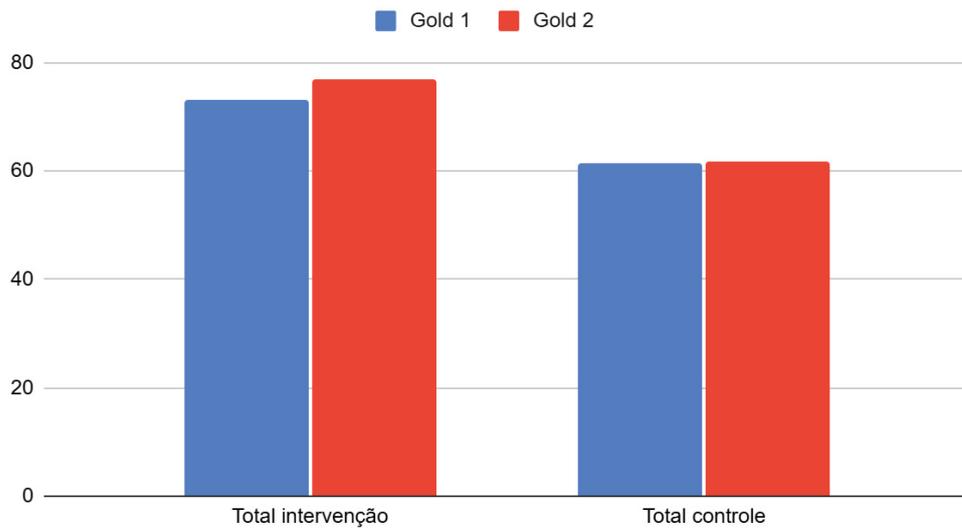
Gold 1 e Gold 2 Controle



No gráfico 21 abaixo temos uma comparação das pontuações totais do inventário Goldsmith com os dois grupos, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo vertical a pontuação:

Gráfico 21 - Comparação entre o total no Goldsmith dos grupos controle e intervenção

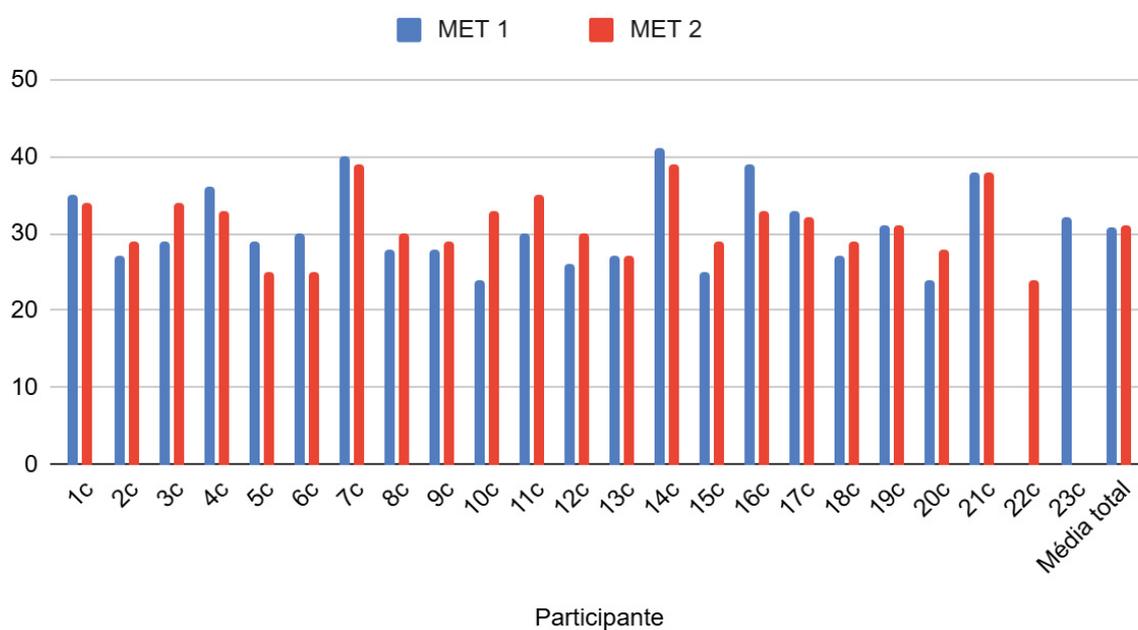
Média total Gold 1 e Gold 2



No gráfico 22 abaixo temos as pontuações da avaliação MET melódica com o grupo controle, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes e no vertical a pontuação:

Gráfico 22 - Comparação entre as pontuações do MET melódico do grupo controle

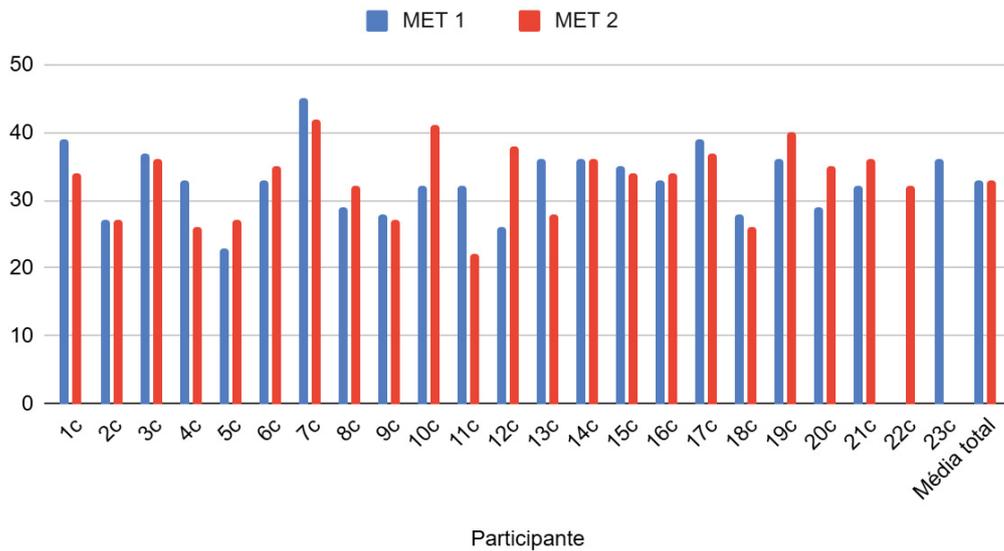
MET melódico grupo controle



No gráfico 23 abaixo temos as pontuações da avaliação MET rítmica com o grupo controle, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes e no vertical a pontuação:

Gráfico 23 - Comparação entre as pontuações do MET rítmico do grupo controle

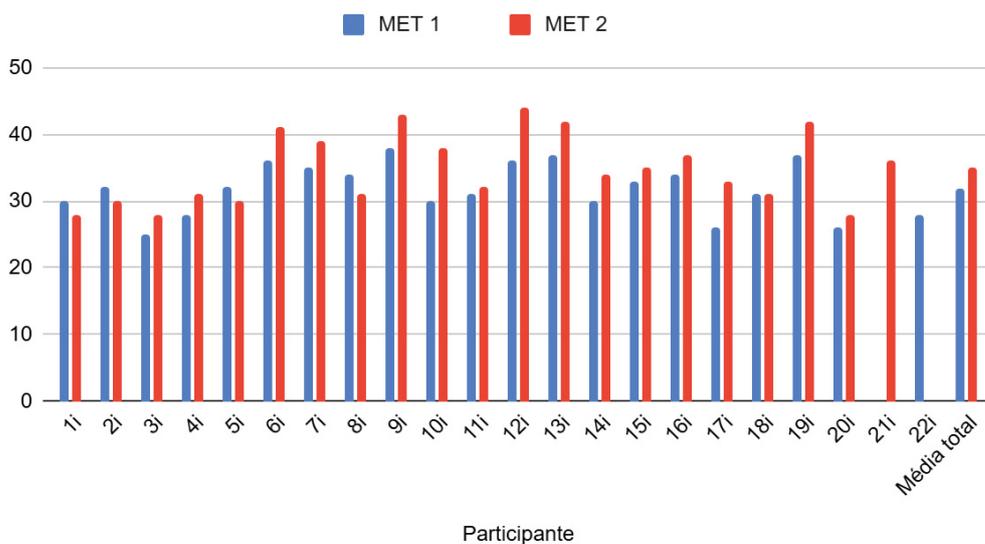
MET rítmico grupo controle



No gráfico 24 abaixo temos as pontuações da avaliação MET melódico com o grupo intervenção, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes e no vertical a pontuação:

Gráfico 24 - Comparação entre as pontuações do MET melódico do grupo intervenção

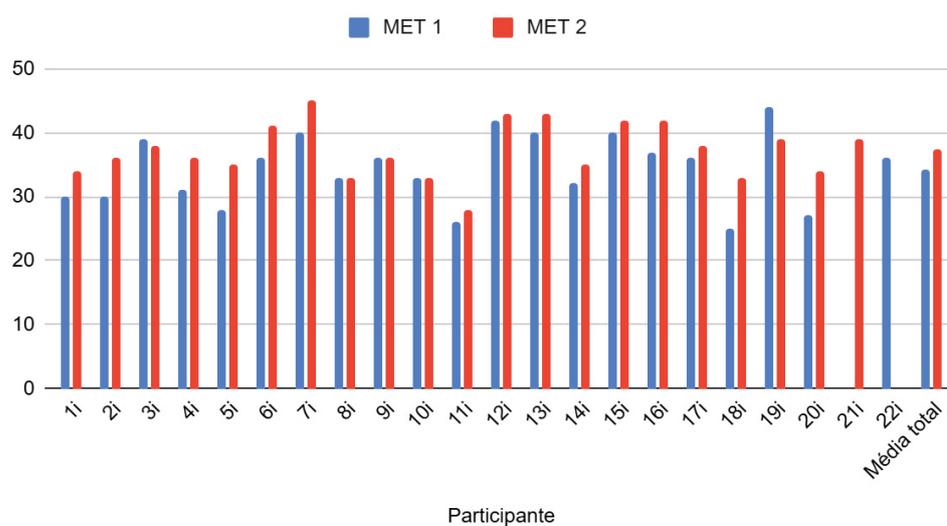
MET melódico grupo intervenção



No gráfico 25 abaixo temos as pontuações da avaliação MET rítmica com o grupo intervenção, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo horizontal os participantes, e no vertical a pontuação:

Gráfico 25 - Comparação entre as pontuações do MET rítmico do grupo intervenção

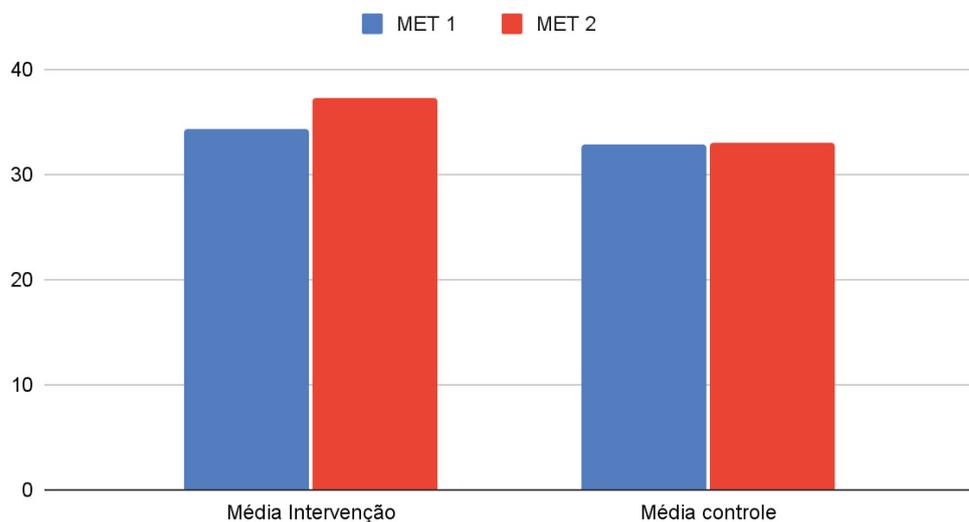
MET rítmico grupo intervenção



No gráfico 26 a seguir temos uma comparação das pontuações totais do MET rítmico com os dois grupos, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo vertical a pontuação:

Gráfico 26 - Comparação entre a média do MET rítmico entre os grupos intervenção e controle

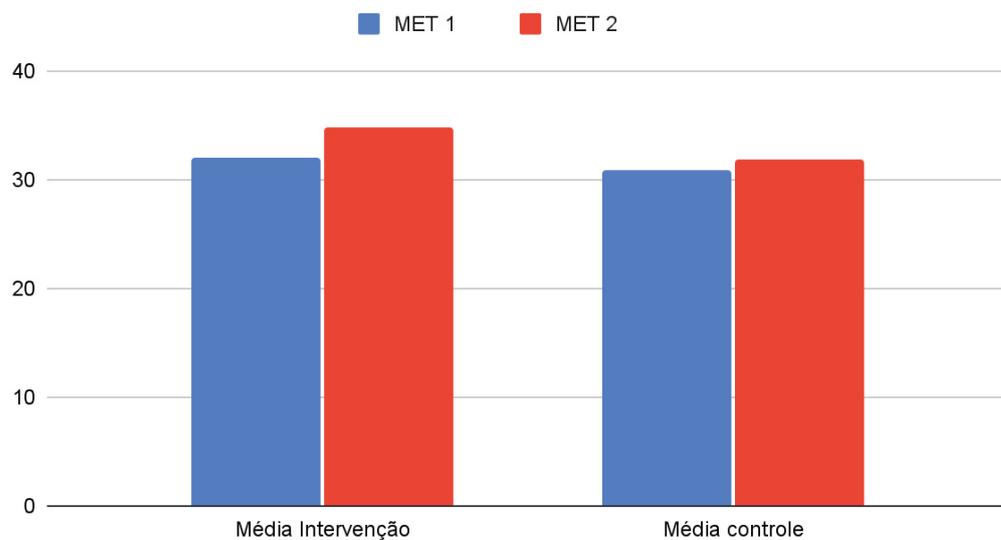
MET 1 rit. e MET 2 rit.



No gráfico 27 abaixo temos uma comparação das pontuações totais do MET melódico com os dois grupos, destacando a primeira vez do teste em azul e a segunda vez em vermelho, tendo no eixo vertical a pontuação:

Gráfico 27 - Comparação entre a média do MET melódico dos grupos intervenção e controle

MET 1 mel. e MET 2 mel.



5.5 Testes estatísticos

Na presente pesquisa, foram utilizados diversos testes estatísticos para analisar os dados de forma abrangente. Inicialmente, o teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors será empregado para verificar a normalidade dos dados, assegurando que as suposições dos testes sejam atendidas. Partiremos em seguida para o teste de Friedman, um teste não paramétrico que será utilizado para comparar as classificações médias de várias condições em um desenho experimental de medidas repetidas, permitindo avaliar a eficácia das intervenções ao longo do tempo. Serão aplicados também o Teste T e o Teste T pareado para comparar as médias entre dois grupos independentes e dependentes, respectivamente, fornecendo informações sobre as diferenças significativas entre as condições pré e pós-intervenção.

Para complementar a análise, os testes não paramétricos de Wilcoxon e Mann-Whitney serão utilizados para comparar as distribuições de duas amostras independentes e dependentes, respectivamente, oferecendo uma alternativa robusta quando as suposições de normalidade não forem atendidas. Esses testes estatísticos, em conjunto, permitirão uma análise detalhada e confiável dos dados, garantindo a validade dos resultados obtidos.

5.5.1 Teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors

O Teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors é uma variação do teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) que é usada para verificar a normalidade de uma distribuição de dados. A correção de Lilliefors é aplicada quando os parâmetros da distribuição normal (média e desvio padrão) são estimados a partir dos dados, em vez de serem conhecidos previamente. Ele ajuda a avaliar se os dados seguem uma distribuição normal, e a confirmar a adequação de modelos estatísticos que assumem a normalidade dos dados. Nas tabelas 1 e 2, a seguir, temos os resultados para o MoCA 1 e 2:

Tabela 1 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MoCA 1

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	GRUPO	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
MOCA1	0	,222	22	,006	,910	22	,046
	1	,161	23	,127	,964	23	,544

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Tabela 2 - Dados do Teste de Kolmogorov-Smirnov para o MoCA 2

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	GRUPO	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
MOCA2	0	,172	22	,088	,885	22	,015
	1	,213	23	,008	,948	23	,266

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Os dados deste teste dizem respeito aos resultados do MoCA 1 e 2 com os dois grupos, intervenção e controle. Os resultados dos testes de normalidade indicam que, para a avaliação MoCA1 (pré-intervenção), os dados do grupo controle não seguem uma distribuição normal, enquanto os dados do grupo intervenção seguem uma distribuição normal. Para a avaliação MoCA2 (pós-intervenção), os resultados são mistos: o teste de Kolmogorov-Smirnov sugere que os dados do grupo controle seguem uma distribuição normal, mas o teste de Shapiro-Wilk indica o contrário. No grupo intervenção, o teste de Kolmogorov-Smirnov indica que os dados não seguem uma distribuição normal, enquanto o teste de Shapiro-Wilk sugere que seguem. Esses resultados mistos sugerem que a normalidade dos dados varia entre os grupos e as avaliações.

O mesmo teste foi feito com as demais avaliações, MET e Goldsmith. Resumidamente, os resultados indicaram que mais da metade dos dados segue uma distribuição normal. No entanto, há algumas exceções, como METRIT2 no grupo 1, METMEL1 no grupo 1, GOLD1 no grupo 0 e GOLD2 no grupo 0, onde os testes sugerem uma possível diferença significativa em relação à normalidade. Com base

nesses resultados, como alguns dos dados não seguem uma distribuição normal, é mais apropriado utilizar o teste de Friedman, que é um teste não paramétrico e não assume normalidade dos dados, em vez de testes como o ANOVA, que assume que os dados seguem uma distribuição normal.

5.5.2 Teste Friedman

Tabela 9 - Dados do Teste Friedman para o MoCA do grupo intervenção

Teste Friedman

Postos	
	Posto Médio
MOCA1	1,16
MOCA2	1,84

Estatísticas de teste^a

N	22
Qui-quadrado	11,842
gl	1
Significância Sig.	,001

a Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do MoCA pré e pós com o grupo intervenção. N: 22 indica o número de participantes ou observações incluídas no teste. Qui-quadrado: 11,842 é o valor do qui-quadrado calculado pelo teste de Friedman. Ele mede a diferença entre as classificações médias das diferentes condições (pré e pós-intervenção). Os gl (graus de liberdade) são os graus de liberdade para o teste de Friedman. Neste caso, é igual ao número de condições menos um ($2 - 1 = 1$). Significância (Sig.): 0,001 é o valor de p associado ao teste de Friedman. Um valor de p menor que 0,05 indica que há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições.

Significância (Sig.) = 0,001: Como o valor de p é menor que 0,05, rejeitamos a hipótese nula de que não há diferença entre as condições. Isso significa que há uma

diferença estatisticamente significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção. Os resultados do teste de Friedman indicam que há uma diferença significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção. Isso sugere que a intervenção teve um efeito significativo nas avaliações dos participantes.

A tabela 10, de postos, mostra as classificações médias das condições comparadas no teste de Friedman. Neste caso, as condições são MOCA1 (pré-intervenção) e MOCA2 (pós-intervenção). A condição MOCA1 tem um posto médio de 1,16, enquanto a condição MOCA2 tem um posto médio de 1,84. Isso indica que houve uma mudança nas classificações médias entre as duas condições, com os escores pós-intervenção (MOCA2) sendo maiores do que os escores pré-intervenção (MOCA1). Essa diferença nas classificações médias sugere que a intervenção teve um efeito positivo.

Tabela 10 - Dados do Teste de Friedman para o MoCA do grupo controle

Postos	
	Posto Médio
CMOCA1	1,50
CMOCA2	1,50

Estatísticas de teste^a	
N	23
Qui-quadrado	,000
gl	1
Significância Sig.	1,000

a. Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do MoCA pré e pós com o grupo controle. A significância (Sig.) é 0,000, o que indica que há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições comparadas. Em outras palavras, os resultados sugerem que há uma diferença significativa entre as avaliações pré e pós. A tabela de postos mostra as classificações médias das condições comparadas no teste de Friedman. No caso, as condições são CMOCA1 (pré-intervenção) e CMOCA2 (pós-intervenção). Ambas as condições têm um posto médio de 1,50, o que indica que

não houve diferença nas classificações médias entre as duas condições. Isso é consistente com os resultados do teste de Friedman, que indicam que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições (Significância Sig. = 1,000). Em outras palavras, os escores das duas condições são praticamente iguais.

Tabela 11 - Dados do Teste de Friedman para o MET rítmico do grupo intervenção

Teste Friedman

Postos	
	Posto Médio
METRIT1	1,18
METRIT2	1,83

Estadísticas de teste^a

N	20
Qui-quadrado	9,941
gl	1
Significância Sig.	,002

a. Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do MET Rítmico pré e pós com o grupo intervenção. A significância (Sig.) é 0,002, o que indica que há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições comparadas. Em outras palavras, os resultados sugerem que há uma diferença significativa entre as avaliações pré e pós no grupo intervenção. A tabela 11 de postos mostra que a condição METRIT1 tem um posto médio de 1,18, enquanto a condição METRIT2 tem um posto médio de 1,83. Isso indica que houve uma mudança nas classificações médias entre as duas condições, com os escores pós-intervenção (METRIT2) sendo maiores do que os escores pré-intervenção (METRIT1). Essa diferença nas classificações médias sugere que a intervenção teve um efeito positivo nas avaliações.

Tabela 12 - Dados do Teste Friedman para o MET rítmico do grupo controle

Teste Friedman

Postos	
	Posto Médio
CMETRIT1	1,52
CMETRIT2	1,48

Estatísticas de teste^a

N	21
Qui-quadrado	,053
gl	1
Significância Sig.	,819

a. Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do MET Rítmico pré e pós com o grupo controle. A significância (Sig.) é 0,819, o que indica que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições comparadas. Em outras palavras, os resultados sugerem que não há diferença significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção neste grupo. A tabela 12 de postos mostra que a condição CMETRIT1 tem um posto médio de 1,52, enquanto a condição CMETRIT2 tem um posto médio de 1,48. Isso indica que não há uma diferença significativa nas classificações médias entre as duas condições, o que é consistente com os resultados do teste de Friedman, que indicam que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições (Significância Sig. = 0,819). Em outras palavras, os escores das duas condições são praticamente iguais.

Tabela 13 - Dados do Teste Friedman para o MET melódico do grupo intervenção

Teste Friedman

Postos	
	Posto Médio
METMEL1	1,23
METMEL2	1,78

Estatísticas de teste^a

N	20
Qui-quadrado	6,368
gl	1
Significância Sig.	,012

a. Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do MET Melódico pré e pós com o grupo intervenção. A significância (Sig.) é 0,012, o que indica que há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições comparadas. Em outras palavras, os resultados sugerem que há uma diferença significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção neste grupo. A tabela 13 de postos mostra que a condição METMEL1 tem um posto médio de 1,23, enquanto a condição METMEL2 tem um posto médio de 1,78. Isso indica que houve uma mudança nas classificações médias entre as duas condições, com os escores pós-intervenção (METMEL2) sendo maiores do que os escores pré-intervenção (METMEL1). Essa diferença nas classificações médias sugere que a intervenção teve um efeito positivo nas avaliações.

Tabela 14 - Dados do Teste de Friedman para o MET melódico do grupo controle

Teste Friedman

Postos	
	Posto Médio
CMETMEL1	1,45
CMETMEL2	1,55

Estatísticas de teste^a

N	21
Qui-quadrado	,222
gl	1
Significância Sig.	,637

a. Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do MET Melódico pré e pós com o grupo controle. A significância (Sig.) é 0,637, o que indica que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições comparadas. Em outras palavras, os resultados sugerem que não há diferença significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção neste grupo. A tabela 14 de postos mostra que a condição CMETMEL1 tem um posto médio de 1,45, enquanto a condição CMETMEL2 tem um posto médio de 1,55. Isso indica que não há uma diferença significativa nas classificações médias entre as duas condições, o que é consistente com os resultados do teste de Friedman, que indicam que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições (Significância Sig. = 0,637). Em outras palavras, os escores das duas condições são praticamente iguais.

Tabela 15 - Dados do Teste de Friedman para o Goldsmith do grupo intervenção

Teste Friedman

Postos

	Posto Médio
GOLD1	1,30
GOLD2	1,70

Estatísticas de teste^a

N	22
Qui-quadrado	4,263
gl	1
Significância Sig.	,039

a. Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do Goldsmith pré e pós com o grupo intervenção. A significância (Sig.) é 0,039, o que indica que há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições comparadas. Em outras palavras, os resultados sugerem que há uma diferença significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção neste grupo. A tabela 16, de postos, mostra que a condição GOLD1 tem um posto médio de 1,30, enquanto a condição GOLD2 tem um posto médio de 1,70. Isso indica que houve uma mudança nas classificações médias entre as duas condições, com os escores pós-intervenção (GOLD2) sendo maiores do que os escores pré-intervenção (GOLD1). Essa diferença nas classificações médias sugere que a intervenção teve um efeito positivo nas avaliações.

Tabela 16 - Dados do Teste Friedman para o Goldsmith do grupo controle

Postos	
	Posto Médio
CGOLD1	1,61
CGOLD2	1,39

Estatísticas de teste^a	
N	23
Qui-quadrado	1,087
gl	1
Significância Sig.	,297

a. Teste Friedman

Estes dados dizem respeito às avaliações do Goldsmith pré e pós com o grupo controle. A significância (Sig.) é 0,297, o que indica que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições comparadas. Em outras palavras, os resultados sugerem que não há diferença significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção neste grupo. A tabela 16 de postos mostra que a condição CGOLD1 tem um posto médio de 1,61, enquanto a condição CGOLD2 tem um posto médio de 1,39. Isso indica que não há uma diferença significativa nas classificações médias entre as duas condições, o que é consistente com os resultados do teste de Friedman, que indicam que não há uma diferença estatisticamente significativa entre as condições (Significância Sig. = 0,297). Em outras palavras, os escores das duas condições são praticamente iguais.

Finalizando, os resultados de todos os testes de Friedman indicam que, no grupo controle, não houve diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção para as variáveis analisadas. Isso sugere que, no grupo controle, não houve variações significativas nas avaliações feitas com os participantes do ponto A para o ponto B.

Por outro lado, no grupo intervenção, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção para várias variáveis. As classificações médias pós-intervenção foram consistentemente maiores do

que as pré-intervenção, indicando que as intervenções tiveram um efeito positivo nas avaliações. Em resumo, enquanto o grupo controle não apresentou mudanças significativas, o grupo intervenção mostrou melhorias significativas nas avaliações pós-intervenção, sugerindo a eficácia das intervenções aplicadas.

5.5.3 Teste T

Tabela 17 - Estatísticas de grupo do teste T

Estatísticas de grupo					
	ZEROU M	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
MOCA1	0	22	25,05	3,345	,713
	1	23	24,65	2,838	,592
MOCA2	0	22	27,00	2,673	,570
	1	23	24,96	2,755	,574
METRIT1	0	20	34,25	5,590	1,250
	1	21	32,76	5,157	1,125
METRIT2	0	20	37,20	4,384	,980
	1	21	33,00	5,595	1,221
METMEL1	0	20	32,05	3,886	,869
	1	21	30,81	5,354	1,168
METMEL2	0	20	34,85	5,461	1,221
	1	21	31,52	4,082	,891
GOLD1	0	22	73,09	22,431	4,782
	1	23	61,57	21,679	4,520
GOLD2	0	22	77,05	22,139	4,720
	1	23	61,78	19,927	4,155

MOCA1 e MOCA2: As médias dos grupos 0 e 1 são relativamente próximas, com pequenas diferenças. Para MOCA2, a diferença é um pouco maior. METRIT1 e METRIT2: As médias dos grupos 0 são maiores do que as dos grupos 1, indicando uma possível diferença nos resultados. METMEL1 e METMEL2: As médias dos grupos 0 são maiores do que as dos grupos 1, sugerindo uma diferença nos resultados. GOLD1 e GOLD2: As médias dos grupos 0 são significativamente maiores do que as dos grupos 1, indicando uma diferença notável nos resultados.

Tabela 18 - Testes de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença a média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
MOCA1	Variâncias iguais assumidas	,007	,933	,426	43	,672	,393	,923	-1,469	2,255
	Variâncias iguais não assumidas			,424	41,222	,673	,393	,927	-1,478	2,265
MOCA2	Variâncias iguais assumidas	,450	,506	2,524	43	,015	2,043	,810	,411	3,676
	Variâncias iguais não assumidas			2,526	42,990	,015	2,043	,809	,412	3,675
METRIT1	Variâncias iguais assumidas	,717	,402	,887	39	,381	1,488	1,678	-1,907	4,883
	Variâncias iguais não assumidas			,885	38,348	,382	1,488	1,682	-1,916	4,892
METRIT2	Variâncias iguais assumidas	1,610	,212	2,666	39	,011	4,200	1,575	1,014	7,386
	Variâncias iguais não assumidas			2,682	37,636	,011	4,200	1,566	1,029	7,371
METMEL1	Variâncias iguais assumidas	2,613	,114	,845	39	,403	1,240	1,467	-1,728	4,208
	Variâncias iguais não assumidas			,852	36,494	,400	1,240	1,456	-1,711	4,192
METMEL2	Variâncias iguais assumidas	3,664	,063	2,216	39	,033	3,326	1,501	,291	6,362
	Variâncias iguais não assumidas			2,201	35,147	,034	3,326	1,511	,258	6,394
GOLD1	Variâncias iguais assumidas	,294	,590	1,753	43	,087	11,526	6,575	-1,735	24,786
	Variâncias iguais não assumidas			1,751	42,730	,087	11,526	6,581	-1,748	24,799
GOLD2	Variâncias iguais assumidas	,201	,656	2,433	43	,019	15,263	6,273	2,611	27,914
	Variâncias iguais não assumidas			2,427	42,052	,020	15,263	6,288	2,573	27,953

No MOCA1, METRIT1, METMEL1, GOLD1 não há diferenças significativas entre os grupos. No MOCA2, METRIT2, METMEL2, GOLD2 há diferenças significativas entre os grupos.

5.5.4 Teste T pareado com grupo intervenção

Tabela 19 - Estatísticas de amostras emparelhadas com o grupo intervenção

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Erro Desvio	Erro padrão da média
Par 1	MOCA1	25,05	22	3,345	,713
	MOCA2	27,00	22	2,673	,570
Par 2	METRIT1	34,25	20	5,590	1,250
	METRIT2	37,20	20	4,384	,980
Par 3	METMEL1	32,05	20	3,886	,869
	METMEL2	34,85	20	5,461	1,221
Par 4	GOLD1	73,09	22	22,431	4,782
	GOLD2	77,05	22	22,139	4,720

Par 1 (MOCA1 - MOCA2): A média de MOCA2 é maior que a de MOCA1, sugerindo uma melhoria nos resultados. Par 2 (METRIT1 - METRIT2): A média de METRIT2 é maior que a de METRIT1, indicando uma melhoria nos resultados. Par 3 (METMEL1 - METMEL2): A média de METMEL2 é maior que a de METMEL1, sugerindo uma melhoria nos resultados. Par 4 (GOLD1 - GOLD2): A média de GOLD2 é maior que a de GOLD1, indicando uma melhoria nos resultados.

Tabela 20 - Correlação de amostras emparelhadas com o grupo intervenção

Correlações de amostras emparelhadas				
		N	Correlação	Sig.
Par 1	MOCA1 & MOCA2	22	,735	,000
Par 2	METRIT1 & METRIT2	20	,818	,000
Par 3	METMEL1 & METMEL2	20	,799	,000
Par 4	GOLD1 & GOLD2	22	,900	,000

MOCA1 & MOCA2: Correlação significativa e forte (0,735), indicando que os resultados dos testes MOCA1 e MOCA2 estão fortemente relacionados. METRIT1 & METRIT2: Correlação significativa e muito forte (0,818), indicando uma relação muito

forte entre os resultados dos testes METRIT1 e METRIT2. METMEL1 & METMEL2: Correlação significativa e forte (0,799), indicando uma forte relação entre os resultados dos testes METMEL1 e METMEL2. GOLD1 & GOLD2: Correlação significativa e muito forte (0,900), indicando uma relação muito forte entre os resultados dos testes GOLD1 e GOLD2. Essas correlações significativas sugerem que os resultados dos testes nos pontos A e B estão fortemente relacionados dentro de cada par de variáveis.

Os valores de significância (Sig.) são todos 0,000, o que é menor que 0,05. Isso indica que as correlações observadas são estatisticamente significativas e não são devidas ao acaso. Tais correlações significativas e fortes sugerem que os resultados dos testes nos pontos A e B estão fortemente associados dentro de cada par de variáveis, ou seja, se um resultado aumenta, o outro também tende a aumentar, indicando que as mudanças observadas nos resultados dos testes ao longo do tempo são consistentes e previsíveis.

Tabela 21 - Teste de amostras emparelhadas com o grupo intervenção

		Teste de amostras emparelhadas							
		Diferenças emparelhadas							
		Média	Erro Desvio	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença		t	df	Sig. (2 extremidades)
					Inferior	Superior			
Par 1	MOCA1 - MOCA2	-1,955	2,278	,486	-2,964	-,945	-4,025	21	,001
Par 2	METRIT1 - METRIT2	-2,950	3,220	,720	-4,457	-1,443	-4,098	19	,001
Par 3	METMEL1 - METMEL2	-2,800	3,318	,742	-4,353	-1,247	-3,774	19	,001
Par 4	GOLD1 - GOLD2	-3,955	9,950	2,121	-8,366	,457	-1,864	21	,076

Os resultados do teste T pareado indicam melhorias significativas nas variáveis MOCA, METRIT e METMEL. As correlações entre os pares de variáveis são significativas e fortes, com valores próximos de 1, indicando uma alta associação entre os resultados dos testes nos pontos A e B. Os valores de significância (Sig.) são todos 0,000, confirmando que as correlações observadas são estatisticamente significativas e não devidas ao acaso. No entanto, para a variável GOLD, com um valor de significância de 0,076, indicou não haver diferença significativa entre GOLD1 e GOLD2. Em resumo, os resultados apontam para melhorias consistentes e significativas nas variáveis analisadas, exceto para GOLD, onde a diferença não foi estatisticamente significativa.

5.5.5 Teste T pareado com grupo controle

Tabela 22 - Estatísticas de amostras emparelhadas com o grupo controle

		Média	N	Erro Desvio	Erro padrão da média
Par 1	CMOCA1	24,65	23	2,838	,592
	CMOCA2	24,96	23	2,755	,574
Par 2	CMETRIT1	32,76	21	5,157	1,125
	CMETRIT2	33,00	21	5,595	1,221
Par 3	CMETMEL1	30,81	21	5,354	1,168
	CMETMEL2	31,52	21	4,082	,891
Par 4	CGOLD1	61,57	23	21,679	4,520
	CGOLD2	61,78	23	19,927	4,155

Par 1 (CMOCA1 - CMOCA2): As médias são muito próximas, sugerindo pouca ou nenhuma mudança significativa entre os pontos A e B. Par 2 (CMETRIT1 - CMETRIT2): As médias são muito próximas, indicando pouca ou nenhuma mudança significativa entre os pontos A e B. Par 3 (CMETMEL1 - CMETMEL2): As médias são próximas, sugerindo pouca ou nenhuma mudança significativa entre os pontos A e B. Par 4 (CGOLD1 - CGOLD2): As médias são muito próximas, indicando pouca ou nenhuma mudança significativa entre os pontos A e B. Esses resultados sugerem que, no grupo controle, não houve mudanças significativas nos resultados dos testes entre os pontos A e B.

Tabela 23 - Correlações de amostras emparelhadas com o grupo controle

		N	Correlação	Sig.
Par 1	CMOCA1 & CMOCA2	23	,399	,059
Par 2	CMETRIT1 & CMETRIT2	21	,501	,021
Par 3	CMETMEL1 & CMETMEL2	21	,723	,000
Par 4	CGOLD1 & CGOLD2	23	,793	,000

Resumindo, no CMOCA1 & CMOCA2 houve correlação moderada, mas não significativa. No CMETRIT1 & CMETRIT2 houve correlação moderada e significativa. No CMETMEL1 & CMETMEL2 houve correlação forte e significativa. No CGOLD1 & CGOLD2 houve correlação muito forte e significativa. Essas correlações mostram que, no grupo controle, os resultados dos testes nos pontos A e B estão moderadamente a fortemente relacionados, exceto para CMOCA1 e CMOCA2, que não são significativos. Neste último caso, o valor de significância (0,059) é maior que 0,05, o que indica que a correlação observada não é estatisticamente significativa. Em outras palavras, a relação entre os resultados dos testes CMOCA1 e CMOCA2 pode ser devida ao acaso. Os resultados sugerem que, para o grupo controle, não há uma correlação forte e significativa entre os resultados dos testes de avaliação cognitiva MoCA nos pontos A e B. Isso pode indicar que não houve uma mudança consistente nos resultados de avaliação cognitiva ao longo do tempo para este grupo.

Tabela 24 - Teste de amostras emparelhadas com o grupo controle

		Teste de amostras emparelhadas							
		Diferenças emparelhadas							
		Média	Erro Desvio	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença		t	df	Sig. (2 extremidades)
					Inferior	Superior			
Par 1	CMOCA1 - CMOCA2	-,304	3,066	,639	-1,630	1,022	-,476	22	,639
Par 2	CMETRIT1 - CMETRIT2	-,238	5,384	1,175	-2,689	2,213	-,203	20	,841
Par 3	CMETMEL1 - CMETMEL2	-,714	3,703	,808	-2,400	,971	-,884	20	,387
Par 4	CGOLD1 - CGOLD2	-,217	13,501	2,815	-6,056	5,621	-,077	22	,939

Para o grupo controle, os resultados mostraram não haver diferenças significativas entre os resultados dos testes nos pontos A e B para nenhuma das variáveis analisadas. Isso sugere que, no grupo controle, as pontuações nos testes permaneceram estáveis ao longo do tempo. Isso contrasta com os resultados com o grupo intervenção, que mostraram diferenças significativas positivas.

5.5.6 Teste de Wilcoxon grupo intervenção

Tabela 25 - Postos teste de Wilcoxon grupo intervenção

		Postos		
		N	Posto Médio	Soma de Classificações
MOCA2 - MOCA1	Classificações Negativas	2 ^a	10,00	20,00
	Classificações Positivas	17 ^b	10,00	170,00
	Empates	3 ^c		
	Total	22		
METRIT2 - METRIT1	Classificações Negativas	2 ^d	6,25	12,50
	Classificações Positivas	15 ^e	9,37	140,50
	Empates	3 ^f		
	Total	20		
METMEL2 - METMEL1	Classificações Negativas	4 ^g	5,13	20,50
	Classificações Positivas	15 ^h	11,30	169,50
	Empates	1 ⁱ		
	Total	20		
GOLD2 - GOLD1	Classificações Negativas	5 ^j	7,40	37,00
	Classificações Positivas	14 ^k	10,93	153,00
	Empates	3 ^l		
	Total	22		

a. MOCA2 < MOCA1

b. MOCA2 > MOCA1

c. MOCA2 = MOCA1

d. METRIT2 < METRIT1

e. METRIT2 > METRIT1

f. METRIT2 = METRIT1

g. METMEL2 < METMEL1

h. METMEL2 > METMEL1

i. METMEL2 = METMEL1

j. GOLD2 < GOLD1

k. GOLD2 > GOLD1

l. GOLD2 = GOLD1

Os resultados mostram que, para a maioria dos participantes, houve uma melhoria nas pontuações dos testes entre os pontos A e B, exceto para algumas classificações negativas e empates. Isso sugere que a intervenção pode ter tido um efeito positivo nos resultados dos testes.

Tabela 26 - Estatísticas do teste Wilcoxon grupo intervenção

Estatísticas de teste^a				
	MOCA2 - MOCA1	METRIT2 - METRIT1	METMEL2 - METMEL1	GOLD2 - GOLD1
Z	-3,043 ^b	-3,041 ^b	-3,011 ^b	-2,336 ^b
Significância Sig. (bilateral)	,002	,002	,003	,019

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

Z: O valor Z é uma medida estatística que indica a magnitude da diferença entre os pares de observações. Valores Z negativos indicam que a maioria das diferenças é negativa (ou seja, a segunda medição é menor que a primeira). Significância Sig. (bilateral): O valor de significância (p-valor) indica se a diferença observada é estatisticamente significativa. Se o valor p for menor que 0,05, a diferença é considerada estatisticamente significativa. Os resultados mostram que há diferenças significativas entre os pontos A e B para todas as variáveis analisadas. Isso sugere que as mudanças observadas nos resultados dos testes são estatisticamente significativas.

5.5.7 Teste de Wilcoxon grupo controle

Tabela 27 - Postos teste de Wilcoxon grupo controle

		Postos		
		N	Posto Médio	Soma de Classificações
CMOCA2 - CMOCA1	Classificações Negativas	9 ^a	7,89	71,00
	Classificações Positivas	9 ^b	11,11	100,00
	Empates	5 ^c		
	Total	23		
CMETRIT2 - CMETRIT1	Classificações Negativas	10 ^d	9,00	90,00
	Classificações Positivas	9 ^e	11,11	100,00
	Empates	2 ^f		
	Total	21		
CMETMEL2 - CMETMEL1	Classificações Negativas	8 ^g	8,31	66,50
	Classificações Positivas	10 ^h	10,45	104,50
	Empates	3 ⁱ		
	Total	21		
CGOLD2 - CGOLD1	Classificações Negativas	14 ^j	9,86	138,00
	Classificações Positivas	9 ^k	15,33	138,00
	Empates	0 ^l		
	Total	23		

- a. CMOCA2 < CMOCA1
- b. CMOCA2 > CMOCA1
- c. CMOCA2 = CMOCA1
- d. CMETRIT2 < CMETRIT1
- e. CMETRIT2 > CMETRIT1
- f. CMETRIT2 = CMETRIT1
- g. CMETMEL2 < CMETMEL1
- h. CMETMEL2 > CMETMEL1
- i. CMETMEL2 = CMETMEL1
- j. CGOLD2 < CGOLD1
- k. CGOLD2 > CGOLD1
- l. CGOLD2 = CGOLD1

Os resultados mostram uma mistura de classificações negativas, positivas e empates, indicando que as mudanças nos resultados dos testes variam entre os participantes.

Tabela 28 - Estatística de teste de Wilcoxon grupo controle

Estatísticas de teste^a				
	CMOCA2 - CMOCA1	CMETRIT2 - CMETRIT1	CMETMEL2 - CMETMEL1	CGOLD2 - CGOLD1
Z	-,635 ^b	-,202 ^b	-,831 ^b	,000 ^c
Significância Sig. (bilateral)	,526	,840	,406	1,000

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

c. A soma de postos negativos é igual à soma de postos positivos.

Os resultados mostram que não há diferenças significativas entre os pontos A e B para todas as variáveis analisadas com o grupo controle. Isso sugere que as mudanças observadas nos resultados dos testes não são estatisticamente significativas com este grupo, contrastando com o grupo intervenção, que se mostraram significativas. Desta forma, as intervenções podem ter sido eficientes para aumentar as pontuações nas avaliações feitas no ponto B.

5.5.8 Teste de Mann-Whitney

Tabela 29 - Postos do teste de Mann-Whitney do MoCA

MoCA

Postos				
	ZEROU M	N	Posto Médio	Soma de Classificações
MOCA1	0	22	24,20	532,50
	1	23	21,85	502,50
	Total	45		
MOCA2	0	22	28,00	616,00
	1	23	18,22	419,00
	Total	45		

O ZEROU M representa os grupos que estão sendo comparados. O 0 é o grupo intervenção, e o 1 é o controle. O N é o número de observações em cada grupo. Para

MOCA1, há 22 observações no grupo 0 e 23 observações no grupo 1, totalizando 45 observações. O Posto Médio é a média das posições (postos) atribuídas aos valores dentro de cada grupo. Para MOCA1, o grupo 0 tem um posto médio de 24,20 e o grupo 1 tem um posto médio de 21,85. Isso indica a posição média dos valores dentro de cada grupo. Um posto médio maior sugere que os valores são, em média, maiores nesse grupo. A Soma de Classificações é a soma das posições (postos) atribuídas aos valores dentro de cada grupo. Para MOCA1, a soma de classificações para o grupo 0 é 532,50 e para o grupo 1 é 502,50.

Tabela 30 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do MoCA

Estatísticas de teste^a		
	MOCA1	MOCA2
U de Mann-Whitney	226,500	143,000
Wilcoxon W	502,500	419,000
Z	-,607	-2,529
Significância Sig. (bilateral)	,544	,011

a. Variável de Agrupamento: ZEROUM

Se o valor p for menor que 0,05, a diferença é considerada estatisticamente significativa. Os resultados do estudo mostraram que, para o MOCA1, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 226,500, Wilcoxon W de 502,500, Z de -0,607 e uma significância bilateral de 0,544, indicando que não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1. Por outro lado, para o MOCA2, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 143,000, Wilcoxon W de 419,000, Z de -2,529 e uma significância bilateral de 0,011, indicando uma diferença significativa entre os grupos 0 e 1. Portanto, conclui-se que, enquanto não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1 no MOCA1, há uma diferença significativa no MOCA2, sugerindo que os resultados do grupo 1 são significativamente diferentes dos do grupo 0.

Tabela 31 - Postos do teste de Mann-Whitney do MET Rítmico

Postos				
	ZEROU M	N	Posto Médio	Soma de Classificações
METRIT1	0	20	22,73	454,50
	1	21	19,36	406,50
	Total	41		
METRIT2	0	20	25,18	503,50
	1	21	17,02	357,50
	Total	41		

Tabela 32 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do MET Rítmico

Estatísticas de teste^a

	METRIT1	METRIT2
U de Mann-Whitney	175,500	126,500
Wilcoxon W	406,500	357,500
Z	-,903	-2,186
Significância Sig. (bilateral)	,366	,029

a. Variável de Agrupamento: ZEROU M

Os resultados do estudo mostraram que, para o METRIT1, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 175,500, Wilcoxon W de 406,500, Z de -0,903 e uma significância bilateral de 0,366, indicando que não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1. Por outro lado, para o METRIT2, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 126,500, Wilcoxon W de 357,500, Z de -2,186 e uma significância bilateral de 0,029, indicando uma diferença significativa entre os grupos 0 e 1. Portanto, conclui-se que, enquanto não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1 no METRIT1, há uma diferença significativa no METRIT2, sugerindo que os resultados do grupo 1 são significativamente diferentes dos do grupo 0.

Tabela 33 - Postos do teste de Mann-Whitney do MET Melódico

Postos				
	ZEROU0	N	Posto Médio	Soma de Classificações
METMEL1	0	20	23,15	463,00
	1	21	18,95	398,00
	Total	41		
METMEL2	0	20	24,50	490,00
	1	21	17,67	371,00
	Total	41		

Tabela 34 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do MET Melódico

Estatísticas de teste^a		
	METMEL1	METMEL2
U de Mann-Whitney	167,000	140,000
Wilcoxon W	398,000	371,000
Z	-1,124	-1,831
Significância Sig. (bilateral)	,261	,067

a. Variável de Agrupamento: ZEROU0

Os resultados mostraram que, para o METMEL1, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 167,000, Wilcoxon W de 398,000, Z de -1,124 e uma significância bilateral de 0,261, indicando que não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1. Para o METMEL2, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 140,000, Wilcoxon W de 371,000, Z de -1,831 e uma significância bilateral de 0,067, também indicando que não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1, embora o valor de significância esteja próximo do limite de 0,05, sugerindo uma possível tendência. Portanto, conclui-se que não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1 em ambos os testes METMEL1 e METMEL2, embora o METMEL2 indique uma possível tendência.

Tabela 35 - Postos do teste de Mann-Whitney do Goldsmith

Postos				
	ZEROU M	N	Posto Médio	Soma de Classificações
GOLD1	0	22	26,50	583,00
	1	23	19,65	452,00
	Total	45		
GOLD2	0	22	27,16	597,50
	1	23	19,02	437,50
	Total	45		

Tabela 36 - Estatísticas do teste de Mann-Whitney do Goldsmith

Estatísticas de teste^a		
	GOLD1	GOLD2
U de Mann-Whitney	176,000	161,500
Wilcoxon W	452,000	437,500
Z	-1,749	-2,079
Significância Sig. (bilateral)	,080	,038

a. Variável de Agrupamento: ZEROU M

Os resultados do estudo mostraram que, para o GOLD1, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 176,000, Wilcoxon W de 452,000, Z de -1,749 e uma significância bilateral de 0,080, indicando que não há diferença significativa entre os grupos 0 e 1. Por outro lado, para o GOLD2, o teste de Mann-Whitney apresentou um valor de U de 161,500, Wilcoxon W de 437,500, Z de -2,079 e uma significância bilateral de 0,038, indicando uma diferença significativa entre os grupos 0 e 1.

Resumindo os resultados do teste Mann-Whitney, eles indicam que, para o MOCA1, METRIT1, METMEL1 e METMEL2, não há diferenças significativas entre os grupos 0 e 1. Vale lembrar, contudo, que a maioria deles diz respeito à primeira fase de testes, o Ponto A, antes das intervenções com o grupo intervenção. No entanto, para o MOCA2, METRIT2 e GOLD2, há diferenças significativas entre os grupos 0 e 1, sugerindo que os resultados do grupo 1 são significativamente diferentes do grupo 0

nesses casos. Vale ressaltar que o METMEL2 mostrou uma tendência próxima ao limite de significância, mas não foi estatisticamente significativo. Em resumo, a maioria dos testes apresentou diferenças significativas entre os grupos.

5.5.9 Teste de correlação de Pearson

Tabela 37 - Teste de correlação de Pearson do MET rítmico e melódico

		METRIT2	METMEL2
METRIT2	Correlação de Pearson	1	,593**
	Sig. (2 extremidades)		,006
	N	20	20
METMEL2	Correlação de Pearson	,593**	1
	Sig. (2 extremidades)	,006	
	N	20	20

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Faremos agora a interpretação da Tabela de Correlações entre o METRIT2 e METMEL2 do grupo intervenção. Correlação de Pearson: A correlação de Pearson entre METRIT2 e METMEL2 é 0,593. Isso indica uma correlação moderada e positiva entre as duas variáveis. Significância (Sig.): O valor de significância (p-valor) é 0,006. Como este valor é menor que 0,01, a correlação é estatisticamente significativa ao nível de 0,01. Isso significa que há evidência suficiente para afirmar que existe uma relação linear entre METRIT2 e METMEL2. N: O número de observações (N) para ambas as variáveis é 20. Isso indica que os dados foram coletados de 20 participantes para METRIT2 e METMEL2.

A correlação de Pearson de 0,593 sugere uma relação moderada e positiva entre as pontuações de METRIT2 e METMEL2. O p-valor de 0,006 indica que essa correlação é estatisticamente significativa ao nível de 0,01. Portanto, há evidência suficiente para afirmar que há uma relação linear entre as pontuações de METRIT2 e METMEL2.

Tabela 38 - Teste de correlação de Pearson do MoCA e MET rítmico

Correlações

		MOCA2	METRIT2
MOCA2	Correlação de Pearson	1	,043
	Sig. (2 extremidades)		,857
	N	22	20
METRIT2	Correlação de Pearson	,043	1
	Sig. (2 extremidades)	,857	
	N	20	20

A correlação de Pearson de 0,043 sugere uma relação muito fraca entre as pontuações de MOCA2 e METRIT2. O p-valor de 0,857 indica que essa correlação não é estatisticamente significativa. Portanto, não há evidência suficiente para afirmar que há uma relação linear entre as pontuações de MOCA2 e METRIT2.

Tabela 39 - Teste de correlação de Pearson do MoCA e MET melódico

Correlações

		MOCA2	METMEL2
MOCA2	Correlação de Pearson	1	-,111
	Sig. (2 extremidades)		,643
	N	22	20
METMEL2	Correlação de Pearson	-,111	1
	Sig. (2 extremidades)	,643	
	N	20	20

A correlação de Pearson de -0,111 sugere uma relação muito fraca e negativa entre as pontuações de MOCA2 e METMEL2. O p-valor de 0,643 indica que essa correlação não é estatisticamente significativa. Portanto, não há evidência suficiente para afirmar que há uma relação linear entre as pontuações de MOCA2 e METMEL2.

Tabela 40 - Teste de correlação de Pearson do MET rítmico e o Goldsmith

		Correlações	
		METRIT2	GOLD2
METRIT2	Correlação de Pearson	1	,112
	Sig. (2 extremidades)		,640
	N	20	20
GOLD2	Correlação de Pearson	,112	1
	Sig. (2 extremidades)	,640	
	N	20	22

A correlação de Pearson de 0,112 sugere uma relação muito fraca e positiva entre as pontuações de METRIT2 e GOLD2. O p-valor de 0,640 indica que essa correlação não é estatisticamente significativa. Portanto, não há evidência suficiente para afirmar que há uma relação linear entre as pontuações de METRIT2 e GOLD2.

Tabela 41 - Teste de correlação de Pearson do MET melódico e do Goldsmith

		Correlações	
		METMEL2	GOLD2
METMEL2	Correlação de Pearson	1	,426
	Sig. (2 extremidades)		,061
	N	20	20
GOLD2	Correlação de Pearson	,426	1
	Sig. (2 extremidades)	,061	
	N	20	22

A correlação de Pearson de 0,426 sugere uma relação moderada e positiva entre as pontuações de METMEL2 e GOLD2. O p-valor de 0,061 indica que essa correlação não é estatisticamente significativa ao nível de 0,05, mas está próxima do limite de significância, sugerindo uma possível tendência de correlação. Portanto, há uma tendência, embora não haja evidência suficiente para afirmar que há uma relação linear significativa.

Resumindo os resultados, o teste de correlação de Pearson não mostrou uma correlação significativa entre o teste cognitivo MoCA e o teste de percepção musical MET com o grupo intervenção. Contudo, houve uma correlação bem significativa entre as partes rítmicas e melódicas do MET, mostrando que a melhoria da percepção rítmica está relacionada com a melhoria da percepção melódica. A correlação de Pearson de 0,426 entre METMEL2 e GOLD2 sugere uma relação moderada e positiva, mas não estatisticamente significativa ($p = 0,061$). Já a correlação de 0,112 entre METRIT2 e GOLD2 indica uma relação muito fraca e não significativa ($p = 0,640$).

5.6 Entrevistas

Será agora descrito o processo das entrevistas individuais realizadas com alguns participantes do grupo intervenção. Foram selecionados sete participantes por meio de sorteio, que responderam a 21 questões a respeito das intervenções, buscando coletar suas impressões pessoais sobre os encontros, o aprendizado musical e os aspectos cognitivos deles de antes, durante e após participarem das oficinas de canto coletivo em C(L)A(S)P na UAPI.

Os idosos que participaram das entrevistas receberam convite por meio de aplicativo de conversa (WhatsApp) e ligação de celular. Elas foram feitas por meio de videochamada, pelo site Google Meet, com o pesquisador gravando o áudio e transcrevendo as respostas. O professor agendou um horário específico com os sorteados para responder, de maneira que todas as sete entrevistas foram realizadas na mesma semana. No quadro 21 abaixo estão escritas as perguntas das entrevistas:

Quadro 21 - Perguntas da entrevista individual

1	Você poderia descrever como era sua experiência de aprender músicas novas antes de participar dos encontros? E agora, após participar, como você descreveria sua experiência de aprender novas músicas?
2	Você percebeu alguma mudança na capacidade de memorizar informações após participar dos encontros? Se sim, poderia dar exemplos?
3	Compartilhe conosco um momento em que você se sentiu desafiado(a) durante a aprendizagem de uma música no coral. Como você superou esse desafio?
4	Você sentiu que participar dos encontros causou alguma mudança na capacidade de prestar atenção e se concentrar em atividades do dia a dia? Se sim, poderia dar exemplos?
5	Compartilhe conosco um momento em que você precisou usar a criatividade para resolver um problema durante uma atividade dos encontros.
6	Você percebeu alguma mudança na capacidade de se expressar verbalmente e de se comunicar com os outros e consigo mesmo após participar dos encontros? Se sim, poderia dar exemplos?
7	Compartilhe conosco um momento em que você se sentiu mais confiante para se expressar através da música no coral.
8	Você acha que o coral te ajudou a perceber, identificar e escutar os aspectos musicais, como instrumentos, vozes, ritmo, melodia, letra, estilos e harmonia?

9	Compartilhe conosco um momento em que você se sentiu mais atento(a) aos detalhes musicais de uma música durante um ensaio ou apresentação do coral.
10	Você acha que os encontros alteraram, mesmo que singelamente, a sua relação com a música? Se sim, como?
11	Compartilhe conosco um momento em que você se sentiu conectado(a) à música e ela te emocionou durante os encontros.
12	Você percebeu alguma mudança na forma como você se sente ao ouvir música após participar dos encontros? Se sim, poderia dar exemplos?
13	Você acha que os encontros te ajudaram a expressar e conhecer suas emoções de forma mais livre e autêntica? Se sim, poderia dar exemplos?
14	O que você mais gostou na experiência de participar do coral?
15	Houve algo que você não tenha gostado na experiência de participar do coral?
16	Você recomendaria a participação em um coral para outras pessoas idosas? Por quê?
17	De que forma você acha que a experiência no coral impactou sua vida como um todo?
18	Você acha que conhecer mais sobre a história das músicas ajudou a se conectar com elas e aprendê-las?
19	Conte como foi para você a experiência dos exercícios de criação e composição musical, o que você achou dos resultados e de que forma a nova roupagem das músicas influenciou a aprendizagem e a conexão com as obras
20	O que você achou dos exercícios de escuta musical, e de que forma eles impactaram o aprendizado das músicas e a conexão com elas?
21	O que você achou dos exercícios de técnica vocal, e como eles influenciaram no aprendizado das músicas?

Na sequência, temos as transcrições das anotações do pesquisador das respostas dadas pelos sete participantes. As respostas aqui expostas são um resumo do que foi dito por cada um deles, numeradas na mesma ordem dos números das perguntas. Os nomes dos participantes foram trocados por seus respectivos pseudônimos. Foi realizada uma análise de conteúdo das respostas de todas as sete entrevistas, conforme as ideias de Bardin (2011), principalmente no que diz respeito às fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

5.6.1 Participante 13i

1. As letras têm um novo peso maior. Agora busco o significado das músicas.
2. Não sei dizer.
3. A música Epitáfio tocou na emoção. Achava que não conseguiria cantar a música, e a superei na apresentação. Resignifiquei a música durante os encontros. A escuta foi importante para aprender as músicas.
4. Escuto melhor o que as pessoas têm a dizer.
5. Participar da composição musical ao criar uma voz secundária (soprano).
6. Ter mais foco no que os outros estão falando.
7. A projeção das letras auxiliou a memorizá-las. Ao professor iniciar as frases.
8. Sim
9. Atentar ao tom das músicas para acompanhar as melodias.
10. Sim. Mais segura com a própria voz.
11. Quase todos. A música Epitáfio trouxe lembranças da vida. A escuta ativa ao identificar elementos da música.
12. Sim. Tenho mais vontade de cantar, e ir mais profundamente na música.
13. Sim. Segurança e liberdade de expressão.
14. A segurança do maestro, respeito do maestro. A satisfação do resultado da apresentação, e conhecer a teoria musical.
15. A troca de maestro. Colocar instrumentos musicais. Interferências de outros na hora das apresentações. Pessoas que não ensaiaram e foram se apresentar no dia final.
16. Sim, de qualquer idade. Música é importante para nossas vidas, trabalha a memória, aumenta o leque de músicas, traz desafios.
17. Alegria corporal e mental. Realização pessoal, percepção vocal, corporal e emocional.
18. Sim. Faz a gente pensar no período e na cultura daquela época.
19. Gostei por vários motivos, desde a negociação com pessoas com formas diferentes de pensar no grupo, como a satisfação de ter ficado tão bonito. Orgulho de ter conseguido vencer o desafio. Gostei muito do resultado.

20. Gostei do exercício, me ajudou a ter foco na hora da escuta, caso contrário, poderia errar.
21. Gostei das técnicas. Foi possível acompanhar os ritmos e variações, foi bacana perceber a segurança da voz e o quanto podíamos chegar tanto no soprano como no contralto.

Na fase de pré-análise, identificamos temas principais nas respostas do participante, como a importância da escuta, a confiança na expressão vocal, a conexão emocional com a música e a percepção de mudanças na atenção e concentração. Esses temas são fundamentais para entender a experiência do participante no coral.

Durante a exploração do material, categorizamos as frases presentes nas respostas em unidades de significado. As frases foram separadas independente das perguntas, não estando atreladas a elas, podendo, inclusive, estar presentes em mais de um núcleo de significância.

Conexão Emocional com a Música:

- "As letras têm um novo peso maior. Agora busco o significado das músicas."
- "A música Epitáfio tocou na emoção."
- "Resignifiquei a música durante os encontros."
- "Quase todos. A música Epitáfio trouxe lembranças da vida."
- "Sim. Tenho mais vontade de cantar, e ir mais profundamente na música."
- "Sim. Segurança e liberdade de expressão."
- "Alegria corporal e mental. Realização pessoal, percepção vocal, corporal e emocional."
- "Sim. Faz a gente pensar no período e na cultura daquela época."
- "Orgulho de ter conseguido vencer o desafio."

Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração:

- "Escuto melhor o que as pessoas têm a dizer."
- "Ter mais foco no que os outros estão falando."

- "Gostei do exercício, me ajudou a ter foco na hora da escuta, caso contrário, poderia errar."
- "A escuta foi importante para aprender as músicas."
- "A projeção das letras auxiliou a memorizá-las."
- "Gostei muito do resultado."

Uso da Criatividade:

- "Participar da composição musical ao criar uma voz secundária (soprano)."
- "Gostei por vários motivos, desde a negociação com pessoas com formas diferentes de pensar no grupo, como a satisfação de ter ficado tão bonito."
- "Gostei muito do resultado."

Desenvolvimento Pessoal e Social:

- "Escuto melhor o que as pessoas têm a dizer."
- "A segurança do maestro, respeito do maestro."
- "A satisfação do resultado da apresentação, e conhecer a teoria musical."
- "Sim, de qualquer idade. Música é importante para nossas vidas, trabalha a memória, aumenta o leque de músicas, traz desafios."

Atenção aos Elementos Musicais:

- "As letras têm um novo peso maior. Agora busco o significado das músicas."
- "A escuta foi importante para aprender as músicas."
- "Atentar ao tom das músicas para acompanhar as melodias."
- "Gostei das técnicas. Foi possível acompanhar os ritmos e variações, foi bacana perceber a segurança da voz e o quanto podíamos chegar, tanto no soprano como no contralto."

Confiança e Segurança:

- "Sim. Mais segura com a própria voz."
- "Sim. Segurança e liberdade de expressão."
- "Segurança do maestro, respeito do maestro."

- "A satisfação do resultado da apresentação, e conhecer a teoria musical."
- "Achava que não conseguiria cantar a música, e a superei na apresentação."
- "Orgulho de ter conseguido vencer o desafio."
- "Foi bacana perceber a segurança da voz e o quanto podíamos chegar, tanto no soprano como no contralto."

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, analisamos como essas categorias se relacionam com as hipóteses e objetivos da pesquisa. Por exemplo, a melhoria na capacidade de escuta e atenção pode indicar que a participação no coral teve um impacto positivo na cognição e percepção musical do participante. A conexão emocional com a música e a segurança na expressão vocal sugerem que o coral proporcionou um ambiente de crescimento pessoal e emocional. Além disso, a satisfação com a apresentação e o conhecimento da teoria musical indicam um impacto positivo na autoestima e no desenvolvimento de habilidades musicais.

Podemos observar que, para este participante, a experiência no coral trouxe uma nova profundidade ao significado das letras das músicas para o entrevistado. A música "Epitáfio" foi particularmente emocionante, pois inicialmente parecia um desafio intransponível, mas acabou sendo superada com sucesso durante a apresentação, ressignificando a música ao longo dos encontros. A prática da escuta ativa não só ajudou na aprendizagem das músicas, mas também melhorou a capacidade de ouvir e compreender melhor o que as pessoas dizem no dia a dia. Participar da composição musical, criando uma voz secundária, e focar mais no que os outros falam foram aspectos importantes.

A projeção das letras pelo professor ajudou na memorização, e a atenção ao tom das músicas facilitou o acompanhamento das melodias. A segurança com a própria voz aumentou, especialmente ao perceber a capacidade de alcançar tanto o soprano quanto o contralto. A música "Epitáfio" trouxe lembranças pessoais, e a escuta ativa permitiu identificar elementos musicais importantes. A vontade de cantar e se aprofundar na música cresceu, assim como a segurança e a liberdade de expressão. A confiança no maestro e o respeito mútuo foram fundamentais, assim como a satisfação com os resultados das apresentações e o conhecimento da teoria musical. Apesar de

alguns desafios, a experiência foi enriquecedora e recomendada para pessoas de todas as idades, destacando a importância da música na vida, na memória e na superação de desafios.

5.6.2 Participante 20i

1. Era insegura e não conseguia cantar e memorizar a letra. Após, me senti segura em memorizar e cantar com alegria. As atividades foram bem elaboradas para atingir os objetivos musicais.
2. Sim. Consegui memorizar letras, saindo do lalala ou só no refrão. A contextualização ajudou a perceber o sentimento, e o envolvimento com ela ajudou a aprender a música. Conhecer a história dela ajudou a ter mais interesse.
3. Música Trevo, não conhecia, achei difícil no começo. As estratégias de divisão e o aquecimento ajudaram a superar o desafio.
4. Novas percepções, principalmente emocionais, levando a prestar atenção no que está fazendo. Mais feliz consigo ajuda a concentrar e fazer as atividades com mais prazer. Participar trouxe leveza.
5. Conexão com o grupo, me envolver com ele nas atividades.
6. Sim. A música ajudou a gerar cumplicidade, e a capacidade de ouvir os outros.
7. Percebendo a dedicação do grupo ao longo dos ensaios. Cantar em coletivo, acompanhando o grupo, deu confiança.
8. Sim. Perceber melhor o ritmo, a melodia, melhorou muito, mesmo com dificuldade de audição
9. Ao cantar e ouvir a música “caçador de mim”, percebendo a divisão de vozes da outra voz (soprano) e a beleza das vozes juntas.
10. Sim. Nunca me liguei à música como me liguei nos encontros. Voltei a me relacionar com a música, ir em show, ouvir mais. Passei a me interessar mais por música
11. Caçador de mim. Conexão com o arranjo, as vozes, a letra e a música. Me autoconhecer e avaliar pessoalmente, a se perceber melhor. Me identifiquei com

os sentimentos de busca pessoal na letra. Identificar melhor o que estou buscando pessoalmente.

12. Sim. Antes ouvia por ouvir, agora sente profundamente a música falar ao coração. Abriu um canal de sensibilidade, conseguindo internalizar muitas coisas.
13. Sim. Ajudar a definir melhor os sentimentos, percebendo melhor as letras, analisando melhor o que está sentindo, me conectando com ela. Além do prazer, o autoconhecimento.
14. Tudo. A boa condução do maestro, a convivência com os colegas. A realização na apresentação.
15. Conversas fora de hora.
16. Sim. Pela mudança pessoal que teve, melhoria na expressão, na memória, no autoconhecimento.
17. A música é algo que tranquiliza das questões do cotidiano.
18. Com certeza. Conhecer a história de uma música aumentou a motivação em aprender e permitiu um maior envolvimento.
19. Foi uma experiência muito boa. Percebi que aguçou a criatividade. Incrível perceber que podemos recriar, fazer movimentos diferentes. O resultado mostrou que o caminho escolhido facilitou a aprendizagem e permitiu uma interação mais significativa com as obras.
20. Gostei muito dos exercícios de escuta musical. Esses exercícios ampliaram o entendimento das obras e dessa forma efetivaram o aprendizado. Dominando o aprendizado de forma lúdica, a conexão veio junto.
21. Os exercícios de técnica vocal ampliaram a percepção auditiva, o escutar com cuidado e atenção. Percebi que é possível alinhar a voz mesmo sendo desafinada

Na fase de pré-análise, vimos a importância da segurança e confiança na expressão vocal, a conexão emocional com a música, a percepção de mudanças na atenção e concentração, e o impacto positivo da participação no coral na vida pessoal e

emocional do participante. Esses temas são fundamentais para entender a experiência do participante no coral.

Durante a exploração do material, categorizamos as respostas em unidades de significado.

Conexão Emocional com a Música:

- "Após, me senti segura em memorizar e cantar com alegria."
- "A contextualização ajudou a perceber o sentimento, e o envolvimento com ela ajudou a aprender a música."
- "Novas percepções, principalmente emocionais, levando a prestar atenção no que está fazendo."
- "Participar trouxe leveza."
- "Ao cantar e ouvir a música 'caçador de mim', percebendo a divisão de vozes da outra voz (soprano) e a beleza das vozes juntas."
- "Sim. Nunca me liguei à música como me liguei nos encontros. Voltei a me relacionar com a música, ir em show, ouvir mais. Passei a me interessar mais por música."
- "Caçador de mim. Conexão com o arranjo, as vozes, a letra e a música. Me autoconhecer e avaliar pessoalmente, a me perceber melhor. Me identifiquei com os sentimentos de busca pessoal na letra. Identificar melhor o que estou buscando pessoalmente."
- "Sim. Antes ouvia por ouvir, agora sente profundamente a música falar ao coração. Abriu um canal de sensibilidade, conseguindo internalizar muitas coisas."
- "Sim. Ajudar a definir melhor os sentimentos, percebendo melhor as letras, analisando melhor o que está sentindo, me conectando com ela. Além do prazer, o autoconhecimento."
- "A música é algo que tranquiliza das questões do cotidiano."

Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração:

- "Novas percepções, principalmente emocionais, levando a prestar atenção no que está fazendo."

- "Mais feliz consigo ajuda a concentrar e fazer as atividades com mais prazer."
- "Sim. Passei a perceber melhor o ritmo, a melodia, melhorou muito, mesmo com dificuldade de audição."
- "Gostei muito dos exercícios de escuta musical. Esses exercícios ampliaram o entendimento das obras e dessa forma efetivaram o aprendizado. Dominando o aprendizado de forma lúdica, a conexão veio junto."
- "Os exercícios de técnica vocal ampliaram a percepção auditiva, o escutar com cuidado e atenção. Percebi que é possível alinhar a voz mesmo sendo desafinada."

Uso da Criatividade:

- "Música Trevo, não conhecia, achei difícil no começo. As estratégias de divisão e o aquecimento ajudaram a superar o desafio."
- "Foi uma experiência muito boa. Percebi que aguçou a criatividade. Incrível perceber que podemos recriar, fazer movimentos diferentes. O resultado mostrou que o caminho escolhido facilitou a aprendizagem e permitiu uma interação mais significativa com as obras."

Desenvolvimento Pessoal e Social:

- "Conexão com o grupo, me envolver com ele nas atividades."
- "Sim. A música ajudou a gerar cumplicidade, e a capacidade de ouvir os outros."
- "Percebendo a dedicação do grupo ao longo dos ensaios. Cantar em coletivo, acompanhando o grupo, deu confiança."
- "Sim. Pela mudança pessoal que tive, melhoria na expressão, na memória, no autoconhecimento."
- "Tudo. A boa condução do maestro, a convivência com os colegas. A realização na apresentação."
- "Conversas fora de hora."

Atenção aos Elementos Musicais:

- "Sim. Consegui memorizar letras, saindo do lalala ou só no refrão."

- "Conhecer a história dela ajudou a ter mais interesse."
- "Sim. Perceber melhor o ritmo, a melodia, melhorou muito, mesmo com dificuldade de audição."
- "Ao cantar e ouvir a música 'caçador de mim', percebendo a divisão de vozes da outra voz (soprano) e a beleza das vozes juntas."
- "Com certeza. Conhecer a história de uma música aumentou a motivação em aprender e permitiu um maior envolvimento."
- "Gostei muito dos exercícios de escuta musical. Esses exercícios ampliaram o entendimento das obras e dessa forma efetivaram o aprendizado. Dominando o aprendizado de forma lúdica, a conexão veio junto."
- "Os exercícios de técnica vocal ampliaram a percepção auditiva, o escutar com cuidado e atenção. Percebi que é possível alinhar a voz mesmo sendo desafinada."

Confiança e Segurança:

- "Era insegura e não conseguia cantar e memorizar a letra. Após, me senti segura em memorizar e cantar com alegria."
- "Percebendo a dedicação do grupo ao longo dos ensaios. Cantar em coletivo, acompanhando o grupo, deu confiança."
- "Sim. Pela mudança pessoal que tive, melhoria na expressão, na memória, no autoconhecimento."
- "A realização na apresentação."

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, analisamos como essas categorias se relacionam com as hipóteses e objetivos da pesquisa. A melhoria na capacidade de memorizar letras e a segurança na expressão vocal, indicam que a participação no coral teve um impacto positivo nas habilidades musicais do participante. A conexão emocional com a música e a identificação com os sentimentos das letras sugerem que o coral proporcionou um ambiente de crescimento pessoal e emocional. Além disso, a satisfação com a apresentação e a convivência com os colegas indicam um impacto positivo na socialização e no bem-estar emocional do participante.

Vemos que a participante, inicialmente, se sentia insegura e tinha dificuldade em memorizar letras, mas com atividades bem elaboradas, conseguiu cantar com alegria e segurança. A contextualização das músicas ajudou a perceber os sentimentos e a se envolver mais, especialmente com a música “Trevo”, que inicialmente achou difícil. As estratégias de divisão e aquecimento foram fundamentais para superar desafios. Participar das atividades trouxe novas percepções emocionais, ajudando na concentração e prazer nas tarefas. A conexão com o grupo e a música gerou cumplicidade e confiança, melhorando a percepção do ritmo e melodia, mesmo com dificuldades auditivas. A música “Caçador de Mim” foi significativa, ajudando no autoconhecimento e na identificação com sentimentos pessoais. A experiência musical aguçou a criatividade, ampliou o entendimento das obras e a percepção auditiva, mostrando que é possível alinhar a voz mesmo sendo desafinada.

5.6.3 Participante 6i

1. Minha neta e meu filho me apresentavam músicas novas. Ao participar do coral, sai um pouco das músicas que são propostas nas mídias.
2. Memorizar a letra das músicas.
3. Superar a timidez.
4. Sim. Melhorou o foco e a ser mais participativa.
5. Participação no alongamento corporal e explicação dos movimentos
6. Sim. Mais tranquila ao expressar as ideias.
7. Quando me identificava com a música.
8. Sim. Prestar mais atenção aos elementos musicais.
9. No momento das divisões das vozes e criações nas músicas.
10. Sim. Buscar por que certas músicas me incomodavam, relacionadas a memórias ruins e não trazer ao momento presente. Não gostei da música do Roberto Carlos por causa de memórias. A música da Rita Lee me emocionou positivamente, a letra fala pessoalmente sobre mim, e me trouxe lembrança de uma situação com meu pai e outras pessoais.

11. Na brincadeira do “bugabu”, por causa da diversão. Na música da Rita Lee, por gostar da artista e da música.
12. Não.
13. Sim. Achar que deveria ter tido mais contextualização atual no grupo.
14. Dar opinião sobre as escolhas das músicas e o professor ouvir as opiniões dos alunos e guiar as atividades. A integração e envolvimento dos participantes nas escolhas.
15. Tive que cantar sozinha em uma atividade, pois ninguém conhecia a música.
16. Sim. Devido à organização e entrosamento.
17. Fuga do estereótipo de coral de idosos (monótono).
18. Sim. Quanto mais escutava as músicas, mais elas iam se internalizando, podendo ser “doce ou salgada”, e isso ajudava a aprendê-la.
19. Senti um refinamento na capacidade comunicativa. Tive que atentar no que a música trazia para ele e para o que o grupo trazia de ideias para a criação. A composição influencia na maneira que se aprende a música, saindo do modo “automático” e sentindo que está criando algo. Deixa de ser um “papagaio que só abre a boca e repete algo que alguém mandou”, e participando desse processo se ganha “autonomia”. Conhecimento da música, do grupo e autoconhecimento.
20. Traz foco e estado de presença, dando valor ao momento da vida. Aumenta a capacidade de pensar em algo, prestar atenção e não dispersar.
21. Foi muito importante, pois me sentia insegura em cantar, e com a técnicos, fui “descobrimo caminhos para cantar e soltar a voz, que é muito bom”

Na fase de pré-análise, podemos observar a superação da timidez, a melhoria no foco e na participação, a conexão emocional com a música, e o impacto positivo da participação no coral na vida pessoal e emocional do participante. Esses temas são fundamentais para entender a experiência do participante no coral.

Conexão Emocional com a Música:

- "Minha neta e meu filho me apresentavam músicas novas. Ao participar do coral sai um pouco das músicas que são propostas nas mídias."
- "Quando me identificava com a música."

- "Sim. Buscar por que certas músicas me incomodavam, relacionadas a memórias ruins e não trazer ao momento presente."
- "A música da Rita Lee me emocionou positivamente, a letra fala pessoalmente sobre mim, e me trouxe lembrança de uma situação com meu pai e outras pessoais."
- "Na música da Rita Lee, por gostar da artista e da música."
- "Sim. Quanto mais escutava as músicas, mais elas iam se internalizando, podendo ser 'doce ou salgada', e isso ajudava a aprendê-la."
- "Deixa de ser um 'papagaio que só abre a boca e repete algo que alguém mandou', e participando desse processo se ganha 'autonomia'."
- "Foi muito importante, pois me sentia insegura em cantar, e com a técnica, fui descobrindo caminhos para cantar e soltar a voz, que é muito bom'."

Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração:

- "Sim. Melhorou o foco e a ser mais participativa."
- "Sim. Prestar mais atenção aos elementos musicais."
- "Sim. Quanto mais escutava as músicas, mais elas iam se internalizando, podendo ser 'doce ou salgada', e isso ajudava a aprendê-la."
- "Traz foco e estado de presença, dando valor ao momento da vida. Aumenta a capacidade de pensar em algo, prestar atenção e não dispersar."

Uso da Criatividade:

- "No momento das divisões das vozes e criações nas músicas."
- "Dar opinião sobre as escolhas das músicas e o professor ouvir as opiniões dos alunos e guiar as atividades. A integração e envolvimento dos participantes nas escolhas."
- "Senti refinamento na capacidade comunicativa."
- "Tive que atentar no que a música trazia para ele e para o que o grupo trazia de ideias para a criação."
- "A composição influencia na maneira que se aprende a música, saindo do modo 'automático' e sentindo que está criando algo."

- "Deixa de ser um 'papagaio que só abre a boca e repete algo que alguém mandou', e participando desse processo se ganha 'autonomia'."
- "Conhecimento da música, do grupo e autoconhecimento."

Desenvolvimento Pessoal e Social:

- "Superar a timidez."
- "Sim. Mais tranquila ao expressar as ideias."
- "Conexão com o grupo, me envolver com ele nas atividades."
- "Sim. A música ajudou a gerar cumplicidade, e a capacidade de ouvir os outros."
- "Percebendo a dedicação do grupo ao longo dos ensaios. Cantar em coletivo, acompanhando o grupo, deu confiança."
- "Sim. Devido à organização e entrosamento."
- "Fuga do estereótipo de coral de idosos (monótono)."
- "Senti refinamento na capacidade comunicativa."
- "Conhecimento da música, do grupo e autoconhecimento."

Atenção aos Elementos Musicais:

- "Memorizar a letra das músicas."
- "Sim. Prestar mais atenção aos elementos musicais."
- "Sim. Buscar por que certas músicas me incomodavam, relacionadas a memórias ruins e não trazer ao momento presente."
- "Sim. Quanto mais escutava as músicas, mais elas iam se internalizando, podendo ser 'doce ou salgada', e isso ajudava a aprendê-la."
- "Senti refinamento na capacidade comunicativa."
- "Tive que atentar no que a música trazia para ele e para o que o grupo trazia de ideias para a criação."
- "A composição influencia na maneira que se aprende a música, saindo do modo 'automático' e sentindo que está criando algo."
- "Deixa de ser um 'papagaio que só abre a boca e repete algo que alguém mandou', e participando desse processo se ganha 'autonomia'."
- "Conhecimento da música, do grupo e autoconhecimento."

Confiança e Segurança:

- "Superar a timidez."
- "Sim. Mais tranquila ao expressar as ideias."
- "Percebendo a dedicação do grupo ao longo dos ensaios. Cantar em coletivo, acompanhando o grupo, deu confiança."
- "Foi muito importante, pois me sentia insegura em cantar, e com a técnica, fui descobrindo caminhos para cantar e soltar a voz, que é muito bom'."

Na fase de tratamento dos resultados, observamos como a superação da timidez e a melhoria no foco e na participação indicam que a participação no coral teve um impacto positivo na autoconfiança e nas habilidades sociais do participante. A conexão emocional com a música e as memórias associadas sugerem que o coral proporcionou um ambiente de crescimento pessoal e emocional. Além disso, a satisfação com a apresentação e a convivência com os colegas indicam um impacto positivo na socialização e no bem-estar emocional do participante.

A entrevistada relatou que, inicialmente, tinha dificuldade em memorizar letras e superar a timidez, mas após participar dos encontros, sentiu-se mais segura e alegre ao cantar. As atividades bem elaboradas ajudaram a atingir os objetivos musicais, melhorando o foco e a participação. A contextualização das músicas e a participação em alongamentos corporais foram fundamentais para seu desenvolvimento. Ela destacou a importância de prestar atenção aos elementos musicais e a divisão de vozes, o que a ajudou a superar memórias ruins associadas a certas músicas. A música de Rita Lee, por exemplo, trouxe lembranças positivas e emocionantes. A entrevistada também mencionou que a experiência no coral melhorou sua capacidade de comunicação e autoconhecimento, além de proporcionar um estado de presença e foco. A técnica vocal foi crucial para descobrir caminhos para cantar e soltar a voz, aumentando sua confiança. Ela apreciou a integração e envolvimento dos participantes nas escolhas musicais, e a organização do grupo ajudou a fugir do estereótipo de coral de idosos. A experiência foi enriquecedora, trazendo autonomia e uma nova relação com a música.

5.6.4 Participante 7i

1. Prestei mais atenção na letra, como era na juventude ao aprender música na escola (canto orfeônico). Também na música em si, ritmos diferentes que passei a me interessar.
2. Memorizar mais as letras, se interessar mais por elas. Mais atenta a coisas no cotidiano que não havia reparado antes
3. Prestar atenção mais na letra para melhor acompanhar a música (melodia), frases e estrofes completas (não ficar só no lalala). Percebi que a música tem outro sentido ao entender a letra.
4. Sim, maior concentração.
5. Criação de letras novas sobre a melodia. Não achei tão fácil criar a letra, não fugir ao tema, rebuscar na memória para buscar as palavras certas.
6. Sim, aumento do ciclo de amizades no grupo. Socialização com encontros até fora das reuniões, e também compartilhar experiências com os colegas.
7. Na apresentação final, mais confiante a partir da segunda música. Saiu tudo conforme esperado.
8. Sim. Com a atenção não fica tão difícil. Após os encontros, passei a ficar mais atenta a esses detalhes.
9. Ovelha negra Rita Lee, percebendo o que a canção dizia. Conhecer a história das músicas ajudou nisso.
10. Sim. Passou a ouvir de forma mais frequente, comprei aparelho de CD.
11. Epitáfio, me senti bem tocada com a letra, principalmente, e o ritmo.
12. Sim. Mais atenta, e conseqüentemente a emoção aflora mais. A música instrumental também tem me emocionado muito.
13. Sim, me senti uma pessoa diferente após as intervenções, com mais liberdade e autenticidade. Ambiente bom e agradável, local alegre e de conversas positivas.
14. Sempre gostei de coral. Dos ensaios e da apresentação final. Os ensaios não eram super rígidos, o professor tinha paciência, eram momentos bons.
15. Indecisão na escolha das músicas. O grupo escolher músicas que não eram do meu gosto.

16. Sim, e já tenho recomendado. A socialização, e por termos que aprender a ceder com um grupo, a maioria.
17. Quando jovem era muito envolvida com a música, havendo pausa na vida adulta. Cantar no coral fez voltar essa memória afetiva musical da juventude, um retorno à juventude.
18. Sim, saber a história das músicas, facilitou a conexão com as mesmas. Dessa forma, ficou mais tranquilo aprendê-las.
19. Essa parte foi um desafio. Mas, fazendo em grupo, ficou mais fácil. Dessa forma a conexão se fez naturalmente.
20. Esses exercícios exigiram bastante atenção. Com isso, o resultado surpreendeu positivamente.
21. Os exercícios de técnica vocal foram importantes, pois facilitaram muito no aprendizado das músicas.

Na fase de pré-análise, identificamos a importância da atenção às letras e ritmos, a melhoria na concentração, a conexão emocional com a música, e o impacto positivo da participação no coral na vida pessoal e emocional do participante.

Conexão Emocional com a Música:

- "Prestei mais atenção na letra, como era na juventude ao aprender música na escola (canto orfeônico). Também na música em si, ritmos diferentes que passei a me interessar."
- Percebi que a música tem outro sentido ao entender a letra."
- "Ovelha negra Rita Lee, percebendo o que a canção dizia. Conhecer a história das músicas ajudou nisso."
- "Epitáfio, me senti bem tocada com a letra, principalmente, e o ritmo."
- "Sim. Mais atenta, e conseqüentemente a emoção aflora mais. A música instrumental também tem me emocionado muito."
- "Sim, me senti uma pessoa diferente após as intervenções, com mais liberdade e autenticidade. Ambiente bom e agradável, local alegre e de conversas positivas."

- "Quando jovem era muito envolvida com a música, havendo pausa na vida adulta. Cantar no coral fez voltar essa memória afetiva musical da juventude, um retorno à juventude."
- "Sim, saber a história das músicas, facilitou a conexão com as mesmas. Dessa forma, ficou mais tranquilo aprendê-las."

Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração:

- "Memorizar mais as letras, se interessar mais por elas. Mais atenta a coisas no cotidiano que não havia reparado antes."
- "Desafio prestar atenção mais na letra para melhor acompanhar a música (melodia), frases e estrofes completas (não ficar só no lalala). Percebi que a música tem outro sentido ao entender a letra."
- "Sim, maior concentração."
- "Sim. Com a atenção não fica tão difícil. Após os encontros, passei a ficar mais atenta a esses detalhes."
- "Sim. Mais atenta, e conseqüentemente a emoção aflora mais. A música instrumental também tem me emocionado muito."
- "Esses exercícios exigiram bastante atenção. Com isso, o resultado surpreendeu positivamente."

Uso da Criatividade:

- "Criação de letras novas sobre a melodia. Não achei tão fácil criar a letra, não fugir ao tema, rebuscar na memória para buscar as palavras certas."
- "Essa parte foi um desafio. Mas, fazendo em grupo, ficou mais fácil. Dessa forma a conexão se fez naturalmente."

Desenvolvimento Pessoal e Social:

- "Sim, aumento do ciclo de amizades no grupo. Socialização com encontros até fora das reuniões, e também compartilhar experiências com as colegas."
- "Sim, me senti uma pessoa diferente após as intervenções, com mais liberdade e autenticidade. Ambiente bom e agradável, local alegre e de conversas positivas."

- "Sempre gostei de coral. Dos ensaios e da apresentação final. Os ensaios não eram super rígidos, o professor tinha paciência, eram momentos bons."
- "Sim, e já tenho recomendado. A socialização, e por termos que aprender a ceder com um grupo, a maioria."

Atenção aos Elementos Musicais:

- "Prestei mais atenção na letra, como era na juventude ao aprender música na escola (canto orfeônico). Também na música em si, ritmos diferentes que passei a me interessar."
- "Memorizar mais as letras, se interessar mais por elas. Mais atenta a coisas no cotidiano que não havia reparado antes."
- "Desafio prestar atenção mais na letra para melhor acompanhar a música (melodia), frases e estrofes completas (não ficar só no lalala). Percebi que a música tem outro sentido ao entender a letra."
- "Sim. Com a atenção não fica tão difícil. Após os encontros, passei a ficar mais atenta a esses detalhes."
- "Ovelha negra Rita Lee, percebendo o que a canção dizia. Conhecer a história das músicas ajudou nisso."
- "Sim, saber a história das músicas, facilitou a conexão com as mesmas. Dessa forma, ficou mais tranquilo aprendê-las."
- "Esses exercícios exigiram bastante atenção. Com isso, o resultado surpreendeu positivamente."
- "Os exercícios de técnica vocal foram importantes, pois facilitaram muito no aprendizado das músicas."

Confiança e Segurança:

- "Na apresentação final, mais confiante a partir da segunda música. Saiu tudo conforme esperado."
- "Sim, me senti uma pessoa diferente após as intervenções, com mais liberdade e autenticidade. Ambiente bom e agradável, local alegre e de conversas positivas."

- "Sim, e já tenho recomendado. A socialização, e por termos que aprender a ceder com um grupo, a maioria."
- "Foi muito importante, pois me sentia insegura em cantar, e com a técnica, fui descobrindo caminhos para cantar e soltar a voz, que é muito bom'."

Na fase de tratamento dos resultados, identificamos que a melhoria na capacidade de memorizar letras e a atenção aos detalhes musicais, indicam que a participação no coral teve um impacto positivo na cognição e nas habilidades musicais do participante. A conexão emocional, com a música e a identificação com os sentimentos das letras, sugerem que o coral proporcionou um ambiente de crescimento pessoal e emocional. Além disso, a satisfação com a apresentação e a convivência com os colegas indicam um impacto positivo na socialização e no bem-estar emocional do participante.

A entrevistada relatou que, ao participar do coral, passou a prestar mais atenção nas letras das músicas, como fazia na juventude durante as aulas de canto orfeônico. Isso a ajudou a memorizar melhor as letras e a se interessar mais por elas, além de se tornar mais atenta a detalhes do cotidiano. Superar a timidez e prestar atenção nas letras para acompanhar a melodia foram desafios que ela conseguiu vencer, percebendo um novo sentido nas músicas. A criação de novas letras sobre melodias conhecidas foi uma atividade desafiadora, mas gratificante. A socialização no grupo aumentou seu ciclo de amizades, com encontros até fora das reuniões.

Na apresentação final, sentiu-se mais confiante a partir da segunda música. A atenção aos detalhes musicais melhorou, especialmente ao conhecer a história das músicas, como "Ovelha Negra" de Rita Lee e "Epitáfio". A experiência no coral trouxe mais liberdade e autenticidade, além de um ambiente agradável e positivo. Apesar de algumas indecisões na escolha das músicas, ela recomendaria a participação no coral devido aos benefícios sociais e emocionais. Cantar no coral reavivou memórias afetivas da juventude, facilitando a conexão com as músicas. Os exercícios de técnica vocal e escuta musical exigiram atenção, mas trouxeram resultados positivos, facilitando o aprendizado das músicas.

5.6.5 Participante 21i

1. Entender melhor os ritmos e afinação. Agora, consigo ouvir e entender melhor a música e a letra, perceber erros.
2. Não.
3. Música trevo, ouvir mais vezes em casa, ler muito a letra, treinando individualmente. Ritmo difícil.
4. Não
5. Criação de uma frase musical para complementar a música e apresentar para os colegas.
6. Mais segurança ao me comunicar
7. Na apresentação final, me senti preparada com o grupo. Nervosa no início, mas senti segurança logo após.
8. Sim. Ouvido mais crítico. Acompanhar melhor e percebe as melodias no programa de TV “qual é a música”. Percebi uma musicista cantando mal em um show ao vivo, e perceber quando a voz é bela.
9. Atenta na passagem das vozes, atenta se está cantando igual ao grupo. Percebi uma colega que faltou muito cantando errado na hora da apresentação e mudou de lugar.
10. Sim, bastante.
11. Caçador de mim, por causa da letra. Vi o filho se emocionando na apresentação e também me emocionei.
12. Mais atenta à letra.
13. Sim.
14. Deixar os alunos à vontade, se sentindo importante. Sentiu valor no que faziam.
15. Conversas paralelas
16. Sim, ficamos mais felizes, de coração mais aberto.
17. Mais musical, com o ouvido mais atento
18. Sim, conhecer a história das músicas acaba nos fazendo interessar mais por trazer memórias afetivas.

19. Parece que fazemos parte da música quando criamos uma parte dela, dando uma cara nossa a obras grandiosas.
20. Ao ouvir, aprendemos mais, prestamos mais atenção, o que a música quer dizer e a não errar a letra.
21. A técnica ajudou a cantar melhor, a respirar nos momentos certos, a postura, etc.

Na fase de pré-análise, percebemos a melhoria na compreensão dos ritmos e afinação, a segurança na comunicação, a conexão emocional com a música, e o impacto positivo da participação no coral na vida pessoal e emocional do participante.

Conexão Emocional com a Música:

- "Caçador de mim, por causa da letra. Vi o filho se emocionando na apresentação e também me emocionei."
- "Sim, ficamos mais felizes, de coração mais aberto."
- "Sim, conhecer a história das músicas acaba nos fazendo interessar mais por trazer memórias afetivas."
- "Parece que fazemos parte da música quando criamos uma parte dela, dando uma cara nossa às obras grandiosas."

Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração:

- "Entender melhor os ritmos e afinação. Agora, consigo ouvir e entender melhor a música e a letra, perceber erros."
- "Sim. Ouvido mais crítico. Acompanhar melhor e percebe as melodias no programa de TV 'qual é a música'. Percebi uma musicista cantando mal em um show ao vivo, e perceber quando a voz é bela."
- "Atenta na passagem das vozes, atenta se está cantando igual ao grupo. Percebi uma colega que faltou muito cantando errado na hora da apresentação e mudou de lugar."
- "Mais musical, com o ouvido mais atento."
- "Ao ouvir, aprendemos mais, prestamos mais atenção, o que a música quer dizer e a não errar a letra."

Uso da Criatividade:

- "Criação de uma frase musical para complementar a música e apresentar para os colegas."
- "Parece que fazemos parte da música quando criamos uma parte dela, dando uma cara nossa às obras grandiosas."

Desenvolvimento Pessoal e Social:

- "Mais segurança ao me comunicar."
- "Na apresentação final, me senti preparada com o grupo. Nervosa no início, mas senti segurança logo após."
- "Deixar os alunos à vontade, se sentindo importante. Sentiu valor no que faziam."
- "Sim, ficamos mais felizes, de coração mais aberto."

Atenção aos Elementos Musicais:

- "Entender melhor os ritmos e afinação. Agora, consigo ouvir e entender melhor a música e a letra, perceber erros."
- "Música trevo, ouvir mais vezes em casa, ler muito a letra, treinando individualmente. Ritmo difícil."
- "Sim. Ouvido mais crítico. Acompanhar melhor e percebe as melodias no programa de TV 'qual é a música'. Percebi uma musicista cantando mal em um show ao vivo, e perceber quando a voz é bela."
- "Atenta na passagem das vozes, atenta se está cantando igual ao grupo. Percebi uma colega que faltou muito cantando errado na hora da apresentação e mudou de lugar."
- "Mais musical com o ouvido mais atento."
- "Ao ouvir, aprendemos mais, prestar mais atenção, o que a música quer dizer e a não errar a letra."
- "A técnica ajudou a cantar melhor, a respirar nos momentos certos, a postura, etc."

Confiança e Segurança:

- "Mais segurança ao me comunicar."
- "Na apresentação final, me senti preparada com o grupo. Nervosa no início, mas senti segurança logo após."
- "Deixar os alunos à vontade, se sentindo importante. Sentiu valor no que faziam."

Na fase de tratamento dos resultados, vimos a melhoria na capacidade de entender ritmos e afinação e a atenção aos detalhes musicais indicam que a participação no coral teve um impacto positivo na cognição e nas habilidades musicais do participante. A conexão emocional com a música e a identificação com os sentimentos das letras sugerem que o coral proporcionou um ambiente de crescimento pessoal e emocional. Além disso, a satisfação com a apresentação e a convivência com os colegas indicam um impacto positivo na socialização e no bem-estar emocional do participante.

A participante relatou que, ao participar do coral, passou a entender melhor os ritmos e a afinação, conseguindo ouvir e entender melhor a música e a letra, além de perceber erros. Embora não tenha notado mudanças na capacidade de memorizar informações, ela destacou a importância de ouvir a música "Trevo" repetidamente em casa e ler a letra para superar o ritmo difícil. A criação de frases musicais para complementar as músicas e apresentá-las aos colegas aumentou sua segurança ao se comunicar. Na apresentação final, apesar do nervosismo inicial, sentiu-se preparada e segura com o grupo. Desenvolveu um ouvido mais crítico, conseguindo acompanhar melhor as melodias e identificar quando uma voz é bela ou não. A atenção à passagem das vozes e a correção de erros durante as apresentações foram aspectos importantes. A música "Caçador de Mim" foi emocionalmente significativa, especialmente ao ver seu filho emocionado. A experiência no coral trouxe mais felicidade e um coração mais aberto, além de um ouvido mais atento e musical. Conhecer a história das músicas aumentou seu interesse e trouxe memórias afetivas. A criação de partes das músicas fez com que se sentisse parte das obras, e os exercícios de técnica vocal ajudaram a cantar melhor, respirar corretamente e manter a postura adequada.

5.6.6 Participante 10i

1. Os encontros ajudaram a prestar mais atenção nas letras.
2. Não.
3. Definir em qual voz ficaria (soprano ou contralto), grave ou agudo, a voz ficava hora mais confortável de uma hora em outra.
4. Sim. O coral me ajudou a ficar atenta para fazer as coisas certas para aprender a música.
5. Criação das letras, tomar iniciativa de criar listas de sugestões de músicas.
6. Sim. Todos reunidos e se divertindo ajudaram nisso.
7. Mais próximo ao fim dos encontros, com mais ensaios, para ficar mais à vontade também.
8. Sim, a atentar a esses elementos. Gosta de música, mas ela é uma “caixa preta”.
9. Nos momentos das divisões das vozes. Tinha que saber aonde ir com a voz.
10. Sim, a música passou a ter mais elementos, perceber mais nuances.
11. Caçador de mim, foi muito significativa.
12. Mais detalhes.
13. Não.
14. A interação com o professor e os colegas. A forma como o maestro conduziu, atento às coisas que estavam acontecendo, acessível. Poder levantar, brincar, a dinâmica do ensaio. A apresentação que foi a cereja do bolo.
15. Ter acabado.
16. Sim. Interação, desde que a condução seja da mesma forma, participar ativamente.
17. Facilitar o acesso às pessoas.
18. Sim. Eu amo história, e saber o contexto enriquece a experiência.
19. Tive dificuldade, ficou mais à margem na hora da criação. Os resultados foram bons e interessantes. Escutei a música original, e acho que o nosso arranjo ficou melhor. Algo próprio desenvolvido ajudou na conexão com as obras.
20. Prestar mais atenção nos instrumentos e demais elementos.

21. Legais, e muito boas as formas de condução do maestro. Ajudaram a deixar mais à vontade e úteis e fáceis.

Na fase de pré-análise, realizamos uma leitura flutuante das respostas para identificar temas principais, como a atenção às letras e elementos musicais, a segurança na expressão vocal, a conexão emocional com a música, e o impacto positivo da participação no coral na vida pessoal e emocional do participante.

Durante a exploração do material, categorizamos as respostas em unidades de significado. Conexão Emocional com a Música:

- "Caçador de mim, foi muito significativa."
- "Sim. Todos reunidos e se divertindo ajudaram nisso."
- "Sim. Ama história, e saber o contexto enriquece."
- "Os resultados foram bons e interessantes. Algo próprio desenvolvido ajudou na conexão com as obras."

Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração:

- "Os encontros ajudaram a prestar mais atenção nas letras."
- "Sim. O coral ajudou a ficar atento para fazer as coisas certas para aprender a música."
- "Sim, a música passou a ter mais elementos, perceber mais nuances."
- "Prestar mais atenção nos instrumentos e demais elementos."

Uso da Criatividade:

- "Criação das letras, tomar iniciativa de criar listas de sugestões de músicas."
- "Tive dificuldade, ficou mais à margem na hora da criação. Os resultados foram bons e interessantes. Escuta a música original e pensa que o nosso arranjo ficou melhor."

Desenvolvimento Pessoal e Social:

- "Sim. Todos reunidos e se divertindo ajudaram nisso."

- "A interação com o professor e os colegas. A forma como o maestro conduziu, atento às coisas que estavam acontecendo, acessível. Poder levantar, brincar, a dinâmica do ensaio. A apresentação que foi a cereja do bolo."
- "Sim. Interação, desde que a condução seja da mesma forma, participar ativamente."
- "Facilitar o acesso às pessoas."

Atenção aos Elementos Musicais:

- "Sim, a atentar a esses elementos. Gosto de música, mas ela é uma 'caixa preta'."
- "Nos momentos das divisões das vozes. Tinha que saber aonde ir com a voz."
- "Sim, a música passou a ter mais elementos, perceber mais nuances."
- "Prestar mais atenção nos instrumentos e demais elementos."

Confiança e Segurança:

- "Definir em qual voz ficaria (soprano ou contralto), grave ou agudo, a voz ficava hora mais confortável em uma hora em outra."
- "Mais próximo ao fim dos encontros, com mais ensaios, para ficar mais à vontade também."
- "Sim, a música passou a ter mais elementos, perceber mais nuances."
- "Legais, e muito boas as formas de condução do maestro. Ajudaram a deixar mais à vontade e úteis e fáceis."

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, analisamos como essas categorias se relacionam com as hipóteses e objetivos da pesquisa. A melhoria na capacidade de entender letras e elementos musicais e a atenção aos detalhes indicam que a participação no coral teve um impacto positivo na cognição e nas habilidades musicais do participante. A conexão emocional com a música e a identificação com os sentimentos das letras sugerem que o coral proporcionou um ambiente de crescimento pessoal e emocional. Além disso, a satisfação com a

apresentação e a convivência com os colegas indicam um impacto positivo na socialização e no bem-estar emocional do participante.

A participante relatou que os encontros a ajudaram a prestar mais atenção nas letras das músicas, embora não tenha notado mudanças na capacidade de memorizar informações. Definir sua voz entre soprano e contralto foi um desafio, mas o coral a ajudou a ficar atenta para aprender a música corretamente. A criação de letras e a iniciativa de sugerir músicas aumentaram sua segurança ao se comunicar. Próximo ao fim dos encontros, com mais ensaios, sentiu-se mais à vontade. A música "Caçador de Mim" foi particularmente significativa, ajudando-a a perceber mais nuances. A interação com o professor e colegas, a dinâmica dos ensaios e a apresentação final foram aspectos positivos, apesar de lamentar o fim dos encontros. Ela recomendaria a participação ativa no coral, destacando a importância da condução acessível e atenta do maestro. Conhecer a história das músicas enriqueceu sua experiência, e a criação de arranjos próprios ajudou na conexão com as obras. Os exercícios de técnica vocal e escuta musical foram úteis e fáceis, melhorando sua atenção aos instrumentos e elementos musicais.

5.6.7 Participante 19i

1. Aulas de canto, teatro musical. Disponibilidade e conhecimento do professor, cada contato com alguém da música aprende mais, e aprendi mais com o maestro.
2. Com certeza. Aprimoramento auditivo, diferenciação de notas musicais.
3. Nos testes de percepção musical. Tive que me colocar mais dentro das notas musicais, mais aprimorado.
4. Sim. Melhor performance no outro coral em que participa.
5. Nas brincadeiras de dinâmica e percepção musical (bugabu).
6. Sim, me tornei um pouco mais sociável. Passei a observar menos e participar mais.
7. Tive confiança no que o professor fazia, no que trazia, fazendo todos se sentirem seguros. Na apresentação final.

8. Sim, bastante. Passei a perceber melhor a letra. Antes, me envolvia mais com a música como um todo. Tomei mais gosto em cantar as músicas.
9. No exercício de criação de vozes e criação de letra.
10. Bastante. Agora gosto mais ainda de cantar. Gostava de ir para aula para aprender. Agora, sustento melhor as notas.
11. Na apresentação final, concluindo tudo o que aprendi com o professor e vendo o bom desempenho de todos.
12. Sim, me sinto mais atenta. Deixei de apenas cantar, mas também sentir e entender.
13. Com certeza. Deu vazão para que pudesse se expressar mais aquilo que sentia e via e podia falar, não guardando somente para mim.
14. A convivência boa, a didática do professor em permitir isso. Convivência musical e pessoal.
15. Não.
16. Sim. Não é somente aprender a voz, mas a interpretação. “Participar disso é sair da mesmice e se tornar melhor”.
17. Melhorei em muitos sentidos. Alegria ao estar lá. “O que está lá fora não interessa”. Satisfação com as amigas e com a aula.
18. Com certeza. É importante conhecer o porquê da letra, estimulando as pessoas a pesquisarem e a compartilhar com os colegas.
19. “Estimulou um lado que não conhecíamos”. “Estar na pele do compositor, mesmo que só uma frase, é uma coisa muito boa, agregou para mim e para todo mundo”. “Colocamos para fora aquilo que estava dentro”
20. Foi importante conhecer a pauta musical, agudo e grave na leitura musical. “Juntou tudo, você ouvia, escutava, se movimentava”. Ficamos atentos.
21. Aprender a cantar no ritmo e no tom. A expansão vocal ajuda a alcançar os resultados. Ganhei mais confiança para poder fazer melhor.

Na fase de pré-análise, vimos a importância do aprimoramento auditivo, a segurança na expressão vocal, a conexão emocional com a música, e o impacto positivo da participação no coral na vida pessoal e emocional do participante.

Conexão Emocional com a Música:

- "Passei a perceber melhor a letra. Antes, me envolvia mais com a música como um todo. Tomei mais gosto em cantar as músicas."
- "Deixei de apenas cantar, mas também sentir e entender."
- "Com certeza. Deu vazão para que pudesse se expressar mais aquilo que sentia e via e podia falar, não guardando somente para mim."
- "Com certeza. É importante conhecer o porquê da letra, estimulando as pessoas a pesquisarem e a compartilhar com os colegas."
- "Estimulou um lado que não conhecíamos. Estar na pele do compositor, mesmo que só uma frase, é uma coisa muito boa, agregou para mim e para todo mundo. Colocamos para fora aquilo que estava dentro."

Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração:

- "Aprimoramento auditivo, diferenciação de notas musicais."
- "Nos testes de percepção musical. Tive que me colocar mais dentro das notas musicais, mais aprimorado."
- "Sim, me sinto mais atenta. Deixei de apenas cantar, mas também sentir e entender."
- "Foi importante conhecer a pauta musical, agudo e grave na leitura musical. Juntou tudo, você ouvia, escutava, se movimentava. Ficamos atentos."
- "Aprender a cantar no ritmo e no tom. A expansão vocal ajuda a alcançar os resultados."

Uso da Criatividade:

- "Criação das letras, tomar iniciativa de criar listas de sugestões de músicas."
- "No exercício de criação de vozes e criação de letra."
- "Estimulou um lado que não conhecíamos. Estar na pele do compositor, mesmo que só uma frase, é uma coisa muito boa, agregou para mim e para todo mundo. Colocamos para fora aquilo que estava dentro."

Desenvolvimento Pessoal e Social:

- "Sim, me tornei um pouco mais sociável. Passei a observar menos e participar mais."
- "A convivência boa, a didática do professor em permitir isso. Convivência musical e pessoal."
- "Sim. Não é somente aprender a voz, mas a interpretação. Participar disso é sair da mesmice e se tornar melhor."
- "O que está lá fora não interessa. Satisfação com as amigas e com a aula."

Atenção aos Elementos Musicais:

- "Aprimoramento auditivo, diferenciação de notas musicais."
- "Nos testes de percepção musical. Tive que me colocar mais dentro das notas musicais, mais aprimorado."
- "Passei a perceber melhor a letra. Antes, me envolvia mais com a música como um todo. Tomei mais gosto em cantar as músicas."
- "Foi importante conhecer a pauta musical, agudo e grave na leitura musical. Juntou tudo, você ouvia, escutava, se movimentava. Ficamos atentos."
- "Aprender a cantar no ritmo e no tom. A expansão vocal ajuda a alcançar os resultados."

Confiança e Segurança:

- "Tive confiança no que o professor fazia, no que trazia, fazendo todos se sentirem seguros. Na apresentação final."
- "Na apresentação final, concluindo tudo o que aprendi com o professor e vendo o bom desempenho de todos."
- "Aprender a cantar no ritmo e no tom. A expansão vocal ajuda a alcançar os resultados. Ganhei mais confiança para poder fazer melhor."

Na fase de tratamento dos resultados, identificamos a melhoria na capacidade de diferenciar notas musicais e a atenção aos detalhes musicais, que indicam que a participação no coral teve um impacto positivo na cognição e nas habilidades musicais do participante. A conexão emocional com a música e a identificação com os

sentimentos das letras sugerem que o coral proporcionou um ambiente de crescimento pessoal e emocional. Além disso, a satisfação com a apresentação e a convivência com os colegas indicam um impacto positivo na socialização e no bem-estar emocional do participante.

A participante destacou que as aulas de canto e teatro musical, juntamente com a disponibilidade e conhecimento do professor, foram fundamentais para seu aprimoramento auditivo e diferenciação de notas musicais. Nos testes de percepção musical, ela teve que se aprofundar nas notas, o que melhorou sua performance em outro coral. As dinâmicas e brincadeiras, como o “bugabu”, ajudaram-na a se tornar mais sociável e participativa. A confiança no professor e a segurança transmitida durante a apresentação final foram cruciais. Ela passou a perceber melhor as letras e a se envolver mais com a música, gostando ainda mais de cantar. A criação de vozes e letras foi uma experiência enriquecedora, aumentando sua sustentação das notas. A convivência musical e pessoal foi positiva, e a apresentação final consolidou todo o aprendizado. A participante se tornou mais atenta, expressando melhor seus sentimentos e ideias. Conhecer a história das músicas e participar ativamente das atividades trouxe satisfação e um senso de pertencimento. Os exercícios de técnica vocal e escuta musical foram importantes para aprender a cantar no ritmo e tom corretos, aumentando sua confiança e desempenho.

5.6.8 Análise quantitativa das palavras

Tendo por base as respostas dos entrevistados, foi feita uma análise textual quantitativa no *software* Iramuteq⁷, com o objetivo de encontrar as maiores recorrências de determinadas palavras presentes nas entrevistas dadas. Foram contabilizados somente os adjetivos, substantivos e verbos, visando conhecer as principais palavras-chave presentes nas respostas, e, assim, ajudar a entender as impressões dos entrevistados sobre as intervenções. Primeiro foi feita uma nuvem de palavras, mostrada na figura 24 a seguir, onde podemos ver em destaque as que foram mais recorrentes nas sete entrevistas:

⁷ O Iramuteq é um software gratuito que realiza análises estatísticas de textos. Ele permite a análise de corpus textuais, criando nuvens de palavras, classificações hierárquicas e análises de similitude.

Quadro 22 - Palavras mais repetidas nas entrevistas 1

Palavra	Ocorrência	Classe	Palavra	Ocorrência	Classe
música	64	subs	trazer	9	ver
letra	27	subs	forma	9	subs
perceber	19	ver	memória	8	subs
cantar	18	ver	professor	8	subs
melhor	18	adj	prestar	8	ver
voz	18	subs	criação	8	subs
musical	16	adj	participar	7	ver
ajudar	15	ver	maestro	7	subs
aprender	14	ver	hora	7	subs
ficar	14	ver	exercício	7	subs
sentir	14	ver	ritmo	7	subs
grupo	13	subs	passar	7	ver
apresentação	12	subs	conseguir	6	ver
gostar	11	ver	encontro	6	subs
atenção	11	subs	importante	6	adj
ouvir	11	ver	pessoa	6	subs
escutar	10	ver	resultado	6	subs
atentar	10	ver	história	6	subs
conhecer	10	ver	conexão	6	subs
bom	10	adj	colega	6	subs
			momento	6	subs

A seguir, temos o quadro 24, com as palavras da tabela anterior e mais algumas das mais repetidas nas entrevistas. Elas estão presentes na primeira coluna, e nas demais estão os números de suas ocorrências nas falas de cada um dos sete participantes. A última coluna mostra o número total de ocorrências em todas as sete entrevistas. Elas estão distribuídas em ordem crescente, tendo sido selecionados somente os adjetivos, verbos e substantivos, assim como na tabela anterior, com ocorrência de no mínimo cinco vezes no total:

Quadro 24 - Palavras mais repetidas nas entrevistas distribuídas entre os entrevistados

Palavras	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Total
música	10	11	15	12	7	5	4	64
letra	2	5	2	8	5	2	3	27
perceber	1	9	0	2	5	1	1	19
melhor	1	6	0	1	4	1	5	18
cantar	2	4	3	1	4	0	4	18
voz	3	5	2	0	2	4	2	18
musical	3	2	0	1	2	0	8	16
ajudar	1	6	1	1	1	5	0	15
aprender	1	2	1	2	1	1	6	14
sentir	0	2	3	2	4	0	3	14
ficar	1	0	0	5	1	6	1	14
grupo	1	3	3	4	2	0	0	13
apresentação	3	1	0	2	3	1	2	12
gostar	4	1	2	1	0	1	2	11
atenção	0	2	2	4	1	2	0	11
ouvir	0	5	1	1	3	0	1	11
bom	0	2	1	2	0	2	3	10
escutar	4	2	1	0	0	1	2	10
atentar	1	0	1	3	3	1	1	10
conhecer	1	3	1	1	1	0	3	10
trazer	1	1	5	0	1	0	1	9
forma	1	2	0	3	0	3	0	9
memória	2	1	2	2	1	0	0	8
professor	1	0	1	1	0	1	4	8
prestar	0	1	2	2	1	2	0	8
criação	0	0	2	1	1	2	2	8
participar	1	1	1	0	0	1	3	7
maestro	3	1	0	0	0	2	1	7
hora	2	1	0	0	1	3	0	7
exercício	1	3	0	2	0	0	1	7
ritmo	1	1	0	2	2	0	1	7
passar	0	1	0	3	0	1	2	7
conseguir	2	3	0	0	1	0	0	6
encontro	1	1	0	2	0	2	0	6
importante	2	0	1	1	1	0	1	6
pessoa	3	0	0	1	0	1	1	6

resultado	2	1	0	1	0	1	1	6
história	0	2	0	2	1	1	0	6
conexão	0	3	0	2	0	1	0	6
colega	0	1	0	1	2	1	1	6
momento	0	0	3	1	1	1	0	6
criar	1	0	1	1	1	1	0	5
melodia	1	1	0	2	1	0	0	5
elemento	1	0	1	0	0	3	0	5
segurança	3	0	0	0	2	0	0	5
desafio	2	1	0	2	0	0	0	5
peçoal	1	2	1	0	0	0	1	5
percepção	1	2	0	0	0	0	2	5
memorizar	0	3	1	1	0	0	0	5
atividade	0	3	2	0	0	0	0	5
sair	0	1	2	1	0	0	1	5
ensaio	0	1	0	2	0	2	0	5
dar	0	1	2	0	1	0	1	5
interessar	0	1	0	2	1	0	1	5
coisa	0	1	0	1	0	2	1	5
coral	0	0	1	2	0	1	1	5
final	0	0	0	2	1	0	2	5

As principais palavras destacadas na entrevista com participantes de um coral de idosos revelam que a música (64 menções) é o elemento central e mais significativo para eles, associada a aspectos como cantar (18), voz (18), ritmo (7) e melodia (5). A letra (27) das músicas também tem importância, pois ajuda a memorizar (5) e traz conexões com a memória (8) e a história (6) pessoal. O coral é visto como um grupo (13) que promove conexão (6) e ajuda (15), tanto no aspecto musical quanto no pessoal. Participar do coral permite aprender (14), melhorar (18) habilidades e sentir (14) emoções positivas. A apresentação (12) é um momento especial, que exige atenção (11) e traz segurança (5) e resultados (6) gratificantes. Além disso, o coral é uma atividade (5) que traz desafios, mas também prazer e realização pessoal (5). As palavras mostram que as intervenções foram uma experiência enriquecedora, unindo música, socialização e crescimento individual, sugerindo um impacto positivo e multifacetado, abrangendo aspectos musicais, cognitivos, emocionais e sociais.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Na avaliação cognitiva MoCA, o grupo controle obteve uma média de 24,65 pontos na primeira vez e 24,96 na segunda, após três meses. Ou seja, um aumento de 1,26%, mostrando pouca variação. Já nesta mesma avaliação, o grupo intervenção tirou uma média de 25,04 na primeira vez e 27 na segunda. Houve então um aumento de 7,83%, mostrando uma variação já perceptível, apontando para uma influência positiva das intervenções na melhora da cognição dos participantes. Esse resultado sugere que as atividades de canto coral, baseadas no modelo C(L)A(S)P, tiveram um impacto positivo na cognição dos idosos, corroborando com a revisão bibliográfica que aponta a música como uma ferramenta eficaz para a manutenção e melhoria das funções cognitivas na velhice (Neri, 2012; Baltes, 1994). A melhoria na memória, atenção e processamento de informações, evidenciada pelo aumento nas pontuações do MoCA, está alinhada com os estudos que destacam a música como um estímulo cognitivo capaz de ativar múltiplas áreas do cérebro (Levitin, 2010; Patel, 2008).

No que diz respeito à percepção musical, os resultados do teste MET (Musical Ear Test) também foram significativos. O grupo intervenção apresentou um aumento de 8,61% na percepção rítmica e de 8,91% na percepção melódica, enquanto o grupo controle teve aumentos mínimos (0,73% e 2,34%, respectivamente). Esses dados reforçam a ideia de que a prática musical coletiva, especialmente quando envolve atividades de apreciação e performance, pode aprimorar a capacidade dos idosos de discernir e interpretar elementos musicais como ritmo, melodia e harmonia (Swanwick, 1979; Sloboda, 2008). A revisão bibliográfica já apontava que a música, como uma forma de expressão e comunicação, envolve processos cognitivos complexos que podem ser aplicados na educação musical (Vygotsky, 1999; Gardner, 1995).

Na avaliação de interesse e interação musical Goldsmith, o grupo controle obteve uma média de 61,56 na primeira vez e 61,78 na segunda. Ou seja, um aumento de 0,36%, mostrando pouca variação. Já nesta mesma avaliação, o grupo intervenção tirou uma média de 73 na primeira vez e 77 na segunda. Houve então um aumento de 5,48%, mostrando uma variação já perceptível, apontando para uma influência positiva das intervenções na percepção musical melódica dos participantes.

Os resultados, do teste estatístico de Wilcoxon, sugerem que as mudanças observadas nos resultados dos testes não são estatisticamente significativas em relação ao grupo controle. Para o CMOCA2 - CMOCA1, o valor de Z foi -0,635 com uma significância bilateral de 0,526; para o CMETRIT2 - CMETRIT1, o valor de Z foi -0,202 com uma significância bilateral de 0,840; para o CMETMEL2 - CMETMEL1, o valor de Z foi -0,831 com uma significância bilateral de 0,406; e para o CGOLD2 - CGOLD1, o valor de Z foi 0,000 com uma significância bilateral de 1,000. Isso sugere que as mudanças observadas nos resultados dos testes não são estatisticamente significativas em relação ao grupo controle.

Os resultados positivos do teste de Wilcoxon, para o grupo intervenção, indicam que houve melhorias significativas nas pontuações dos testes entre os pontos A e B. Eles mostraram que para o MOCA2 - MOCA1, o valor de Z foi -3,043 com uma significância bilateral de 0,002; para o METRIT2 - METRIT1, o valor de Z foi -3,041 com uma significância bilateral de 0,002; para o METMEL2 - METMEL1, o valor de Z foi -3,011 com uma significância bilateral de 0,003; e para o GOLD2 - GOLD1, o valor de Z foi -2,336 com uma significância bilateral de 0,019. Isso sugere que as intervenções tiveram um efeito positivo significativo nos resultados para o grupo intervenção.

Os resultados positivos, do teste T pareado para o grupo controle, indicam não haver mudanças significativas entre os pontos A e B para a maioria das variáveis analisadas. Especificamente, para o par CMETRIT1 & CMETRIT2, a correlação foi significativa com um valor de 0,021; para o par CMETMEL1 & CMETMEL2, a correlação foi forte e significativa com um valor de 0,000; e para o par CGOLD1 & CGOLD2, a correlação foi muito forte e significativa com um valor de 0,000. Esses resultados sugerem que, embora as médias das pontuações não tenham mudado significativamente, há uma relação estatisticamente significativa entre os resultados dos testes nos pontos A e B para esses pares no grupo controle.

Os resultados positivos do teste T pareado para o grupo intervenção indicam melhorias significativas nas variáveis MOCA, METRIT e METMEL. Especificamente, as médias de MOCA2, METRIT2 e METMEL2 foram maiores que as de MOCA1, METRIT1 e METMEL1, respectivamente. As correlações entre os pares de variáveis foram significativas e fortes, com valores de 0,735 para MOCA1 & MOCA2, 0,818 para

METRIT1 & METRIT2, 0,799 para METMEL1 & METMEL2, e 0,900 para GOLD1 & GOLD2. Os valores de significância (Sig.) foram todos 0,000, confirmando que as correlações observadas são estatisticamente significativas e não devidas ao acaso. No entanto, para a variável GOLD, com um valor de significância de 0,076, não houve diferença significativa entre GOLD1 e GOLD2. Em resumo, os resultados apontam para melhorias consistentes e significativas nas variáveis analisadas, exceto para GOLD, onde a diferença não foi estatisticamente significativa.

Os resultados positivos do teste T (não pareado) indicam haver diferenças significativas entre os grupos controle e intervenção para as variáveis MOCA2, METRIT2, METMEL2 e GOLD2. Especificamente, para o MOCA2, a diferença entre as médias dos grupos foi significativa com $p = 0,015$; para o METRIT2, a diferença foi significativa com $p = 0,011$; para o METMEL2, a diferença foi significativa com $p = 0,033$; e para o GOLD2, a diferença foi significativa com $p = 0,019$. Esses resultados sugerem que os grupos têm diferenças significativas nos testes para essas variáveis, indicando melhorias positivas.

Os resultados do teste de Friedman indicam que houve diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção no grupo intervenção para várias variáveis. Especificamente, para o MoCA, o valor do qui-quadrado foi 11,842 com uma significância de 0,001, indicando uma diferença significativa entre as avaliações pré e pós-intervenção. Para o MET Rítmico, o valor do qui-quadrado foi 9,941 com uma significância de 0,002, também indicando uma diferença significativa. Para o MET Melódico, o valor do qui-quadrado foi 6,368 com uma significância de 0,012, mostrando uma diferença significativa. Para o Goldsmith, o valor do qui-quadrado foi 4,263 com uma significância de 0,039, indicando uma diferença significativa. Esses resultados sugerem que as intervenções tiveram um efeito positivo nas avaliações dos participantes no grupo intervenção.

Os resultados do teste de correlação de Pearson indicaram que houve uma correlação bem significativa entre as partes rítmicas e melódicas do MET, mostrando que a melhoria da percepção rítmica está relacionada com a melhoria da percepção melódica no grupo de intervenção. Quanto à comparação entre o MoCA e o MET, não houve correlação significativa entre a avaliação cognitiva e a de percepção musical,

indicando que não há uma relação linear forte entre essas duas variáveis específicas. Também não se mostrou haver uma relação significativa entre as avaliações de percepção musical e o inventário de interação musical Goldsmith.

Isso aponta para que, mesmo que algum participante tenha obtido pontuação menor, superior ou igual no teste de percepção musical, isso não interferiu em como ele interage com a música, como o tempo que passa por semana ouvindo músicas ou indo a shows. Isso mostra que um participante, mesmo não obtendo notas melhores no MET 2, pode ter notas mais altas no inventário Goldsmith, mostrando que interage mais com a música após a intervenção mesmo não tendo aprimorado a sua percepção musical. Portanto, pode-se supor que a participação no coral teve um impacto positivo tanto na percepção musical, quanto na interação musical, mas esses impactos podem ser independentes entre si. Esses resultados destacam a importância de considerar múltiplas dimensões da experiência musical ao avaliar os efeitos de intervenções.

Os resultados positivos dos demais testes estatísticos, como testes T, Friedman e Wilcoxon, indicaram melhorias significativas nas avaliações pré e pós-intervenção, sendo evidências importantes de que a intervenção teve um efeito positivo. Esses resultados sugerem que, embora a percepção musical e a cognição possam não estar diretamente correlacionadas, a intervenção ainda pode ter melhorado ambas as áreas de forma independente. Considerar todas as análises estatísticas em conjunto é essencial para obter uma visão completa dos efeitos da intervenção.

As entrevistas revelam que a participação teve um impacto positivo na vida dos idosos, promovendo bem-estar, aprendizado e conexões sociais. Esses termos refletem o envolvimento emocional e social dos participantes com a atividade musical, corroborando a ideia do canto coral como uma ferramenta poderosa para a socialização e a expressão emocional (Bauman, 2004; Abramowicz, 2001). Vimos nos depoimentos que os participantes gostaram dos encontros, além de terem reconhecido o aprendizado, demonstrando também envolvimento durante as atividades em C(L)A(S)P que foram propostas. Apesar de terem encontrado alguns desafios, como alcançar notas, a criação musical, o trabalho em grupo, a afinação e a memorização da letra, eles relataram que a experiência foi positiva, tendo conseguido superá-los com a ajuda do professor e da didática envolvida.

As palavras e frases das entrevistas indicam que a participação no coral teve um impacto significativo na vida dos idosos, tanto na percepção musical quanto na cognição. Os resultados sugerem que a participação no coral teve um impacto positivo e multifacetado na vida dos idosos. As palavras mais repetidas indicam que a prática do canto coral também parece proporcionar um ambiente de apoio e aprendizado contínuo, onde os participantes se sentem ajudados e motivados a desenvolver novas habilidades. Os benefícios emocionais e a satisfação pessoal são destacados, assim como a melhoria na capacidade de atenção e percepção auditiva. Podemos inferir que as intervenções contribuíram significativamente para o bem-estar geral dos participantes, abrangendo aspectos musicais, cognitivos, emocionais e sociais.

A repetição das palavras "memória" e "prestar" sugere que os idosos exercitaram suas habilidades de memória e atenção durante as atividades corais. A necessidade de lembrar letras, melodias e harmonias pode contribuir para a manutenção e melhoria dessas funções cognitivas. A palavra "criação" indica que os participantes também estão envolvidos em processos criativos, o que pode estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas. A percepção musical foi aprimorada à medida que os participantes se tornaram mais atentos aos detalhes musicais, como ritmo, melodia e harmonia, o que é evidenciado pela repetição das palavras "ouvir" e "escutar". Podemos ver então que os encontros não só proporcionaram benefícios emocionais e sociais, mas também desempenharam um papel importante na manutenção e melhoria das funções cognitivas.

Palavras como "melhor" (18 ocorrências) e "ajudar" (15 ocorrências) indicam percepções de melhoria e apoio proporcionados pela participação no coral. Além disso, a presença de termos como "grupo" (13 ocorrências) e "colega" (6 ocorrências) sugere um forte senso de comunidade e conexão entre os participantes. A frequência de palavras relacionadas à percepção e aprendizado, como "perceber" (19 ocorrências) e "aprender" (14 ocorrências), aponta para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Os encontros foram então eficientes para ajudar a reforçar esses laços, tão importantes e por vezes negligenciados na velhice (Beauvoir, 1990).

As entrevistas também revelaram que os participantes experimentaram um aumento na capacidade de atenção e concentração, com relatos como "passei a

perceber melhor o ritmo, a melodia, melhorou muito" e "os exercícios de técnica vocal ampliaram a percepção auditiva, o escutar com cuidado e atenção". Esses depoimentos estão alinhados com os resultados dos testes cognitivos, que mostraram melhorias na memória e na atenção. A revisão bibliográfica já sugeria que a música pode ativar áreas do cérebro relacionadas à linguagem e à cognição, promovendo a atenção focalizada e a memória verbal (Levitin, 2010; Sárkämö et al., 2008).

Além dos benefícios cognitivos, os participantes relataram impactos emocionais e sociais significativos. Frases como "me senti uma pessoa diferente após as intervenções, com mais liberdade e autenticidade" e "identifiquei melhor o que estou buscando pessoalmente" mostram que o canto coral proporcionou um espaço de reflexão e autoconhecimento. Esses relatos estão em sintonia com a visão de Sêneca (2004), que defende que a velhice pode ser um período de sabedoria e reflexão, e com a ideia de que a música pode ser uma aliada para um envelhecimento saudável e significativo (Neri, 2012).

Podemos relacionar as entrevistas com as propostas de educação musical em C(L)A(S)P. Na composição, por exemplo, as palavras "criação" e "trazer" indicam que os participantes estão envolvidos em processos criativos, compondo arranjos musicais e harmonias, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Quanto aos Estudos Literários, as palavras "letra" e "conhecer" sugerem que os participantes valorizam a análise e a compreensão das letras das músicas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e a memória. Na Apreciação Musical, palavras como "ouvir", "escutar" e "atentar" indicam que os participantes estão aprimorando sua percepção musical, tornando-se mais atentos aos detalhes musicais, como ritmo, melodia e harmonia. Em relação à Técnica, as palavras "voz", "cantar" e "melhor" destacam a importância do desenvolvimento vocal e da prática regular do canto, melhorando a qualidade da voz e a capacidade de execução musical. Por fim, na Performance, palavras como "apresentação" e "grupo" sugerem que as apresentações proporcionam uma oportunidade para os participantes aplicarem suas habilidades musicais em um contexto real, aumentando a confiança e a satisfação.

A aplicação do modelo C(L)A(S)P, no contexto do canto coral com idosos, mostrou-se eficaz em promover uma educação musical abrangente e significativa. As

atividades de composição, por exemplo, foram destacadas pelos participantes como uma experiência enriquecedora, com relatos como "incrível perceber que podemos recriar, fazer movimentos diferentes" e "a composição influencia na maneira como se aprende a música, saindo do modo 'automático' e sentindo que está criando algo". Esses depoimentos corroboram a revisão bibliográfica que defende a importância da composição como uma forma de expressão criativa e de desenvolvimento cognitivo (Swanwick, 1979).

A apreciação musical também foi um pilar importante, com os participantes relatando que "a escuta foi importante para aprender as músicas" e "percebi que a música tem outro sentido ao entender a letra". Essas falas reforçam a ideia de que a apreciação musical não é uma atividade passiva, mas sim um processo ativo que envolve a escuta crítica e a reflexão sobre os elementos musicais (Swanwick, 1979).

Os resultados sugerem que o modelo C(L)A(S)P pode ser adaptado e aplicado em diversos contextos de educação musical, não somente com crianças e jovens, mas também com idosos. A pesquisa também destacou a necessidade de mais estudos sobre educação musical com idosos, uma vez que a revisão de escopo mostrou uma lacuna nessa área. Esta pesquisa pode então contribuir para o campo da Gerontologia e da Educação Musical, oferecendo evidências concretas sobre os benefícios da música para a cognição, a percepção musical e o bem-estar emocional e social dos idosos.

Em síntese, os resultados desta pesquisa demonstram que a Educação Musical baseada no modelo C(L)A(S)P, no contexto do canto coral, teve um impacto positivo e multifacetado na vida dos idosos. Os testes cognitivos e de percepção musical mostraram melhorias significativas, enquanto as entrevistas revelaram benefícios emocionais, sociais e de autoconhecimento. A triangulação dos dados, com a revisão bibliográfica, permitiu uma compreensão mais profunda dos efeitos da música na cognição e na qualidade de vida dos idosos, confirmando que a prática musical coletiva pode ser uma ferramenta poderosa para promover um envelhecimento saudável e ativo.

Podemos observar como as intervenções atingiram seu objetivo principal, em desenvolver a percepção musical e a cognição dos participantes por meio das atividades em C(L)A(S)P em frases como "a escuta foi importante para aprender as

músicas”, “passei a perceber melhor o ritmo, a melodia, melhorou muito”, “conhecer a história dela ajudou a ter mais interesse”, “os exercícios de técnica vocal ampliaram a percepção auditiva, o escutar com cuidado e atenção”, “percebi que a música tem outro sentido ao entender a letra”, “parece que fazemos parte da música quando criamos uma parte dela, dando uma cara nossa”, “escutei a música original, e acho que o nosso arranjo ficou melhor”, “na apresentação final, concluindo tudo o que aprendi com o professor e vendo o bom desempenho de todos.” Essas e outras falas apontam como as atividades em composição, apreciação, performance, apoiadas pela técnica e estudos literários, foram evidenciadas e lembradas por eles, tendo tido relação com as conexões emocionais relatadas em frases como “passei a perceber melhor a letra”. Antes, me envolvia mais com a música como um todo. Tomei mais gosto em cantar as músicas” e também “deixei de apenas cantar, mas também sentir e entender.”

Os relatos dos diários de campo contêm um material que pode ser utilizado por outros professores de música e maestros que queiram desenvolver atividades em C(L)A(S)P semelhantes com seus alunos ou coristas. Desta forma, esta pesquisa também pode servir como um guia didático para atingir objetivos similares. Atividades de aquecimento e técnica vocal, estudos e obras, criação e composição musical são exemplos de que a educação musical pode ser desenvolvida não somente em escolas de música, escolas regulares, aulas particulares ou com crianças e jovens.

As pessoas idosas também aprendem e se divertem com a musicalização, como relatado pela participante que disse que gostou da brincadeira do “bugabu”, por causa da diversão. Atividades dinâmicas, tal como essa citada, ou até as que exigem mais criatividade e concentração, como a composição de contracanto e de letra alternativa, ajudam a deixar os encontros mais variados, saindo da zona de conforto, ativando o cérebro, criando relações e assimilações, deixando o aprendizado mais significativo e concreto. Os participantes deixam de ser somente reprodutores de notas passadas pelo maestro, como um coral tradicional, mas também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem musical. Isso ajuda a gerar momentos de emoções, laços sociais, conhecimento cultural, desenvolvimento musical e até criando algo que tem o toque musical deles, como foi o caso das composições feitas e apresentadas.

A revisão de escopo, feita neste estudo, nos ajudou a ter um panorama de como os estudos em educação musical com pessoas idosas estão sendo desenvolvidos no nosso país, desde a criação do Estatuto do Idoso (Lei 10.741, de 1 de outubro de 2003). Embora haja um número considerável de dissertações de mestrado sobre educação musical de pessoas idosas no Brasil, a pesquisa não encontrou nenhuma tese de doutorado sobre o assunto, revelando uma lacuna a ser preenchida na qual o presente estudo pode ajudar a preencher. A maioria dos estudos se concentrou nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, indicando a necessidade de envolver pessoas idosas e pesquisadores de outras regiões. Os estudos envolveram principalmente pessoas idosas, com alguns incluindo professores de música que trabalham com essa faixa etária, destacando a importância da formação destes no trabalho com essa faixa etária. Neste aspecto, os protocolos de intervenção do presente estudo de doutorado podem ser contextualizados como guias de trabalho para esses profissionais.

A maioria dos estudos encontrados na revisão de escopo utilizou metodologias de campo e abordagem qualitativa, com alguns estudos bibliográficos complementares. A análise das palavras dos títulos, resumos, objetivos e referências revelou um foco no contexto social, com ênfase no canto coral, aulas de música e locais como centros de vivência e casas de acolhimento. As intervenções mostraram atividades variadas em Educação Musical, que podem ser comparadas e remetidas à abordagem C(L)A(S)P de Keith Swanwick, indicando que essas atividades puderam ser realizadas com pessoas idosas. A variedade de locais onde as pesquisas foram realizadas, desde Instituições de Longa Permanência para Idosos até centros de vivência, demonstra que a Educação Musical pode ser desenvolvida em diversos contextos. Isso permite uma abordagem mais democrática da Educação Musical, com possibilidades em diversas instituições e espaços, promovendo a descoberta, a sensibilização e a criação sonora, tanto individual quanto em grupo.

Com a revisão bibliográfica, vimos com escritoras tais como Simone de Beauvoir (1990) que a fase da velhice é muitas vezes encarada pela sociedade como um período de exclusão e invalidez. Isso se dá principalmente em um contexto capitalista materialista, no qual os sujeitos têm a necessidade de gerar capital para poderem ter seu local social. Contudo, vimos em escritos como os do filósofo romano Sêneca

(2004), que esta fase da vida pode ser encarada com otimismo, inteligência, experiência e um tempo de reflexão da vida. Esta pesquisa mostrou que esses pontos podem ser materializados na atividade do canto coletivo em C(L)A(S)P, ao revelar um crescimento positivo na pontuação cognitiva e percepção musical dos participantes, além do aumento da socialização e desenvolvimento pessoal revelado nas entrevistas. Frases ditas pelos participantes mostram que houve uma reflexão sobre a vida que nunca tiveram antes, mesmo eles tendo vivido bastante. Falas como "me senti uma pessoa diferente após as intervenções, com mais liberdade e autenticidade" ou que passaram a se "autoconhecer e avaliar pessoalmente, a me perceber melhor". Me identifiquei com os sentimentos de busca pessoal na letra. Identificar melhor o que estou buscando pessoalmente." Tais frases corroboram a visão otimista do filósofo romano sobre a velhice, mostrando que as intervenções auxiliaram os participantes.

Vimos como as intervenções mostraram ser possível desenvolver estes conteúdos no contexto de canto coletivo, mesmo com pessoas idosas. Inclusive a composição, a qual é menos habitual de ser explorada por pessoas leigas em música dada a idealização das próprias pessoas de ser algo complexo, ou reservado somente a músicos profissionais, e que o resultado não poderia ser algo bonito ou interessante. Falas presentes nas entrevistas corroboram com essa ideia, tais como "incrível perceber que podemos recriar, fazer movimentos diferentes", "a composição influencia na maneira como se aprende a música, saindo do modo 'automático' e sentindo que está criando algo", ou que a composição "estimulou um lado que não conhecíamos. Estar na pele do compositor, mesmo que só uma frase, é uma coisa muito boa, agregou para mim e para todo mundo." Isso contrasta com a visão de que o ensino de música deve ser vertical, com o aluno somente reproduzindo o que lhe foi sugerido pelo professor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o presente estudo atingiu o seu objetivo principal, compreender os efeitos da Educação Musical baseada no modelo C(L)A(S)P, no contexto de canto coletivo, na percepção musical e nos aspectos cognitivos de pessoas idosas. Com os protocolos registrados nos diários de campo, pudemos ver como essa educação musical foi desenvolvida ao longo dos encontros. Os testes feitos com o grupo de intervenção e controle, comparados e avaliados com os testes estatísticos, mostraram uma possível eficiência das intervenções em afetar positivamente a cognição e a percepção musical dos envolvidos, além da relação deles com a música.

O estudo mostrou que as oficinas de canto coral baseadas no modelo C(L)A(S)P tiveram um impacto positivo significativo na percepção musical e na cognição dos idosos. Os testes cognitivos (MoCA) e de percepção musical (MET) revelaram melhorias significativas no grupo de intervenção, com aumentos de 7,83% na cognição e de 8,61% e 8,91% na percepção rítmica e melódica, respectivamente. Além disso, as entrevistas com os participantes confirmaram que eles perceberam melhorias em suas habilidades musicais e cognitivas, como memória, atenção e capacidade de discernir elementos musicais.

Um dos objetivos específicos foi investigar as influências da Educação Musical na maturidade. A revisão bibliográfica e os resultados do estudo mostraram que a Educação Musical, especialmente no contexto do canto coral, pode promover um envelhecimento saudável e ativo. Os participantes relataram benefícios emocionais, sociais e cognitivos, como aumento da autoestima, socialização e melhoria da memória e atenção. As entrevistas destacaram que os idosos se sentiram mais conectados com a música e com o grupo, o que contribuiu para uma maior qualidade de vida.

Também buscou-se conhecer as características da educação musical baseada no modelo C(L)A(S)P no contexto não formal do canto coletivo com pessoas idosas. As oficinas de canto coral desenvolveram atividades em todos os pilares do modelo C(L)A(S)P (Composição, Estudos Literários, Apreciação, Técnica e Performance). Os diários de campo e as entrevistas mostraram como essas atividades foram adaptadas ao contexto do canto coral com idosos, incluindo exercícios de técnica vocal, criação de

arranjos musicais, apreciação ativa de músicas e apresentações coletivas. Os participantes relataram que essas atividades foram envolventes e significativas, mesmo para aqueles sem experiência musical prévia.

Também procurou-se entender como os participantes aprendem cada um dos temas que compõem o modelo C(L)A(S)P nas oficinas de canto coletivo. As entrevistas e os diários de campo revelaram como os participantes aprenderam e se engajaram com cada um dos pilares do modelo C(L)A(S)P. Por exemplo, na Composição, os idosos relataram que criar arranjos e letras alternativas foi uma experiência enriquecedora e criativa. Na Apreciação, eles destacaram que a escuta ativa das músicas ajudou a melhorar sua percepção musical. Na Técnica, os exercícios vocais foram fundamentais para o desenvolvimento da voz e da afinação. Na Performance, as apresentações em grupo proporcionaram um senso de realização e confiança. Por fim, os Estudos Literários permitiram que os participantes compreendessem melhor o contexto histórico e cultural das músicas, enriquecendo sua experiência musical.

Vale ressaltar também a importância que conhecer a história das músicas e a relação entre os conteúdos em C(L)A(S)P no aprendizado do repertório teve para despertar o interesse nas obras e em aprendê-las, ajudando a tornar o aprendizado mais significativo. Segundo Ausubel (1980), este tipo de aprendizado ocorre quando novos conhecimentos são relacionados ao que o aluno já sabe. Essa conexão fortalece a compreensão e a retenção da informação, ao contrário da memorização mecânica, que não estabelece tais vínculos, destacando a importância do conhecimento prévio no processo de aprendizagem.

Outro objetivo foi descrever e analisar os processos observados no desenvolvimento da percepção musical e cognição dos participantes ao longo das intervenções. Os testes cognitivos e de percepção musical, juntamente com as entrevistas, permitiram uma análise detalhada do desenvolvimento dos participantes ao longo das intervenções. Os resultados mostraram que os idosos melhoraram sua capacidade de discernir frases rítmicas e melódicas (MET) e apresentaram ganhos significativos em memória, atenção e processamento visual (MoCA). As entrevistas complementaram esses dados, com relatos de que os participantes se tornaram mais

atentos aos detalhes musicais e desenvolveram habilidades cognitivas, como memória e concentração, ao longo das oficinas.

As entrevistas mostraram que fatores como a socialização, o apoio do grupo, a didática do professor e a diversidade das atividades foram fundamentais para o engajamento e a adesão dos idosos ao coral. Os participantes relataram que se sentiram motivados pela oportunidade de aprender algo novo, pela interação com os colegas e pela sensação de pertencimento ao grupo. Além disso, a prática do canto coral proporcionou um ambiente acolhedor e estimulante, onde os idosos se sentiram valorizados e capazes de superar desafios, como a afinação e a memorização de letras. Os idosos também desenvolveram habilidades sociais, emocionais e criativas, como autoconhecimento, confiança e capacidade de trabalhar em grupo.

As estratégias pedagógicas utilizadas nas oficinas, como atividades de composição, apreciação ativa, técnica vocal e apresentações em grupo, mostraram-se eficazes para promover a percepção musical e a cognição dos idosos. Os diários de campo e as entrevistas destacaram que atividades dinâmicas e criativas, como a criação de arranjos e a análise de letras, foram especialmente bem-sucedidas em engajar os participantes e estimular seu desenvolvimento cognitivo e musical. A abordagem inclusiva e adaptada ao contexto dos idosos também foi fundamental para o sucesso das intervenções.

O estudo forneceu recomendações práticas para profissionais e educadores musicais, baseadas nos protocolos registrados nos diários de campo e nos relatos dos participantes. Entre as recomendações estão: incluir atividades de composição e criação musical, mesmo para iniciantes, para estimular a criatividade e o pensamento crítico; trabalhar a apreciação musical de forma ativa, incentivando os participantes a refletirem sobre os elementos musicais e o contexto das obras; desenvolver exercícios de técnica vocal adaptados às necessidades dos idosos, focando no desenvolvimento da voz e da afinação; promover apresentações em grupo para aumentar a confiança e o senso de realização dos participantes; utilizar uma abordagem inclusiva e adaptada, considerando as limitações e preferências dos idosos; incentivar a socialização, a participação ativa, o bom convívio e as convenções.

Todos os objetivos da pesquisa foram atendidos, com evidências quantitativas (testes cognitivos e de percepção musical) e qualitativas (entrevistas e diários de campo) que confirmaram os benefícios da Educação Musical baseada no modelo C(L)A(S)P para a percepção musical, cognição e bem-estar geral dos idosos no canto coletivo. Os resultados forneceram informações para a prática pedagógica, com a importância de uma abordagem abrangente e adaptada ao contexto do envelhecimento.

O estudo investigou as influências da Educação Musical na maturidade, por meio da revisão bibliográfica, da revisão de escopo e também com o próprio estudo de campo feito no coral da UAPI. Conseguimos conhecer as características da educação musical baseada no modelo C(L)A(S) no canto coletivo com pessoas idosas, por meio dos registros feitos no diário de campo e nas entrevistas individuais. As entrevistas foram particularmente influentes em compreender isso, mostrando falas e frases-chave dos participantes e por meio das contagens de palavras. As entrevistas e os diários de campo complementaram os dados quantitativos, revelando a satisfação dos participantes com as atividades, o reconhecimento do aprendizado e o envolvimento com o modelo C(L)A(S)P. Os relatos evidenciaram melhorias na memória, atenção, percepção auditiva e desenvolvimento vocal, além de benefícios emocionais e sociais, como o aumento da confiança e da socialização. A análise das entrevistas, por meio de eixos temáticos como Conexão Emocional com a Música, Mudança na Capacidade de Atenção e Concentração, uso da Criatividade, Desenvolvimento Pessoal e Social, Atenção aos Elementos Musicais, Confiança e Segurança, demonstrou a abrangência dos impactos da intervenção.

A pesquisa destacou a importância da abordagem C(L)A(S)P no contexto do canto coletivo com idosos, mostrando que mesmo atividades como a composição, consideradas complexas, proporcionaram experiências e resultados significativos. Este estudo também contribuiu para o campo da educação musical com idosos, preenchendo uma lacuna na produção acadêmica e oferecendo um guia didático para profissionais que desejam desenvolver trabalhos semelhantes. A pesquisa reforça a visão de que a velhice pode ser um período de aprendizado, desenvolvimento e bem-estar, contrariando estereótipos negativos e promovendo uma abordagem mais inclusiva e democrática da educação musical.

É esperado que, a partir daqui, uma centelha de luz sobre o ensino de música com pessoas idosas possa ser irradiada. É esperado que essa iluminação não possa se dar somente no contexto acadêmico, entre estudiosos e pesquisadores, mas também na prática pessoal de educadores musicais e maestros que trabalham ou queiram trabalhar com esse público. Visamos proporcionar uma compreensão mais profunda das necessidades e potencialidades dos idosos no contexto musical, promovendo metodologias de ensino que valorizem suas experiências de vida. Além disso, espera-se que os resultados deste estudo incentivem a criação de programas de educação musical inclusivos e acessíveis, que possam ser implementados em diversas instituições, como centros comunitários, corais, lares de idosos e escolas de música.

Ao iluminar esse campo de estudo, espera-se também que haja um aumento na valorização da música como uma ferramenta poderosa para o bem-estar e a qualidade de vida dos idosos, promovendo a socialização, a estimulação cognitiva e a expressão emocional. Dessa forma, a música pode se tornar um meio de integração e enriquecimento cultural para essa faixa etária, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e sensível às necessidades de todos os seus membros.

Por fim, esperamos influenciar positivamente as impressões que a sociedade tem sobre a velhice. Essa fase da vida é repleta de estigmas sociais, de modo que muitas pessoas pensam que idosos não conseguem aprender música, ou que o cérebro deles já estaria muito engessado para desenvolver novas habilidades. O estudo mostrou que, com boas relações, didática e sentido, o aprendizado pode ser sim consolidado, refletindo em melhorias não somente musicais, mas também cognitivas e sociais. Ao engajar-se em atividades musicais, pessoas idosas podem experimentar um senso renovado de propósito e pertencimento, o que pode contribuir para uma melhor qualidade de vida. É fundamental, portanto, que educadores e profissionais da área reconheçam o potencial transformador da música para esta população, e se esforcem para criar ambientes inclusivos e estimulantes para as pessoas idosas. Nós seremos eles, eles foram nós.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Tempo de ser: envelhecimento e a trama das relações sociais em um grupo de voluntárias**. In: KACHAR, V. (.). Longevidade: um novo desafio para a educação. São Paulo : Cortez, 2001.
- ALBUQUERQUE, S. M. L. **Envelhecimento ativo: desafio do século**. São Paulo: Andreoli, 2008.
- ALMEIDA, M. B. A.; PUCCI, M. D. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003
- ALVES, E. D. **A pastoral do envelhecimento ativo**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.
- ALTENMÜLLER, E.; JABUSCH, H. C. **Focal Dystonia in Musicians: Phenomenology, Pathophysiology, and Trigger Factors**. European Journal of Neurology, v. 17, n. S1, p. 31-36, 2010.
- AMATO, R. F. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. Goiânia: Opus, v.13, n.1, p. 75-96, jun. 2007.
- ANDRADE, M. A. Avaliação do Canto Coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE & SOUZA (Orgs.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 76-90.
- ANTUNES, M. C.; ALMEIDA, N. **Envelhecer com sucesso: contributos da Educação**. Revista Kairós Gerontologia. São Paulo, 2019.
- ARAÚJO, A. M. B. **Musicalização na Terceira Idade: experiência inovadora na educação musical**. Vitória: Ed. do Autor, 2006.
- ARRUDA, Mariana L. et al. **The influence of the music therapy process in the perception of the quality of life of elderly women**. Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia - BIUS , Curitiba, v. 13, n. 7, Out. 2019. ISSN 2176-9141.
- ASNIS, V. P.; MACHADO, D. D. **Educação Musical e Musicoterapia: Um Relato de Experiência de Estágio Com a Terceira Idade**. São Carlos: UFSCAR, 2011

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992[1929].

BALDIN, T.; MAGNABOSCO-MARTINS, C. R. **Oficinas Artísticas na Universidade Aberta Para a Terceira Idade: Contribuições para a Qualidade de Vida de Idosos**. Ponta Grossa: Revista Conexão UEPG, 2015.

BALTES, P. B. **Envelhecimento cognitivo: potencialidades e limites**. Gerontologia, v.2, n.1, p. 23-44, 1994.

BARBOSA, Lara M. et al. **Perfis de integração social entre idosos institucionalizados não frágeis no município de Natal, Rio Grande do Norte, Brasil**. Ciênc. saúde coletiva, v. 25, n. 6, Jun 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020256.19652018>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTIÃO, Z. A. **Apreciação musical expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica**. Salvador: Edufba, 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004

BEAUVOIR, S. **A Velhice**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BERGMANN, C. G. **A Relação Do Idoso Com O Aprendizado Musical**. São Paulo: Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, 2012.

BERLINER, P. **Thinking in jazz: the infinite art of improvisation**. University of Chicago Press, 1994.

BERQUÓ, E.; BAENINGER, R. **Idosos no Brasil: considerações demográficas**. Campinas: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 2000. ISSN 1413-9243. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/textos_nepo/textos_nepo_37.pdf>

BEYER, E.; KEBACH, P. **Cantigas de ninar: Fadas e bruxas de mãos dadas para um sono tranquilo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2016.

BLACKING, J. **How Musical Is Man?**. WASHINGTON: University of Washington, 1974.

BORNHOLDT, J. H. **Canto Coral Com Idosos: O Que Falam Os Regentes E As Rotinas De Ensaio**. 2019. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

_____; GOIS, M. P. A. M. **Aproximações da ludicidade na prática coral com crianças e idosos em duas pesquisas de mestrado**. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Santa Maria, 2018.

BRADT, J. et al. **“Vocal Music Therapy for Chronic Pain Management in Inner-City African Americans: A Mixed Methods Feasibility Study.”** Journal of Music Therapy vol. 53, no. 2, 2016, p. 178-206. doi:10.1093/jmt/thw004

BRANDÃO, C. F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL, 2018. **Estatuto do Idoso**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-idosa/biblioteca/estatuto-do-idoso-2018-edicao-15-anos.pdf>>.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2011.

BRITO, T. A. **A Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. ISBN 978-85-363-2615-3.

BUENO, M. R. **A Flauta Doce Em Um Processo De Musicalização Na Terceira Idade**. Goiânia: Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2008.

CACHIONI, M. **Universidades Abertas à Terceira Idade como contextos de convivência e aprendizagem: possíveis implicações para o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico**. Revista Temática Kairós Gerontologia, v. 15, n. 7, p. 23-32, 2012. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2012v15iEspecial14p23-32>.

CARVALHO, B. E. A. **Coro-cênico, Uma Alternativa Para Musicalização De Idosos**. Rio de Janeiro: ABEM, 2016.

CASSOL, M. **Benefícios do canto coral para indivíduos idosos**. 2004. Tese (Doutorado). Curso de Pós-graduação em Clínica Médica e Ciências da Saúde, área de concentração em Geriatria, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2004.

CIRINO, A. C. **Aprendizagem Musical Na Maturidade: Diálogo Entre Teoria E Prática**. Belo Horizonte: PER MUSI, 2015. DOI:10.1590/permusi2015a3107

CLEMENTE, L.; FIGUEIREDO, S. L. F. **O Estado Da Arte Da Pesquisa Sobre Canto Coral No Brasil E Os Principais Temas Relacionados À Educação Musical Coral**. Revista da ABEM, Blumenau, 2014.

CONCEIÇÃO, K. M. L. **Música e Idosos: A Relação Ensino/Aprendizagem em Três Oficinas de Música na Cidade de São Paulo**. São Paulo: Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, 2013.

CONCEITO de **Tábula rasa - O que é, influência, conceito e definição**. Disponível em: <https://conceito.de/tabula-rasa>. Acesso em: 21 jan. 2025.

COPLAND, A. **Como ouvir e entender música**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

CORRALES, M. E. D. **Educação Musical Na Maturidade: Um Estudo Com Adultos Médios**. Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de curso de música para obtenção do título de Licenciatura em Música-ênfase Piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

CORONAGO, V. M. M. O. **“Papagaio véio não aprende a falá!?”: um ensaio polifônico sobre os significados das vivências musicais em grupo de idosos portadores de doença de Parkinson**. Dissertação (Mestrado) — Ciências Sociais/PUC-SP, São Paulo, 2009.

COSTA, M. M. I. A. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução por Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____, & CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research** (3rd ed.). Sage Publications, 2018.

CUDJOE, T. K. M.; SELVAKUMAR, S.; CHUNG, S.; LATKIN, C. A.; ROTH, D. L.; THORPE, R. J.; BOYD, C. M. **Getting under the skin: Social isolation and biological markers in the National Health and Aging Trends Study**. J Am Geriatr Soc. 2022; 70(2): 408- 414. doi:10.1111/jgs.17518

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction: The discipline and practice of qualitative research**. The Sage Handbook of Qualitative Research. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1– 32.

ELLIOTT, D. J. **Music matters: a new philosophy of music education**. Oxford University Press, 2011.

EISNER, E. W. **The Art of Educational Evaluation: A Personal View**. Falmer Press, 1985.

FIGUERÊDO, M. S. **Fronteiras na Educação Musical com Idosos: um estudo de caso com características multidisciplinares**. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). Salvador, 2008.

_____. **Coral Canto Que Encanta: Um Estudo Do Processo De Educação Musical Com Idosos Em Madre De Deus, Região Metropolitana De Salvador, Bahia**. Salvador: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2009.

FILHO, C. **Apreciação Musical: Subsídios Técnico-estéticos**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971

FINCK, R. **A criação musical como recurso didático em sala de aula**. Revista Nupeart, 2003 v.2. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2642/1948>>. Acesso em 02/03/2022.

FONTANA, A.; FREY, J. H. **The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text**. Social Research Update, 2015.

FONTEERRADA, M. T. O. **Educação musical: propostas criativas**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Marisa_Foterrada.pdf>. Acesso em 01/10/2018.

FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Em Pauta, 13 (21), 5-41. 2002. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em 02/02/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FUGIMOTO, T. A. C. **Composição Musical Com Idosos: Re-arranjando a Felicidade**. Blumenau: ABEM, 2014.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALLO, J. A.; GRAETZER, G; NARDI, H; RUSSO, A. **El director de coro: manual para la dirección de coros vocacionales**. Buenos Aires: Ricordi, 2006.

GARCIA, M. D. X.; STENCEL, E. A. B. **Educação Musical Para a Terceira Idade: Experiências Sensoriais, Motoras e Vocais**. Belo Horizonte: Poisson, 2020.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995. ISBN 978-85-7307-413-0.

GEORGE, L. K; FERRARO, K. F. **Handbook of Aging and the Social Sciences** (8th ed.). New York, NY: Academic Press, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organização). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

GLOVER, J. **Niños Compositores 4-14 años**. Traduzido por Orlando Musumeci. Barcelona: Grao Publicaciones, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOMBRICH, E. H. **Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011

GOMES, L.; AMARAL, J. B. do. **Os Efeitos Da Utilização Da Música Para Os Idosos: Revisão Sistemática**. Revista Enfermagem Contemporânea, v.1, n.1, 2012. DOI: 10.17267/2317-3378rec.v1i1.46. Disponível em: <https://journals.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/46>. Acesso em: 9 de maio de 2023.

GOMES, G. F.; FUJITA, L. S.; VAGETTI, G. C. **A normopatía social da velhice e a educação de idosos no Brasil**. XXX SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SEPE 2018. Curitiba: UFPR. 2018. p. 83.

GONÇALVES, L.; ARAÚJO, M. **A percepção musical como componente curricular**. Revista Brasileira de Educação Musical, v. 20, n. 2, p. 45-58, 2014. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1732/public/1732-7026-1-PB.pdf

GORDON, E. **Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns**. Chicago: G.I.A. Publications, 1997.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. 5ª ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HALLAM, S. **The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people**. International Journal of Music Education, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.

HORN, S. A. B. **O ensino de percepção musical como prática**. Revista Vortex, v. 3, n. 1, p. 12-25, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/download/2157/1430/0>. Acesso em: 21 jan. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2018**. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em abril de 2022.

_____, 2018. **Acesso à educação ainda é desigual**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticia/s/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual>> Acesso em julho de 2022.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro; IBGE; 2018 [acesso em 15 maio 2020]. (Estudos e pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, nº. 39). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>

JÚNIOR, J. D. S. **Música, Memória Autobiográfica E Idosos: Interfaces De Uma Pesquisa Experimental Na Educação Musical**. Curitiba: SIMPOM, 2016.

_____. **Ensino e Aprendizagem Musical com Idosos: Situação do Campo no Banco de Teses da Capes**. Salvador: SIMPOM, 2012.

KATER, C. Porque música na escola. In: JORDÃO, G; ALLUCCI R. R.; MOLINA S.; TERAHATA A. M. **Música na escola**. 1 ed. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KOELSCH, S. **Brain correlates of music-evoked emotions**. Nature Reviews Neuroscience, 2014, p. 170-180.

LEÃO, E. R.; FLUSSER, V. **Música para idosos institucionalizados: percepção dos músicos atuantes**. Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]. 2008, v. 42, n. 1 [Acessado em 12 de outubro de 2022] , p. 73-80. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000100010>>.ISSN 1980-220X.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LEVITIN, D. J. **A música no seu cérebro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 2ª ed.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 27, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em 08/07/2022.

LIMA, C. F. et al. ***Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI): Portuguese version and associations with socio-demographic factors, personality and music preferences***. *Psychology of Music*, p. 1–13, 2018. DOI: 10.1177/0305735618801997

LIMA, J. C. **Inclusão de Idosos na Área da Educação Musical Por Meio da Musicalização com Flauta Doce e o Canto Coral**. Rio de Janeiro: ABEM, 2016.

LIMA, D. G. V. H.; JUNIOR, A. F.; CORREIA, A. M.; SILVA, C. A. F. Cinesioterapia e dança sênior: contribuindo para o envelhecimento saudável. **RBPFEEX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 13, n. 82, p. 303-313, Jul 2019. Disponível em: <<http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1702>>. Acesso em: 15 Jul 2021.

LODOVICI N., P. **A musicoterapia como tratamento coadjuvante à doença de Parkinson**. Dissertação (Mestrado) — Gerontologia/PUC-SP, São Paulo, 2006.

LOPES JÚNIOR, A. D.; MORAES, B. M. D.; GONÇALVES, R. M. D. P. **As contribuições de Vigotski para o cenário educacional brasileiro: as funções psicológicas superiores em foco**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 8, n. 1, p. 72-88, jan-abr 2017. <http://dx.doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i1.802>.

LOPES, M. S. **Chorinho: no compasso da longevidade. A longevidade como oportunidade para o desenvolvimento de habilidades musicais em grupos de idosos, na cidade de Vitória (ES)**. Dissertação (Mestrado) — Gerontologia/PUC-SP, São Paulo, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, M. C. **A Educação Musical na Terceira Idade: Uma Proposta Metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical**. São Paulo: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gerontologia, 2005.

LUZ, M. C. **Educação musical na maturidade**. São Paulo: Editora Som, 2008.

MATA, H. R. F. **Ter Tempo Para Aprender Música: Experiências Vividas e Compartilhadas Por Aposentados**. Uberlândia: Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

MATHIAS, N. **Coral, um canto apaixonante**. Brasília: Musimed, 1986.

MATTOS, L. M. **Educação Musical Com Idosos: Potencialidades e Contribuições**. Rio de Janeiro: ABEM, 2016.

MELLO, E. D. F. F. D.; TEIXEIRA, A. C. **A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede**. Anais do Workshop de Informática na Escola, v. 1, n. 1, p. 1362-1365, Nov. 2011. ISSN 2316-6541. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2011.1362-1365>.

MERRIAM, A. **Antropologia da música**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MEYER, L. B. **Emotion and Meaning in Music**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1956.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S., COIMBRA JUNIOR, C. E. A., orgs. **Antropologia, saúde e envelhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

NASREDDINE, Z. S. et al. **Montreal Cognitive Assessment (MoCA)**. Montreal, Canadá, 2005.

NANNI, F. **Mass Media e Socialização musical**. Revista Em Pauta, Porto Alegre, 11, n. 16-17, 2000. 108-143. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9380>>. Acesso em: 10 Julho 2022.

NATUMEI, H.; PILLOTTOII, S. S. D.; STRAPAZZON, M. A. L. **Musicalização: memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade**. Santa Maria: Revista Digital do LAV, 2018. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734830932>

NEMES, M. C.; ARRUDA, M. L.; GOMES, F. R. H.; VAGETTI, G. C. **Revisão Sistemática Sobre Intervenções Com Idosos Na Área Da Musicoterapia**. Revista Brasileira de Musicoterapia, 2017

NERI, A. L. **Qualidade de vida e idade madura**. 9ª edição. Campinas: Papyrus, 2012.

NOGUEIRA, C. E. **Música E Terceira Idade: A Aprendizagem Da Música E A Qualidade De Vida De Idosos**. Atibaia: Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de Bacharel e/ou Licenciado em Artes Visuais pelas Faculdades Atibaia, 2017.

NUNES, H.; MENEZES, C. et al. Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical. In: Helena de Souza Nunes. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções**. 1 ed. Tubarão: Copiart, 2012, v. 1, p. 189-214.

NUNES, J. H. **Interacionismo simbólico e dramaturgia**. São Paulo: Humanitas; Goiânia: UFG, 2005.

ONU. **Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais**. World Population Prospects 2019. Nova York, NY: ONU, 2019. Disponível em: <https://population.un.org/wpp2019/>. Acesso em: 15/06/2023.

OMS. **Resumo: relatório mundial de envelhecimento e saúde**. Organização Mundial da Saúde. Tradução não informada. Suíça, 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PACCA, J. L. A. **O Profissional da Educação e o Significado do Planejamento Escolar: Problemas dos Programas de Atualização**. Revista Brasileira de Ensino de Física, Vol. 14 (1), p. 39 – 44, 1992.

- PARNCUTT, R. **Harmony: a psychoacoustical approach**. Springer, 2009.
- PASCHOAL, S. M. P. **Qualidade de vida na velhice**. In: FREITAS, E. V. D.; PY, Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. Cap.7.
- PATEL, A. D. **Music, Language, and the Brain**. New York: Oxford Academic, 2008
- PENNA, M. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PEREIRA, M. C. A. et al. **Contribuições da socialização e das políticas públicas para a promoção do envelhecimento saudável: uma revisão de literatura**. Revista Brasileira de Promoção da Saúde, Fortaleza, v. 29, n. 1, p. 124-131, jan./mar. 2016. ISSN 1806-1230. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/4422>>. Acesso em: 15 de julho de 2021.
- PENTEADO, R. Z.; PENTEADO, L. A. P. B. **Percepção da voz e saúde vocal em idosos coralistas**. Revista CEFAC [online]. 2010, v. 12, n. 2 [Acessado 12 Outubro 2022], p. 288-298. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000053>>. Epub 13 Nov 2009. ISSN 1982-0216. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000053>.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.
- _____. [1965] **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *The Mechanisms of Perception*. 1.ª ed. London: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203715758>
- PINHEIRO, O. D. D. S.; AREOSA, S. V. C. **A Importância De Políticas Públicas Para Idosos**. Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 183-193, jul./dez. 2018. ISSN 2448-0460. DOI 10.18224/baru.v4i2.6724.
- PINTO, L. M. L. **Tocando a vida: música e envelhecimento**. Dissertação (Mestrado) - Gerontologia/PUC-SP, 01 dez. 2002.

PRIBERAM, **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>> Acesso em 14/08/2019.

RABELO, F.; NERI, A. L. **A Complexidade Emocional dos Relacionamentos Intergeracionais e a Saúde Mental dos Idosos**. Pensando Famílias, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 138-153, Junho 2014. ISSN 1679-494X.

RAJULTON, F. **The Fundamentals of Longitudinal Research: An Overview. Special Issue on Longitudinal Methodology, Canadian Studies in Population**. 2001, Vol. 28(2), pp 169-185.

RANDEL, D. M. **The Harvard Dictionary of Music**. 4. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

RINK, J. **Musical Performance: A Guide to Understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ROCHA, T. F.; AMARAL, F. P.; HANAYAMA, E. M. **Extensão vocal de idosos coralistas e não coralistas**. Revista CEFAC [online]. 2007, v. 9, n. 2 [Acessado em 12 de outubro de 2022], p. 248-254. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-18462007000200014>>. Epub em 11 Set 2007. ISSN 1982-0216. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462007000200014>.

RODRIGUES, E. D. R. **A Formação Do Professor De Música E Sua Atuação Com Alunos Idosos: Que Saberes São Necessários?** Londrina: revista da ABEM, 2013.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, D. B. **Velhice: entre destino e história**. Mais 60: Estudos sobre Envelhecimento. São Paulo, dez. 2016.

SANTOS, M. R.; KRUG, M. S.; BRANDÃO, M. R.; LEON, V. S.; MARTINOTTO; FONSECA, J. D.; BRASIL, A. C.; MACHADO, A. G.; OLIVEIRA, A. A. **Efeitos da improvisação musical como intervenção cognitiva e motora para idosos**. Campinas: Psicologia do desenvolvimento, 2019.

SÄRKÄMÖ, T.; TERVANIEMI, M.; LAITINEN, S.; FORSBLOM, A.; SOINILA, S.; MIKKONEN, M.; AUTTI, T.; SILVENNOINEN, H.; ERKKILÄ, J.; LAINE, M.; PERETZ, I.; HIETANEN, M. **Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke**. *Brain*, Volume 131, 2008, Pages 866–876, <https://doi.org/10.1093/brain/awn013>.

_____. **Structural changes induced by daily music listening in the recovering brain after middle cerebral artery stroke: a voxel-based morphometry study**. *Frontiers in human neuroscience* vol. 8 245. 17 Apr. 2014, doi:10.3389/fnhum.2014.00245

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SCHELLENBERG, E.; WEISS, M. **Music and Cognitive Abilities**, in **The Psychology of Music**. 3rd Edition, edited by Diana Deutsch. Amsterdam: Elsevier, 2013.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. S. **Educação: integração, inserção e reconhecimento social para o idoso**. *Revista Kairós Gerontologia*, São Paulo, v.13, n. 1, p. 53-72, jun. 2010.

SEASHORE, C. E. **Psychology of Music**. New York, USA: McGraw-Hill Book Company, 1967.

SEKEFF, M. L. **Da Música: seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Tradução de J. A. S. Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. D. **Ensino e aprendizagem musical com idosos: situação do campo no banco de teses da CAPES**. *Anais do II SIMPOM*, n. 2, 2012.

SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUZA, J. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

SOUZA, C. M. S.; LEÃO, E. **Terceira idade e música: perspectivas para uma educação musical**. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190132>

SOUZA, L. M. F. O. L.; SOUZA, R. L. R.; OLIVEIRA, V. de; VAGETTI, G. C. **Impact of music education on musical perception in professional musicians, amateur musicians, and non-musicians**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 11, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.33331. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33331>. Acesso em: 21 jul. 2023.

STANO, R. C. M. T. **Espaço Escolar: um tempo de ser na velhice**. In: KACHAR, V. Longevidade: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 155-168.

STOLTZ, T. A Psicologia histórico-cultural de Vygotsky. In: MINDAL, C. B.; VALENTE, T. D. S.; STOLTZ, T. **Psicologia da Educação**. 1. ed. Curitiba: UFPR - CIPEAD, v. 1, 2012. Cap. 2, p. 37-49. ISBN 978-85-89799-24-9.

SWAMINATHAN, S.; SCHELLENBERG, E. G. **Musical Competence is Predicted by Music Training, Cognitive Abilities, and Personality**. Scientific Reports, 2018, 1–7. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27571-2>

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. London: Routledge, 1994.

_____. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1996.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TAVARES, I. M.; CIT, S. **Linguagem da música**. Curitiba: IbpeX, 2008.

_____. **Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual: 2015**. Adelaide: JBI, 2015.

THIBES, J. P. B.; SANTO, E. R. E. **Política De Educação Musical No Brasil: Uma Lacuna Aos Idosos**. Joaçaba: Unoesc & Ciência, 2017

VAGETTI, G. C. et al. **Associação entre aptidão funcional e qualidade de vida de idosas participantes de um programa de atividade física de Curitiba, Brasil.** J. Phys. Educ., Curitiba, v. 31, n. 3115, p. 1-15, 2020. DOI: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3115.

VIEIRA, R. D. A.; MACIEL, L. S. B. **Melhor idade, ou naturalização da velhice e produção de preconceitos.** Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 54, p. 49-63, mai/ago 2020. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i54.1303>.

VIIIG, T. G. **Composition in Music Education: A Literature Review of 10 Years of Research Articles Published in Music Education Journals.** Oslo: Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 16 2015, s. 227-257. Disponível em: <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2425480>.

VIOLA, D.; ALVAREZ, Sérgio L. A. **O ensino não-formal na educação musical e a sua contribuição na inserção do quadro discente universitário no estado do Rio de Janeiro.** Anais do 15º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ, 2020. – Vol. 1 – Educação Musical e Musicologia.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **Obras escogidas.** Madrid: Machado Libros, 1995, v. 3.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLENTIN, M., NIELSEN, A. H., FRIIS-OLIVARIUS, M., VUUST, C., & VUUST, P. (2010a). Corrigendum to “**The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence**”. Learning and Individual Differences, 20(6), 705. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.001>

WERTHEIMER, M. *Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, in Gestalt Theory.* p. 79-89. Berlim: De Gruyter, 2017. <https://doi.org/10.1515/gth-2017-0007>

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; SANT'ANNA, S. M. L. **O Estado da Arte nas Pesquisas Envolvendo EJA e Educação Musical**. Rio de Janeiro: 26º Seminário Nacional de Arte e Educação, 2018

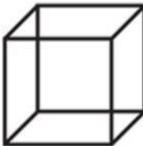
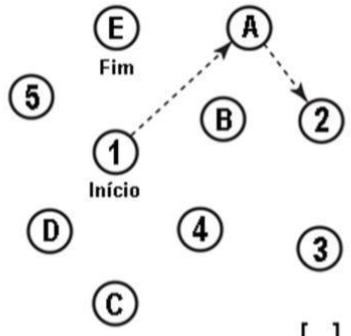
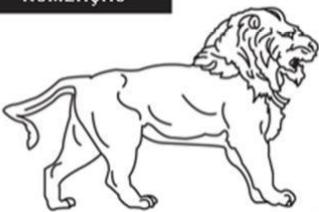
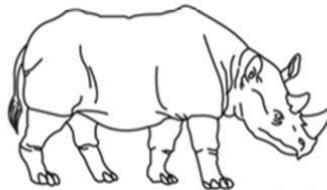
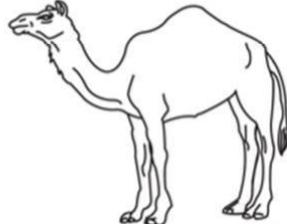
ZAGONEL, B. **Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica**. Curitiba: Instituto Memória, 2008.

ZATORRE, R. J.; SALIMPOOR, V. N. ***From perception to pleasure: Music and its neural substrates***. Nature Reviews Neuroscience, p. 618-629, 2013.

ANEXOS

Anexo 1 - Teste MoCA

MONTREAL COGNITIVE ASSESSMENT (MOCA) Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____
 Versão Experimental Brasileira Escolaridade: _____ Data de avaliação: ____/____/____
 Sexo: _____ Idade: _____

VISUOESPACIAL / EXECUTIVA		 <p>Copiar o cubo</p>		Desenhar um RELÓGIO (onze horas e dez minutos) (3 pontos)		Pontos		
		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			/5	
NOMEAÇÃO		 <input type="checkbox"/>		 <input type="checkbox"/>		 <input type="checkbox"/>		/3
MEMÓRIA	Leia a lista de palavras, O sujeito de repeti-la, faça duas tentativas Evocar após 5 minutos	Rosto 1ª tentativa: <input type="checkbox"/> 2ª tentativa: <input type="checkbox"/>	Veludo 1ª tentativa: <input type="checkbox"/> 2ª tentativa: <input type="checkbox"/>	Igreja 1ª tentativa: <input type="checkbox"/> 2ª tentativa: <input type="checkbox"/>	Margarida 1ª tentativa: <input type="checkbox"/> 2ª tentativa: <input type="checkbox"/>	Vermelho 1ª tentativa: <input type="checkbox"/> 2ª tentativa: <input type="checkbox"/>	Sem Pontuação	
ATENÇÃO	Leia a sequência de números (1 número por segundo)	O sujeito deve repetir a sequência em ordem direta <input type="checkbox"/> 2 1 8 5 4 O sujeito deve repetir a sequência em ordem indireta <input type="checkbox"/> 7 4 2				/2		
Leia a série de letras. O sujeito deve bater com a mão (na mesa) cada vez que ouvir a letra "A". Não se atribuem pontos se ≥ 2 erros.		<input type="checkbox"/> F B A C M N A A J K L B A F A K D E A A A J A M O F A A B					/1	
Subtração de 7 começando pelo 100		<input type="checkbox"/> 93	<input type="checkbox"/> 86	<input type="checkbox"/> 79	<input type="checkbox"/> 72	<input type="checkbox"/> 65	/3	
4 ou 5 subtrações corretas: 3 pontos; 2 ou 3 corretas 2 pontos; 1 correta 1 ponto; 0 correta 0 ponto								
LINGUAGEM	Repetir: Eu somente sei que é João quem será ajudado hoje.	<input type="checkbox"/>		O gato sempre se esconde embaixo do Sofá quando o cachorro está na sala.		<input type="checkbox"/>		/2
Fluência verbal: dizer o maior número possível de palavras que comecem pela letra F (1 minuto).		<input type="checkbox"/> _____ (N ≥ 11 palavras)						
ABSTRAÇÃO	Semelhança p. ex. entre banana e laranja = fruta	<input type="checkbox"/> trem - bicicleta		<input type="checkbox"/> relógio - régua		/2		
EVOCAÇÃO TARDIA	Deve recordar as palavras SEM PISTAS	Rosto <input type="checkbox"/>	Veludo <input type="checkbox"/>	Igreja <input type="checkbox"/>	Margarida <input type="checkbox"/>	Vermelho <input type="checkbox"/>	/5	
OPCIONAL	Pista de categoria Pista de múltipla escolha							Pontuação apenas para evocação SEM PISTAS
ORIENTAÇÃO	<input type="checkbox"/> Dia do mês <input type="checkbox"/> Mês <input type="checkbox"/> Ano <input type="checkbox"/> Dia da semana <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Cidade						/6	
© Z. Nasreddine MD www.mocatest.org Versão experimental Brasileira: Ana Luisa Rosas Sarmento Paulo Henrique Ferreira Bertolucci - José Roberto Wajman (UNIFESP-SP 2007)						TOTAL Adicionar 1 pt se ≤ 12 anos de escolaridade /30		

Anexo 2 - Explicação do Musical Ear Test (MET)

Teste de Melodia

Bem-vindo ao Teste de Melodia. Para começar, você irá ouvir exemplos de frases melódicas, que serão apresentadas consecutivamente.

Você deve decidir se os pares de frases são iguais ou diferentes.

Se forem iguais, selecione a opção **SIM**. Se forem diferentes, selecione a opção **NÃO**.

Você terá pouco mais de um segundo para selecionar uma resposta. Tente responder o mais corretamente possível. Vamos começar com dois exemplos. Quando você estiver pronto, avance.

5

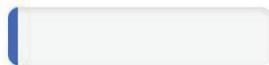
Melodia

As frases melódicas são iguais?



Sim

Não



Anexo 3 - Goldsmiths Musical Sophistication Index

Gold-MSI – Índice de Sofisticação Musical da Goldsmiths

Daniel Müllensiefen, Bruno Gingras, Jason Musil e Lauren Stewart, 2014¹

Versão portuguesa de César F. Lima (cesar.lima@isc-te-iul.pt), Ana Isabel Correia, Daniel Müllensiefen e São Luís Castro, 2020²

Por favor, assinale a categoria mais apropriada com um círculo:	1 Discordo Totalmente	2 Discordo Fortemente	3 Discordo	4 Nem Concordo Nem Discordo	5 Concordo	6 Concordo Fortemente	7 Concordo Totalmente
1. Passo muito do meu tempo livre em atividades relacionadas com música.	1	2	3	4	5	6	7
2. Por vezes escolho ouvir música que me provoca arrepios.	1	2	3	4	5	6	7
3. Gosto de escrever sobre música, por exemplo em blogs ou fóruns especializados.	1	2	3	4	5	6	7
4. Se alguém começa a cantar uma canção que não conheço, em geral consigo juntar-me e cantá-la também.	1	2	3	4	5	6	7
5. Consigo avaliar se alguém canta bem ou não.	1	2	3	4	5	6	7
6. Geralmente sei se é a primeira vez que estou a ouvir uma música.	1	2	3	4	5	6	7
7. Consigo cantar ou tocar música de memória.	1	2	3	4	5	6	7
8. Tenho curiosidade por estilos musicais que conheço mal e quero saber mais sobre eles.	1	2	3	4	5	6	7

¹ Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., & Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLOS One*, 9, e89642

² Lima, C. F., Correia, A. I., Müllensiefen, D., & Castro, S. L. (2020). Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI): Portuguese version and associations with socio-demographic factors, personality and music preferences. *Psychology of Music*, 48, 376-388.

Por favor, assinale a categoria mais apropriada com um círculo:	1 Discordo Totalmente	2 Discordo Fortemente	3 Discordo	4 Nem Concordo Nem Discordo	5 Concordo	6 Concordo Fortemente	7 Concordo Totalmente
9. A música raramente desperta emoções em mim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Consigo acertar nas notas quando canto com uma gravação.	1	2	3	4	5	6	7
11. Dificilmente consigo detetar erros na interpretação de uma canção, mesmo quando conheço a melodia.	1	2	3	4	5	6	7
12. Consigo comparar e discutir diferenças entre duas versões ou interpretações da mesma peça de música.	1	2	3	4	5	6	7
13. Tenho dificuldade em reconhecer uma música familiar quando ela é tocada de forma diferente ou por uma pessoa diferente.	1	2	3	4	5	6	7
14. Nunca recebi elogios pelos meus talentos como intérprete musical/músico(a).	1	2	3	4	5	6	7
15. Frequentemente leio ou faço pesquisas na internet sobre assuntos relacionados com música.	1	2	3	4	5	6	7
16. Frequentemente escolho certas músicas para me motivar ou estimular.	1	2	3	4	5	6	7
17. Não consigo fazer a segunda voz (cantar em harmonia) quando alguém está a cantar uma melodia familiar.	1	2	3	4	5	6	7
18. Consigo perceber quando alguém está a cantar ou tocar fora de tempo.	1	2	3	4	5	6	7

Por favor, assinale a categoria mais apropriada com um círculo:	1 Discordo Totalmente	2 Discordo Fortemente	3 Discordo	4 Nem Concordo Nem Discordo	5 Concordo	6 Concordo Fortemente	7 Concordo Totalmente
19. Consigo identificar o que torna especial uma dada peça de música.	1	2	3	4	5	6	7
20. Sou capaz de falar sobre as emoções que uma peça musical suscita em mim.	1	2	3	4	5	6	7
21. Não gasto muito dinheiro em música.	1	2	3	4	5	6	7
22. Consigo perceber quando alguém canta ou toca fora de tom.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando canto, não tenho ideia se estou afinado(a) ou não.	1	2	3	4	5	6	7
24. A música é como um vício para mim – não poderia viver sem ela.	1	2	3	4	5	6	7
25. Não gosto de cantar em público porque tenho receio de errar as notas.	1	2	3	4	5	6	7
26. Geralmente consigo identificar o estilo de uma música quando a ouço.	1	2	3	4	5	6	7
27. Não me consideraria músico(a).	1	2	3	4	5	6	7
28. Mantenho-me a par das novidades musicais (e.g., novos artistas ou gravações).	1	2	3	4	5	6	7
29. Depois de ouvir uma canção nova duas ou três vezes, em geral consigo cantá-la sem ajuda.	1	2	3	4	5	6	7
30. Basta-me ouvir uma melodia nova uma vez para conseguir cantá-la horas depois.	1	2	3	4	5	6	7
31. A música consegue evocar em mim memórias de pessoas ou lugares que conheci.	1	2	3	4	5	6	7

Por favor, assinale a categoria mais apropriada com um círculo:

32. Pratiquei regularmente, numa base diária, um instrumento musical (incluindo a voz) durante **0 / 1 / 2 / 3 / 4-5 / 6-9 / 10 ou mais** anos
33. No auge do meu interesse, pratiquei **0 / 0.5 / 1 / 1.5 / 2 / 3-4 / 5 ou mais** horas por dia o meu instrumento principal
34. Assisti, enquanto membro do público, a **0 / 1 / 2 / 3 / 4-6 / 7-10 / 11 ou mais** espetáculos de música ao vivo nos últimos 12 meses.
35. Tive instrução formal em teoria musical durante **0 / 0.5 / 1 / 2 / 3 / 4-6 / 7 ou mais** anos
36. Tive **0 / 0.5 / 1 / 2 / 3-5 / 6-9 / 10 ou mais** anos de instrução formal na prática de um instrumento musical (incluindo a voz) durante a minha vida
37. Sei tocar **0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 ou mais** instrumentos musicais
38. Por dia, ouço música com atenção durante **0-15 min. / 15-30 min. / 30-60 min. / 60-90 min. / 2 horas / 2-3 horas / 4 horas ou mais**
39. O instrumento que toco melhor (incluindo a voz) é _____

Anexo 4 - Musical Ear Test (MET), parte melódica

MUSICAL EAR TEST (MET)

MET

MELÓDICA

Teste I: comparação de frases melódicas

Nome: _____ Data _____

EXEMPLOS

Exemplo A SIM NÃO

Exemplo B SIM NÃO

O TESTE

	SIM	NÃO									
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 5 - Musical Ear Test (MET), parte rítmica

MUSICAL EAR TEST (MET) MET

RITMICA
 Teste II: Comparação de frases rítmicas

Nome: _____ Data _____

EXEMPLOS

Exemplo A SIM NÃO

Exemplo B SIM NÃO

O TESTE

	SIM NÃO	SIM NÃO	SIM NÃO
1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	36 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			40 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			41 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			42 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			43 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			44 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			45 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			46 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			47 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			48 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			49 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			50 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			51 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			52 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

FOLHA 1 de 3

1. O senhor(a) O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO MUSICAL EM C(L)A(S)P COM PESSOAS IDOSAS: PERCEPÇÃO MUSICAL E ASPECTOS COGNITIVOS”. Neste estudo, pretendemos identificar como a Educação Musical no modelo C(L)A(S)P no canto coletivo pode influenciar na Percepção Musical e na Cognição de pessoas idosas;
2. O motivo que nos leva a estudar este tema se dá pelo potencial que a música e a educação têm para a saúde da pessoa idosa, proporcionando qualidade de vida, mantendo os processos cognitivos e a interação social;
3. Para este estudo, serão realizadas aproximadamente 20 oficinas de Canto Coral na UAPI da FAP-UNESPAR. Os encontros terão duração de uma hora, ocorrendo duas vezes por semana, nas terças e nas quintas-feiras. Nas oficinas, você realizará atividades musicais voltadas para o canto, realizando criação musical, performance, aprendizado da técnica musical, escuta musical, conhecimento da história da música e movimento corporal;
4. Antes do início das intervenções, você fará três avaliações. A primeira será um teste que buscará conhecer a sua percepção musical, chamado MET, feito com atividades de escuta de sons musicais. O segundo é o Índice de Sofisticação Musical da Goldsmiths, que é uma medida que avaliará a sua sofisticação musical com base na sua auto-descrição de experiências, conhecimentos e habilidades musicais. O último será um teste cognitivo chamado MoCA, que buscará conhecer como estão seus processos mentais;
5. Para participar deste estudo você não será cobrado de nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento ou vantagem financeira;
6. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, não recebendo nenhum tipo de pagamento por isso. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador;

7. O pesquisador irá tratar a sua identidade com sigilo total, seu nome e identidade não serão revelados neste estudo;
8. Os pesquisadores poderão filmar, tirar fotos e realizar gravações audiovisuais dos encontros. Sua identificação por meio de nome, contudo, será mantida em sigilo;
9. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome não será revelado em nenhum momento;

FOLHA 2 de 3

10. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal do Paraná, e a outra será fornecida a você;
11. Os possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa são os seguintes: 1) Serão realizados momentos de testes com duração aproximada de 40 minutos, podendo ocasionar fadiga ao longo das realizações. 2) Estar comprometido com os encontros, reservando os dias e horários combinados para participar presencialmente na UNESPAR;
12. Os benefícios esperados por participar deste estudo serão a sua melhora na qualidade de vida, permitindo novas conexões sócio-culturais, a realização pessoal no fazer artístico, o aprendizado musical, o conhecimento do repertório musical a ser aprendido, o aprimoramento da escuta e a participação em uma apresentação musical ao final das oficinas;
13. Os dados coletados por meio dos testes, como entrevistas e observações serão armazenados de forma digital pelo pesquisador principal, sendo excluídos totalmente 4 anos após o término da pesquisa;
14. Você será acompanhado a todo momento pelos pesquisadores e assistentes, auxiliando em qualquer situação adversa que possa ocorrer nos encontros;
15. Você poderá ser esclarecido sobre os procedimentos e atividades da pesquisa a qualquer momento, tendo o acompanhamento e assistência do pesquisador;
16. Qualquer dúvida, pode entrar em contato conosco:

- Lincoln Thiengo Ferreira (Pesquisador aluno de Doutorado)
Telefone: (41) 99636-1227. Email: lincolnthiengo@gmail.com
- Gislaine Cristina Vagetti (Professora Orientadora)
Telefone: (41) 99956-2673. Email: gislainevagetti@gmail.com
- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNESPAR. Unespar Campus Paranavaí – Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 – Jardim Morumbi, Paranavaí – PR; CEP: 87.703-000; Telefone: (44) 3424-0100; E-mail: cep@unespar.edu.br.

FOLHA 3 de 3

Você permite a sua autorização da pesquisa assinando logo abaixo:

Eu, _____,
documento CPF de número _____ e telefone de
número: (____) _____ - _____

Autorizo a minha participação nesta pesquisa, estando ciente de todos os pontos acima esclarecidos.

Curitiba, _____ de _____ de 2023.

Apêndice 2 - Questionário Socioeconômico

1. Qual é o seu nome completo?

2. Em qual estado e cidade você nasceu? (escreva o país se você for estrangeiro)

3. Qual é a sua data de nascimento? (dia) / (mês) / (ano)

____ / ____ / _____

4. Qual é o seu gênero?

() Masculino () Feminino () Outro: _____

5. Qual é o seu estado civil:

() Casado(a) () Solteiro(a) () Viúvo(a) () Divorciado(a) () União Estável

6. Qual é o seu número de telefone?

() _____ - _____

7. Qual o seu nível de Escolaridade:

() Analfabeto(a) () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo () Mestrado/Doutorado

8. Você mora:

() Sozinho(a) () Com cônjuge/companheiro(a) () Com filhos/familiares
() Em instituição de longa permanência () Outro: _____

9. Qual é o seu principal meio de sustento financeiro?

() Aposentadoria () Pensão () Renda de trabalho () Auxílio governamental
() Outro: _____

10. Qual é o valor aproximado da sua renda mensal?

() Até 1 salário mínimo () De 1 a 2 salários mínimos () De 2 a 3 salários mínimos
() De 3 a 4 salários mínimos () Mais de 4 salários mínimos

11. Você possui plano de saúde privado?
() Sim () Não
12. Você precisa de algum tipo de apoio ou cuidado especial para atividades diárias?
() Sim () Não
13. Qual é a sua ocupação atual?
() Aposentado(a) () Trabalhando () Desempregado(a) () Outro: _____
14. Você possui alguma condição de saúde crônica ou alguma limitação física?
() Sim () Não
Se sim, qual(is)? _____
15. Há quanto tempo você reside em Curitiba ou região?

16. Você possui algum hobby ou atividade de lazer que gosta de praticar?
() Sim () Não
Se sim, qual(is)? _____
17. Você já participou de alguma atividade musical anteriormente?
() Sim () Não
Se sim, qual(is)? _____

Apêndice 3 - Cobertura da imprensa

Apresentação do Coral marca o encerramento das atividades do ano de 2023 da Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI)

Geral, Extensão

por

Publicado: 15/12/2023 08h52

Última modificação: 15/12/2023 08h52

 Curtir 0

 Postar



No último dia 14, aconteceu, no Auditório Antonio Melillo da Sede Cabral do Campus de Curitiba II/FAP, o encontro final e a confraternização dos(as) alunos(as), estagiários e docentes do Projeto de Extensão da Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI), sob a coordenação da Professora Gislaíne Cristina

Vagetti. A UAPI integra o Programa 60+ da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

O encontro marcou o encerramento das atividades da UAPI em 2023 com a apresentação do Coral da UAPI, regido pelo Professor Lincoln Thiengo, e um delicioso *coffee break*. A coordenadora da UAPI ressalta: “Sem dúvida, foi um momento de coroação do Projeto, em que discentes, estagiários e docentes puderam revelar seus contentamentos, bem como a satisfação de ter presenciado o crescimento da UAPI”.

Apêndice 4 - Plano de aula das intervenções

Plano de aula das intervenções de canto coletivo no modelo C(L)A(S)P

- 1) Data:
 - a) Professor:
 - b) Local:
 - c) Horário:

- 2) Eixo temático do planejamento geral

- 3) Eixo temático desta aula (de acordo com o eixo do planejamento):

- 4) Músicas a serem trabalhadas:

- 5) Objetivos da aula:

- 6) CONTEÚDO: (Áreas da música a serem trabalhadas):

- 7) Materiais:
 - a) Instrumentos musicais:
 - b) Audiovisual:
 - c) Outros materiais:

- 8) Programa das atividades (Procedimentos metodológicos na sequência de atividades e com indicação de quais aspectos no modelo C(L)A(S)P a atividade estará desenvolvendo):
 - a) Sequência:
 - b) Disposição dos alunos (organização espacial dos alunos e suas carteiras):
 - c) PRÁTICA MUSICAL (obrigatória em todas as aulas):
 - d) Atividades:

- 9) Avaliação

Apêndice 5 - Protocolo de aplicação dos testes - TCLE, MET, Goldsmith

1. Materiais: 30 cópias folhas de resposta para o MET, 30 cópias folhas de resposta para o Gold-MSI, 30 cópias do TCLE, 30 canetas, 30 papéis em fita para acompanhar a leitura;
2. Preparação: Antes de começarmos os testes, é necessário preparar o ambiente de teste. As cadeiras precisam estar dispostas na parte da frente da sala. A sala precisa estar fechada e livre de distrações, como ruídos altos ou luzes brilhantes. Preparar os materiais necessários;
3. Dinâmica de recepção;
4. Introdução: Dar as boas-vindas, agradecer a presença de todos, se apresentar aos participantes e apresentar os monitores;
5. Entregar o TCLE com os papéis em fita aos monitores, e distribuí-los aos participantes. Explicar o objetivo da pesquisa e dos testes e falar brevemente sobre como serão as intervenções e os dias de realização;
6. Ler cada item do TCLE, acompanhando com a fita;
7. Pedir para que eles assinem e coloquem as informações pessoais deles se estiverem de acordo;
8. Pedir para deixar o TCLE assinado na mesa, ao lado;
9. Fornecer informações sobre os testes que serão realizados e como eles serão conduzidos;
10. Dispor os monitores e entregar as folhas de teste do MET;
11. Instruções do MET: Fornecer instruções claras e detalhadas para o MET. Usar linguagem simples e evitar termos técnicos que possam ser confusos. Certificar-se de que os participantes entendam as instruções antes de começar cada teste, perguntar se todos entenderam e se há alguma dúvida;
12. Teste 1 - Parte melódica do Music Ear Test (MET): Aplicar o MET, que consiste em um teste de audição musical. Vamos monitorar o bem-estar dos participantes durante o teste e permitir que eles façam intervalos, se necessário;
13. Intervalo: Após a primeira parte do MET, vamos permitir que os participantes façam um intervalo de seis minutos para descansar e recarregar as energias antes de continuarmos com os próximos testes. Fazer relaxamento e alongamento com música calma instrumental de fundo. Tocar e cantar com eles alguma música de livre e espontânea escolha. Seis minutos de intervalo;
14. Teste 1 (continuação) - Parte rítmica do Music Ear Test (MET): Aplicar o MET, que consiste em um teste de audição musical. Vamos monitorar o bem-estar dos participantes durante o teste e permitir que eles façam intervalos, se necessário;
15. Instruções do Gold-MSI: Forneça instruções claras e detalhadas para esta avaliação musical. Use linguagem simples e evite termos técnicos que possam ser confusos. Certifique-se de que os participantes entendam as instruções antes

de começar cada teste, perguntando se todos entenderam e se há alguma dúvida;

16. Disponibilizar os monitores e entregar as folhas de teste do Gold-MSI;
17. Teste 2 - Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI);
18. Encerramento com agradecimento e retorno.
19. Instruções do MoCA: Fornecer instruções claras e detalhadas para o MoCA. Usar linguagem simples e evitar termos técnicos que possam ser confusos. Certificar-se de que os participantes entendam as instruções antes de começar cada teste, perguntar se todos entenderam e se há alguma dúvida;
20. Teste 3 - MoCA;
21. Conclusão: Após a conclusão dos testes, vamos agradecer aos participantes por sua participação e fornecer informações sobre como os resultados da pesquisa serão usados.

Apêndice 6 - Texto sobre a música Ovelha Negra

Música Ovelha Negra – Rita Lee (rainha do rock brasileiro)

Antes de falar sobre a música, gostaria de falar do significado da expressão “ovelha negra”, no passado e nos dias atuais.

Vamos lá...

A maioria das ovelhas são brancas e claras. Por causa de mutações genéticas algumas nascem com a lã negra e... é claro que ela se destaca naquele monte de pontinhos brancos.

Além da cor, os pastores dizem que geralmente as ovelhas negras são mais difíceis de cuidar na hora do pastoreio. Pronto, fez a cama, guria, agora... é deitar.

Tá... E o que tem a ver a ovelha com gente, com pessoas? Pois então... por causa da pobre ovelhinha, durante muito tempo “ovelha negra” foi uma expressão pra representar pessoas diferentes, fora dos padrões sociais, considerados normais.

Dizer que aquele familiar ou aquela pessoa era “ovelha negra da família”, era como dizer que tomavam atitudes moralmente erradas e equivocadas. Isso em comparação aos valores predominantes daquele grupo familiar.

Mas a vida dá voltas e... há controvérsias!! “Ovelha negra” que antes era um título pejorativo, passou a representar a pessoa com atitude, com discernimento próprio, sem influência da mídia ou de outros padrões pré-existentes. Querem ser elas mesmas e... bem, isso não deveria ser algo negativo, deveria?! São pessoas que querem ousar e ser diferentes, melhor ainda: que questionam o sistema.

E o quê tudo isso tem a ver com Rita Lee? Ela foi “convidada” a sair do grupo Mutantes porque seus colegas músicos falaram, que ela não se enquadrava mais aos caminhos que o grupo queria dar. Foi um baque porque ela considerava o grupo como seu ambiente familiar, com quem se identificava... imaginem a tristeza... Três anos depois lançou a música Ovelha Negra (com a banda Tutti-Frutti), como um desabafo dessa história toda!

Ela, por exemplo, canta na música: “foi quando meu pai disse filha... você é a ovelha negra da família...” Esta parte está relacionada com o momento em que foi desligada pelo grupo, pelo Arnaldo Baptista.

O refrão mostra de fato o desabafo: “Baby Baby/ Não adianta chamar. Quando alguém está perdido, Procura se encontrar/ Baby Baby/ Não vale a pena esperar, oh não/ Tire isso da cabeça/ E ponha o resto no lugar”.

Ou seja, vamos adiante! Não adianta chorar!

E nós? O que temos a ver com tudo isso? Vamos adiante, ovelhas negras! Vamos adiante ovelhas de todas as cores! Chegamos até aqui com nossa idade, com muita história, muita dor, muita alegria e muita vontade de ir adiante se redescobrimo!

Ah, você não é e não quer ser ovelha negra, isso é problema? Claaaro que não!

O mundo é pra todos, a vida é movimento! Não existe cor certa, existe sim o que te faz feliz, o que te faz seguir adiante e aceitar todas as ovelhas que estejam no rebanho ou por aí.

Têm as que pulam a cerca ou arrebatam portões. Outras esperam isso acontecer, mas no fim, todos nós somos beneficiados, em algum momento ou de alguma forma. Afinal, alguém tem que alertar que pular do alto de uma montanha é fatal... se estiver sem parapente.

E vamos lá! “Agora é a hora de assumir, baby, baby!” Assumir quem você é, quem você sempre quis ser!