

MARCELO CAIRES LUZ

**A Educação Musical na Terceira Idade: uma proposta metodológica de
Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical.**

Mestrado em Gerontologia

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2005

Marcelo Caires Luz

**A Educação Musical na Terceira Idade: uma proposta metodológica de
Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical.**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Gerontologia, sob orientação da Professora
Doutora Nadia Dumara Ruiz Silveira.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Resultado: _____

Banca Examinadora:

Prof.a. Dr.a.

Prof.a. Dr.a.

Prof.a. Dr.a.

Dedico esse trabalho, exclusivamente, ao meu Pai (in memorian) que, ao longo de toda a sua vida, plantou a bondade e preservou a dedicação, a honestidade, o amor e a torcida permanente pelos filhos, além do companheirismo e a participação em muitas de minhas aulas. Por todas suas qualidades e defeitos, que Deus o tenha recebido de braços abertos!

Agradecimentos especiais:

A Deus, por me constituir num ser passível de desenvolver habilidades e capacidades físicas e mentais;

A minha Mãe, Cleide, pelo fundamental suporte com minhas obrigações domésticas, enquanto eu me dedicava a esse trabalho;

As minhas sócias, Iraci e Vanessa, pelo total apoio e compreensão;

A Nadia (abelha rainha), pelas valiosas contribuições e diretrizes ao trabalho;

A Sonia (minha mamãe acadêmica), pelo constante incentivo ao meu desenvolvimento acadêmico;

A Beltrina que, significativamente, mudou meu paradigma de ciência; e

A todos os homens que, de forma direta ou indireta, participaram ou participam dessa proposta, contribuindo à minha formação, desenvolvimento pessoal e profissional.

Resumo

LUZ, Marcelo Caires. *A Educação Musical na Terceira Idade: uma proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2005, 111 páginas.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso sobre a aplicação de uma proposta metodológica de Educação Musical junto a pessoas da terceira idade. O objetivo principal deste trabalho constituiu-se na sistematização e análise dos resultados obtidos com a implementação da metodologia de Sensibilização e Iniciação Musical, vivenciadas por grupos de idosos. A técnica utilizada foi a observação participante e registros fotográficos de campo, que permitiram a apresentação da descrição e análise dos resultados alcançados, em cada etapa do trabalho.

Esta dissertação inclui, inicialmente, a apresentação dos fundamentos pedagógicos da Educação Musical, considerando sua especificidade, enquanto um trabalho realizado junto ao segmento idoso. Na seqüência são tratadas questões relativas ao processo de envelhecimento, além de colocações resultantes das reflexões sobre o perfil do educador musical na realização dessa docência com a terceira idade. Os resultados das análises permitiram indicar a possibilidade da alfabetização da linguagem musical na velhice e refletir sobre os mitos e estigmas sociais ligados à Educação Musical e ao Envelhecimento. Além disso, descreve, analiticamente, a etapa de Sensibilização, incluindo o trabalho com o fenômeno sonoro e as propriedades do som, o desenvolvimento rítmico e a dança como um instrumento potencializador da apreciação musical. Finalmente, encontra-se a análise dos resultados alcançados na etapa de Iniciação, suas fases, os conceitos trabalhados e seus processos.

Palavras-chave: Música, Educação Musical, Envelhecimento, Metodologia de Sensibilização e Iniciação Musical na velhice.

Abstract

LUZ, Marcelo Caires. *Musical Education with elderly people: a methodology implementation of 'sensitivity' and 'initiation' to the Musical Language*. Master Dissertation. Post-Graduation Course in Gerontology. Catholic University of São Paulo. São Paulo: 2005, 111 pages.

This research aims to study about the application of a methodological proposal on Musical Education with elderly people. The main objective consists of the systematization and analysis of the results obtained with the methodology implementation of 'sensitivity' and 'musical initiation' experienced by elderly groups. The technique used consisted of the active observation and photographic records of the process, which permitted the presentation of the description and analysis of the attained results on each working stage. This essay includes, initially, the presentation of the pedagogical concepts of the 'musical education', considering its specification on the working performance together with the elderly segment. During the project, related questions to the aging process as well as the reflecting thoughts and criteria about the musical educator profile when working with elderly people, have been studied. The results of the analysis pointed out the possibility of the musical language learning process alphabetization with elderly people and reflect about myths and social signals linked to 'musical education' and 'aging'. Besides that, describes analytically the sensitivity stage including the work with the sound phenomenon and the properties of the sound, the rhythm development and the dancing as a powerful instrument of musical appreciation. Finally, the analyses of the results attained in the Initiation stage are found as well as the phases, concepts and processes.

Key Words: Music, Aging, Musical Education, Methodology of Sensitivity and Musical Initiation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. EDUCAÇÃO MUSICAL E O IDOSO.....	05
1.1 A Educação Musical do idoso na atualidade.....	05
1.2 Fundamentos pedagógicos da Educação Musical.....	10
1.3 Envelhecimento e Educação Musical – mitos e estigmas	17
1.4 Docência na Educação Musical para idosos.....	26
2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	33
2.1 Dados históricos sobre a aplicação dessa proposta e o perfil dos idosos participantes	35
2.2 A proposta metodológica de Educação Musical	39
3. ETAPA DE SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL.....	53
3.1 O trabalho com o Fenômeno Sonoro e com as Propriedades do Som	53
3.2 A Sensibilização Rítmica	69
3.3 A Dança e a Expressão Corporal.....	77
4. ETAPA DE INICIAÇÃO À LINGUAGEM	85
4.1 Ritmo e Métrica na Iniciação Musical	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
BIBLIOGRAFIA.....	108
ANEXO (fotos com indicações de atividades específicas)	

Introdução

No Brasil de hoje, a população com idade superior a 60 anos tem crescido significativamente, devido aos insistentes programas de controle da natalidade, da conscientização da importância de uma alimentação com qualidade e da expansão do saneamento básico oferecido pelos Estados e Municípios. Também compõem esta realidade os inúmeros avanços da medicina preventiva, da geriatria, da genética molecular, da farmacologia, da quimioterapia e das atuais pesquisas e descobertas da indústria biotecnológica (células-tronco), fatores que contribuem e, certamente, contribuirão para a preservação da vida humana.

Segundo estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população idosa do nosso país hoje é de aproximadamente 8,6%. A previsão para 2020 é de que haverá um idoso para cada 13 habitantes (Berquó, 1996). As pesquisas atuais revelam que, em menos de 25 anos, os idosos serão 15% da população, a exemplo do que já vêm ocorrendo na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e no Japão, países nos quais o envelhecimento populacional também foi lentamente se incorporando à realidade social (Néri e Debert, 1999).

Embora a expectativa de vida brasileira seja inferior àquela dos países desenvolvidos, o crescimento da população com mais de 60 anos tem sido alvo de atenção dos educadores e profissionais das ciências humanas, sociais e médicas, que se preocupam em reintegrar essas pessoas à sociedade, reduzindo sua exclusão e valorizando sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social de nosso país. Por outro lado, não poderíamos deixar de mencionar a preocupação que existe com a qualidade de vida desse segmento.

Assistimos em nossa sociedade a inúmeras iniciativas que realizam programas de integração social da população idosa. Na sua maioria, esse público é composto por aposentados,

muitos deles sofrendo de carência e múltiplos problemas, como a acentuação da condição de isolamento. Nesse sentido, Azambuja (1995, p. 97) acrescenta que:

(...) a essas condições somam-se o declínio de suas características físicas tais como rugas, cabelos brancos, diminuição da memória e dos sentidos e muitas outras, que unidas à sua marginalização determinam alterações psíquicas como a perda da confiança, da angústia e a depressão.

Do ponto de vista humanitário, esses fatos não podem ser desprezados, principalmente pelos que se interessam por ações na área da Educação. Muitas são as propostas sociais e educativas que envolvem os idosos, visando reeducar, recuperar velhos sonhos, reabilitar capacidades, desenvolver competências e socializar através de diferentes tipos de projetos. As programações existentes abrangem diversas áreas como: o lazer (excursões, bingos, chás da tarde, aniversários, crochê, etc.), atividades físicas (dança, biodança, alongamento, ioga, etc.) e as de cunho intelectual, cultural e religioso (aulas de culinária, de psicologia, festas folclóricas, terços e missas especiais para idosos, etc.).

Dessas propostas poucas se concretizam, pois ainda não existem profissionais devidamente qualificados para planejá-las e executá-las. Encontramos, freqüentemente, pessoas da própria comunidade desenvolvendo ações específicas voltadas a estimular o interesse e a participação dos idosos.

Na década de 60, a sociedade francesa, preocupada com essa população, desenvolveu projetos para idosos nas universidades, incluindo atividades culturais variadas, especialmente na área de artes, tais como: canto coral, teatro, artesanatos manuais, jogos, etc. A intenção dessas ações era a reintegração social, para impedir uma futura marginalização dessa faixa etária, pois, "o idoso tem pouco espaço numa sociedade competitiva e consumista, sendo condenado ao abandono e à falta de oportunidade". (Azambuja, 1995, p. 97).

Na mesma década, o Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC) foi o pioneiro na implantação de programas voltados a pessoas idosas, baseados na experiência francesa e na Teoria da Atividade em Gerontologia¹. Anos depois, em 1977, essa mesma instituição fundou a Escola Aberta para a Terceira Idade (EATI), fortalecendo suas ações para atender à crescente demanda nessa área (Veras, 1997).

Dentre os diversos projetos educacionais realizados com esse segmento, destacam-se aqueles que incluem atividades musicais pelo seu significado relacionado à auto-satisfação e ao prazer. Esse envolvimento emocional acaba estimulando principalmente o resgate da auto-estima das pessoas nessa faixa etária. Azambuja (1995, p. 105), ao justificar sua opção metodológica para trabalhar a expressão e a criatividade na terceira idade, coloca que: "usamos sempre a música, popular ou erudita, porque favorece a expressividade, a coordenação, o ritmo e a emoção".

Sem desconsiderar a importância de qualquer outra atividade educativa que envolva a terceira idade, esta dissertação analisa uma proposta metodológica de Educação Musical baseada em um processo de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical, aplicada em um trabalho desenvolvido com pessoas na faixa etária acima de 60 anos.

O interesse pelo estudo sobre Educação Musical para idosos, despertou-se a partir da minha formação como educador musical e na percepção dos benefícios decorrentes dessa aprendizagem ao desenvolvimento do ser humano. Willems (1970, p. 11) explicita essa idéia ao colocar que:

[A música] (...) enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidades, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável.

¹ Essa teoria foi a que "influenciou os movimentos sociais de idosos e que orientou a proposição do lazer e da educação não formal como veículos privilegiados para a promoção de seu bem-estar. (...) considera que, ao envelhecer, o indivíduo depara-se com as mudanças relacionadas às condições anatômicas, psicológicas e de saúde típicas dessa etapa da vida, mas suas necessidades psicológicas e sociais permanecem as mesmas de antes". (Siqueira, 2001, pp. 74-76).

Por considerar a experiência com idosos extremamente envolvente e desafiadora, pelo enredamento do seu processo e resultados, o objeto desta pesquisa é sistematizar e analisar os resultados obtidos por meio dessa proposta metodológica de Educação Musical vivenciada por idosos, verificando sua eficácia na ressignificação da Sensibilização e da Iniciação à Linguagem Musical, com a perspectiva de contribuir para uma renovação conceitual de projetos nesse segmento.

Na primeira parte dessa dissertação, procuraremos apresentar os fundamentos pedagógicos de uma Educação Musical contemporânea e analisar seus princípios frente à realidade dos idosos. Seqüencialmente, buscaremos discutir os mitos e os estigmas relacionados ao processo de envelhecimento e à Educação Musical, além de apresentar uma reflexão sobre o perfil desejado de um educador musical para trabalhar com o público na terceira idade. Na segunda parte, apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, uma breve descrição dos dados históricos referentes aos diferentes momentos de aplicação de nossa proposta metodológica e o perfil dos idosos que ainda participam dessa atividade de Educação Musical. Na terceira parte, dissertaremos sobre as duas macro-étapas que constituem a metodologia utilizada para o desenvolvimento da Sensibilização e da Iniciação à Linguagem Musical, considerando suas fases, seus processos de desenvolvimento e os resultados alcançados.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL E O IDOSO

1.1 A Educação Musical do idoso na atualidade

No paradigma do ensino musical brasileiro tradicional, o aluno era um ser passivo e receptivo de informações que acabavam sendo “impostas” por docentes que defendiam a transmissão de rígidos valores europeus, trazidos dos grandes conservatórios do mundo, sem cuidar da adaptação à realidade cultural brasileira. Essa realidade caracteriza o que entendemos por um ensino musical que classificamos como “jesuítico”, ou seja, centrado na transmissão de conhecimentos que eram de domínio do mentor e de uma metodologia que era, prioritariamente, tecnicista e de baixa qualidade musical. Brito *apud Koellreutter* (2001, p. 42) repreendendo tal realidade, afirma que:

(...) os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais do nosso país.

Referindo-se também ao ensino tradicional de música, Willem (1970, p. 123) menciona que “nem todas as tradições às quais os professores se conservam fiéis são boas”, o que indica a necessidade de uma reforma no paradigma da licenciatura de música.

O referido autor também analisa criticamente essa prática, apontando a grande distância existente entre a teoria e a prática da Linguagem Musical, o que confirma a ênfase típica dada aos aspectos teóricos da fase inicial do processo de aprendizagem musical, sem uma vivência dos elementos que constituem essa forma de linguagem que, quando ocorre, também se apresenta desvinculada da base teórica.

Afirma-se ainda que se fosse praticada tal realidade metodológica, através do uso de atividades mais tradicionais e extraídas do antigo processo de ensino da música no Brasil, acabaria desestimulando, em especial os idosos interessados em se alfabetizar na linguagem musical, certamente porque estes não conseguiriam, sozinhos, relacionar as duas dimensões que devem constituir o processo de cognição da linguagem sonora; ou seja, em nossa proposta se fosse adotado o antigo “modelo”, os resultados poderiam não ser satisfatórios e, certamente, o método se tornaria inaplicável, desestimulante para os participantes e os levaria a desistir da aprendizagem, em razão das dificuldades técnicas e exaustivas que enfrentariam já no início do processo.

A fim de garantir a relevante relação entre prática e teoria na aprendizagem musical, entende-se que educadores, conservatórios, escolas livres de música e escolas oficiais de educação básica que tenham incluído a música em sua composição curricular, precisam, de fato, atentar para essa problemática que pode comprometer, segundo Beyer (1999, p. 10), o verdadeiro sentido da Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical e, como consequência, o de se fazer música.

Muitas vezes, ainda quando escolas buscam resgatar o espaço da música em seu programa, reconhecendo até a importância desta, acabam seguidamente por ensinar de modo preponderante os princípios da teoria musical e técnica instrumental, transformando a atividade musical – que na rua, nas festas, nos bailes, etc. é tão atraente e contagiente – em algo enfadonho e cansativo para os alunos.

Por outro lado, ressalta-se que, historicamente nas instituições de ensino, as “ginásticas”, que se tratavam de exercícios físicos ligados ao desenvolvimento motor das mãos, braços e ombros, eram utilizadas para um aumento do desempenho do estudante de música no que se refere à habilidade corporal. Porém, à medida em que objetivavam, prioritariamente, o desenvolvimento físico e motor do musicista, deixavam à margem o prazer e as descobertas que a compreensão, a interpretação e, consequentemente, a vivência do texto musical e da música, como linguagem de expressão, poderiam proporcionar ao aluno.

Cabe salientar que com essa metodologia, na maioria das vezes, a vivência musical de fato não ocorria, pois o estudo técnico dos instrumentos musicais ou do aparelho fonador (no caso do canto) era priorizado e solicitava uma prática que era demasiadamente fatigante. Nesse sentido e a respeito da relação entre o prazer, a prática instrumental e a teoria musical praticada nos processos seguidos por escolas de música no geral, Willem (1970, p. 153) menciona que:

A maioria das escolas de música atuais remedeiam a insuficiência da prática instrumental exigindo que o principiante siga cursos de solfejo. Contudo, acontece com demasiada freqüência que, por um lado, o solfejo seja demasiado cerebral, exclusivamente teórico, e por outro lado o instrumento seja ensinado de forma puramente instrumental. Apelando antes de tudo o mais para os olhos, para os dedos, para as dedilações e para o cálculo métrico, cria-se uma dissociação com os elementos musicais propriamente ditos: instinto rítmico e ouvido musical (a audição interior, sobretudo), elementos essenciais na educação musical.

Apesar da dificuldade de se romper efetivamente com as práticas tradicionais, há propostas alternativas que promovem a tentativa do rompimento dos paradigmas que regiam o antigo processo de ensino de música em nosso país. A reconstrução dos princípios que norteiam o processo de Educação Musical refuta as concepções anteriores e aponta para uma nova perspectiva desse tipo de formação, inclusive possibilitando a Alfabetização da Linguagem Musical a todos, independentemente de requisitos de ordem social, intelectual, econômica ou etária.

O paradigma contemporâneo de Educação Musical coloca em destaque para o processo de Sensibilização, a Musicalização. Ao analisar o novo paradigma para a Educação Musical, Campos *apud Gainza* (2000 pp. 36-37) coloca que:

Musicalizar é favorecer o indivíduo a se tornar sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, com capacidade de promover respostas de índole musical; é (...) um despertar para a linguagem sensível dos sons, fazendo vibrar o potencial presente em todo ser humano.

Nesse mesmo sentido, objetivando desenvolver integralmente as potencialidades do ser humano, Brito *apud* Koellreutter (2001, pp. 39-45), destaca a contribuição da Educação Musical, ampliando a concepção de modo a não reduzí-la a objetivos como:

(...) a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade [do educando] como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Portanto, o trabalho de Educação Musical deve apresentar objetivos mais abrangentes e direcionados também à formação das múltiplas habilidades humanas. Aprender música não se restringe à formação de um músico profissional. Não que esse não possa ser o objetivo do discente, mas o desenvolvimento musical pode e deve ser mais um dos instrumentos para contribuir no desenvolvimento do ser humano, no que tange a questões afetivas e sociais, além de abarcar simultaneamente o desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico matemático. Sobre este aspecto, Suzigan (1986, p. 2) postula que:

Todos os componentes do raciocínio lógico-matemático são elementos fundamentais para a possibilidade da aquisição da linguagem musical, principalmente no que se refere à capacidade de apropriação da escrita e leitura rítmica musical.

Face à importância de se promover o desenvolvimento das faculdades humanas, ressaltando-se a memória, e considerando a Educação Musical como um relevante instrumento no desenvolvimento desta em todos os seus aspectos, Willem (1970, p. 118) apresenta e classifica as memórias musicais em memórias: rítmica (incluindo a fisiológica, a afetiva e a mental), auditiva

(categorizadas em memória sonora, melódica e harmônica), mental (divididas em nominal – nomes das notas, visual – leitura/escrita e analítica – por meio das formas musicais) e intuitiva (supramental: unidade/ totalidade e criação).

O pensamento de Suzigan (1986, p. 3) corrobora e reforça a idéia de que a Educação Musical contribui, indubitavelmente, para o desenvolvimento humano, ao considerar que: "A atividade musical apresenta um infinito conjunto complexo de faculdades humanas, desde as mais abstratas até as mais concretas. A memória musical, por si só, vem demonstrar como é rico e diversificado esse universo humano".

Ao referir-se à música, em particular e, complementarmente, ao seu aspecto sócio-emocional, Suzigan (1986, p. 2) menciona que: "Além da memória cultural, as atividades propostas [em conjunto] na Educação Musical, se realizadas com os devidos cuidados e observação, são excelentes para a contribuição ativa no desenvolvimento do autoconceito e da socialização".

Por outro lado, estudos desenvolvidos pelas Universidades de Wisconsin em Oshkosh e da Califórnia em Irvine² mostraram que estudantes de música obtêm um resultado aproximadamente 34% maior em relação aos não estudantes, no que diz respeito ao raciocínio temporal e espacial, necessários para se compreender melhor a matemática, a ciência, a física e a engenharia.

Sendo assim, entende-se que as propostas que envolvem a aprendizagem da música pelo idoso devem considerar diferentes tipos de práticas, em especial a vivência dos elementos da Linguagem Musical, sua apreciação (sensações/ plano emocional) e, finalmente, a base simbólico-conceitual de seus elementos (plano intelectual) pois tem-se observado que esses aspectos são inseparáveis na aprendizagem musical e, acessíveis a qualquer pessoa, desde que a metodologia

² Fonte: *A importância da Música para as crianças*. São Paulo: ABEMÚSICA – Associação Brasileira da Música, 2002.

escolhida considere a prática e a compreensão musical como princípios básicos, a fim de preservar o objetivo principal da música: comunicar-se por meio de um texto sonoro que é lido pela afetividade humana. A seguir tratar-se-á dos fundamentos pedagógicos da Educação Musical, dando continuidade às reflexões inicialmente desenvolvidas.

1.2 Fundamentos pedagógicos da Educação Musical

A Educação Musical fundamenta-se em princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos sistematizados por dois importantes educadores na área da música: *Edgar Willem*s e *Hans-Joachim Koellreutter*, cujas idéias se constituem na base teórica deste trabalho.

O francês Edgar Willem (1890 - 1978) pesquisou, aplicou e sistematizou uma das mais importantes metodologias de Educação Musical, que foi difundida em vários países europeus e latino americanos. Seu trabalho fomentou uma corrente internacional de Educação Musical chamada “movimento willemsiano”, cujas idéias permitiram uma nova compreensão sobre o significado da música. Segundo Willem (1970, pp. 7- 8):

Atualmente, toda uma corrente cultural tende a considerar a música como um fator importante da formação da personalidade humana; não apenas porque ela cria um clima particularmente favorável ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades humanas e favorecer o seu desenvolvimento.

O alemão *H.J. Koellreutter* (nascido em *Freiburg* em 1915) trabalhou em nosso país a partir de 1937, difundindo uma metodologia de ação dinâmica, ousada, polêmica e inovadora, tendo “o humano como objetivo da educação musical” (Brito, 2001). Seu método de trabalho aparece fundamentado ao mesmo tempo em princípios de liberdade, expressão, criatividade,

experimentação, improvisação e valorização do indivíduo, visando, ainda, a construção de um ser humano íntegro, integrado, consciente e questionador do processo vivenciado.

Analizando os princípios dessa metodologia, Brito (2001, p. 27) afirma que: "Koellreutter vislumbrou na educação, com e pela música, a possibilidade de criar uma nova consciência, em oposição à que nascia na Europa e à que se entrevia no Brasil com o Estado Novo de Getúlio Vargas". Ainda em relação às proposições pedagógicas desse pedagogo, a autora afirma que:

As proposições pedagógicas de Hans-Joachim Koellreutter vão ao encontro do pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos que visam à construção de novos paradigmas para a formação e o exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado - consigo, com o outro, com o meio ambiente. (*ibid*, p. 26).

Cabe destacar que, a partir do registro e da tomada de conhecimento dessas duas importantes correntes da Educação Musical, a vivência passou a ser o eixo norteador do processo metodológico proposto por esses dois relevantes educadores. Assim sendo, o processo de cognição da linguagem musical, incluindo a etapa da aprendizagem simbólica e escrita, deve caracterizar um segundo momento da aprendizagem e ocorrer apenas após os alunos terem vivenciado as experiências da primeira etapa do trabalho: a Sensibilização Musical.

Dada sua relevância, as bases metodológicas propostas por esses educadores revolucionaram o antigo paradigma do ensino de música. Eles transformaram um método que era considerado árduo, técnico e muito presente nos principais conservatórios musicais do mundo, em um novo caminho de aprendizagem musical. Modificaram a postura de atribuir aos discentes e nunca ao método ou à atuação docente, os problemas que ocorriam ao longo do processo de aprendizagem musical, ou seja, efetivamente, interferiram de forma transformadora numa realidade que, na maioria dos casos, levava os alunos a se desestimularem e, consequentemente, desistirem do estudo da linguagem musical.

Ao refletir sobre essa questão, pode-se perceber com clareza que o trabalho, quando centrado prioritariamente em atividades de ordem física (motora), compromete e não prioriza a possibilidade interpretativa e logística dos códigos que constituem a notação e a compreensão da linguagem musical, promovendo, na maioria dos casos, um processo exaustivo e desmotivador do conhecimento musical.

Nesse sentido, pode-se constatar que quando o foco dos alunos se concentra nas ginásticas manuais e corporais, como ocorre com algumas metodologias como, por exemplo, a concepção técnico-interpretativa da pianista e professora *Magda Tagliaferro*, especificamente direcionada para a aprendizagem pianística, os alunos não conseguem, de fato, se conectar desde o princípio ao legítimo sentido que o texto musical traz, ou seja, o de fazer música por meio da música; musicalmente.

O método Willemens foi apresentado por Rocha (1990) em seu livro *Educação Musical*, no qual reconhece e coloca em destaque os elementos de ordem filosófica e psicológica que constituem os princípios da concepção metodológica “willemsiana” de alfabetização musical.

Nesta obra, Rocha estabelece uma conexão entre a música, o ser humano e o cosmos, propondo bases metodológicas de grande abrangência para a formação humana. Postula que a aprendizagem musical deve seguir uma ordenação natural dos elementos que compõem o código sonoro. Segundo a autora, as hierarquias desse código devem ser respeitadas, baseando-se na natureza íntima dos elementos essenciais da música e não só em aspectos exteriores, o que significa seguir uma ordem de desenvolvimento semelhante ao da aquisição de nossa língua materna.

Trata-se de um processo de Educação Musical que é acessível a todos, graças à organização de suas bases e ordenação de seus elementos, que procura inicialmente assegurar o

desenvolvimento do ouvido e do sentido rítmico-musical, além de preparar a prática do solfejo³, do uso do instrumento ou de qualquer outro componente curricular na área da música.

Sob o ponto de vista pedagógico, trata-se de uma educação inspirada num método global e analítico, no que diz respeito às capacidades humanas, à vida e a tomada de consciência pelas vivências que vão do concreto ao abstrato sonoro, o que poderá propiciar uma passagem natural do instinto à consciência e da consciência à motricidade.

Essa prática exclui qualquer componente que não seja musical, quer como princípio pedagógico, quer como ponto de partida das atividades; ou seja, prioriza uma aprendizagem sempre fundamentada no fazer musical, por meio de uma vivência de elementos inspirados somente nos componentes da Linguagem Musical.

Além disso, o trabalho de Rocha apresenta a sistematização de alguns procedimentos para que o desenvolvimento da aprendizagem se cumpra com eficácia pedagógica. Nesse sentido são feitas inúmeras indicações e recomendações como as que se seguem: utilização de um material auditivo sempre muito variado, que servirá para potencializar o desenvolvimento de uma escuta classificatória e “fina”, ou seja, de uma escuta que, ao longo do desenvolvimento do processo, poderá capacitar o aluno à percepção de micro-elementos sonoros do seu entorno. A autora propõe ainda, a utilização de batimentos sonoros para o desenvolvimento da audiomotricidade, do instinto rítmico e das bases da métrica viva.

No caso da utilização de canções, Rocha menciona que estas devem ser escolhidas com objetivos pedagógicos e voltadas, principalmente, para o desenvolvimento da sensibilidade, da prática do solfejo e do instrumento musical escolhido pelo aluno. A autora adverte, ainda, que as lições de solfejo devem visar o desenvolvimento auditivo e as canções, o desenvolvimento de

³ Solfejo – trata-se do ato de entoar um trecho musical; vocalizar uma determinada melodia com letras, nomes de notas ou qualquer outra sílaba.

intervalos⁴. Para ela, a leitura por relatividade deverá anteceder a leitura absoluta (nas claves) e o ditado deverá se basear na memória musical, na audição interior, no automatismo do nome das notas e no conhecimento dos valores métricos.

No que se refere a utilização de termos musicais, recomenda-se que deve ocorrer, no início, sem teoria e a utilização da escala diatônica deve ter apenas três símbolos como base, a saber: 1º nome das notas (do, ré, mi, fá, sol, la, si); 2º algarismos romanos para os graus (abordagem quantitativa); e 3º algarismos arábicos ordinais para os intervalos seguidos da abordagem qualitativa (justos, maiores, menores, diminutas, etc.).

Rocha sistematiza, ainda, como requisitos para aplicação do método que a marcação dos compassos deva ser praticada de uma maneira intuitiva, mas metódica, respeitando a natureza pendular do compasso⁵ de 2 e 4 tempos e a natureza rotativa dos compassos de 3 tempos.

Os exercícios vivenciais devem incluir o trabalho com movimentos corporais naturais por meio de ações baseadas em propostas como: andar, correr, saltar, galopar, partindo da própria música e tendo por finalidade o desenvolvimento do mínimo de corporalidade e do máximo de sentido de tempo (primeiro, trabalha-se o ritmo físico e plástico e, segundo, o ritmo expressivo).

A autora aponta, também, para uma prática de improvisação rítmica e melódica, que deve acontecer em todas as etapas do processo de desenvolvimento do aluno, a fim de exercitar a autonomia com a linguagem musical.

Por fim, Rocha (1990, p. 22-23) registra que de acordo com a fundamentação pedagógica *"willemiana"* as lições instrumentais devem se basear nos princípios: "**música** antes do instrumento; **vida** antes da perfeição".

⁴ **Intervalo** – trata-se da classificação quantitativa e qualitativa da distância existente entre duas ou mais notas musicais; por exemplo: de dó a mi natural, dizemos que existe um intervalo (quantitativo) de 3^a (qualitativo) Maior, porque, na ordem das notas musicais na escala diatônica, mi aparece três notas depois do dó; e assim por diante.

⁵ **Compasso** – “é a divisão de um trecho musical em séries regulares de tempos; é o agente métrico do ritmo”. (Med, 1996, p. 114).

Do mesmo modo, Edgar Willem, também recomenda em sua obra: *"As bases psicológicas da educação musical"*, um mínimo de teoria e o máximo de prática interiorizada, obedecendo à ordem natural, a saber: primeiro, **viver** os fenômenos musicais; segundo, **sentí-los** sensorial e afetivamente; e, em terceiro, **pensar** sobre o vivenciado, ou seja, transferir toda a vivência para um estado de consciência.

Portanto, podemos perceber, a partir das colocações anteriores que a Educação Musical caracteriza-se num processo abrangente e complexo. Lino *in Beyer* (1999, p.69), ao sistematizar os aspectos envolvidos no fazer musical, postula que:

Para o alcance e transposição [do] domínio musical é necessário que as situações pedagógicas sejam pensadas desde o inicio do trabalho pedagógico como uma construção, como uma descoberta das relações envolvidas no fazer musical, implicando uma interação dos sujeitos com os objetos sonoros, uma vez que não há limites para o uso da linguagem musical.

Quanto aos princípios pedagógicos de *H. J. Koelreutter*, no livro *Koelreutter educador - o humano como o objetivo da educação musical*, Brito (2001) destaca alguns fatores que são determinantes da postura desse educador: primeiramente, advertindo-nos ao fato de que o educador deve também perceber no aluno, os caminhos que constituirão as bases da aprendizagem; recomenda um “diagnóstico” constante no desenvolvimento do processo educacional; e, sugere para que o profissional não ensine o que o discente pode encontrar na bibliografia específica.

Brito (2001, p. 18) enfatiza a constante “atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX ao trabalho de educação musical”, sugerindo, além disso, “o relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, as ciências e a vida cotidiana”. Destaca, também, “a improvisação como uma das principais

ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical". Essas colocações desvelam o objetivo maior da Educação Musical que, segundo *Koellreutter*, é o ser humano e as necessidades da sociedade, dos indivíduos e do seu tempo. Daí a idéia de Educação Musical Funcional, "(...) aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em 'tempo real', atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias". (*ibid*, p. 31).

A partir das principais concepções desses educadores e com o surgimento do conceito de educação musical funcional de *Koellreutter*, surge uma relevante preocupação com a postura metodológica e pedagógica dos educadores musicais, no sentido da reversão dos paradigmas e princípios que regiam o ensino de música no Brasil e no Mundo. Inicia-se, assim, um movimento de ressignificação da Educação Musical e nesse sentido, o lema: viver, sentir e pensar torna-se o eixo norteador da pedagogia e da didática musical, o que resulta na necessidade de análises específicas, no que se refere, por exemplo, à relação entre Envelhecimento e Educação Musical.

1.3 Envelhecimento e Educação Musical – mitos e estígmias

"Antes se pensava que apenas as crianças tinham que ser educadas; pouco a pouco estamos percebendo que a educação pode e deve continuar durante toda a vida." *Francis Wolff* - Presidente da Associação Argentina de Musicoterapia⁶

Os profissionais da Gerontologia e da Educação não podem ignorar que, em nossa sociedade, os conceitos de Envelhecimento e o de Educação Musical trazem em seu bojo mitos e estígmias que, infelizmente, funcionam como elementos dificultadores ao desenvolvimento de determinadas habilidades e como inibidores da capacidade dos idosos viverem novas experiências, dentre elas, novas aprendizagens. No que se refere ao envelhecimento, Moragas (1997, p. 24) postula que: "no estudo da velhice, como outros temas sociais, há muita confusão entre fatos científicos e mitos da opinião pública". O mesmo autor, abordando o mito e as limitações da velhice, declara que:

O mito da velhice como etapa negativa se baseia em pressupostos incertos. A maioria dos idosos não tem limitações, nem suas vidas são negativas e dependentes (...) A velhice se constitui uma etapa vital que pode ter elementos de desenvolvimento pessoal, embora este desenvolvimento vá em direção contrária aos valores predominantes na sociedade atual: força, trabalho, poder econômico e político.

O autor também relaciona mitos com fatos, apontando a existência de uma visão preconceituosa em relação às questões relacionadas ao processo do envelhecimento; demonstra uma grande preocupação em transformar o olhar discriminador da sociedade, sujeito inviabilizador das capacidades dos idosos, refletindo sobre as suas aptidões e possibilidades, como ser dotado de capacidades biológicas, psíquicas e sociais.

⁶ In Gainza, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988. (prefácio do livro)

Avalizando o modelo social de velhice, Mercadante (2003, p. 56), explicita os fundamentos sócio-antropológicos da construção da identidade dos idosos, ao expor que:

O conhecimento da existência de um modelo social amplo e geral de velho, presente no imaginário social, que se constrói pela contraposição à identidade de jovem, levou-nos a pensar sobre questões relativas à construção da identidade do idoso e de como esta mesma identidade é sentida e vivida por aqueles indivíduos classificados como velhos.

Zimerman (2000, p. 21-25), abordando o envelhecimento, menciona que “envelhecer pressupõe alterações físicas, psicológicas e sociais no indivíduo”; porém, a autora também se preocupa em ressaltar que tais alterações são consequências naturais e gradativas ao longo da vida, fato que nos sinaliza que as perdas implexas e entremeadas ao processo do envelhecimento, são perdas que não ocorrem todas de uma única vez ou numa determinada data, portanto a sociedade necessita trabalhar na transformação de um olhar preconceituoso, para uma visão mais abrangente e compreensiva, no que diz respeito ao processo de envelhecimento.

A referida autora, tratando da especificidade de cada ser que envelhece, nos lembra ainda da individualidade bio-genética e a forma de como exploramos nossa forma de viver ao longo da vida, mencionando que:

A alimentação adequada, a prática de exercícios físicos, a exposição moderada ao sol, a estimulação mental, o controle do estresse, o apoio psicológico, a atitude positiva perante a vida e o envelhecimento são alguns fatores que podem retardar ou minimizar os efeitos da passagem do tempo.

No que se refere à singularidade e especificidades que explicam a “identidade de velho”, Mercadante (2003, p. 66) nos faz refletir sobre o significado da relação entre estigma, identidade e alteridade ao colocar que:

(...) a identidade de velho, com todos os seus significados depreciativos, é produzida e reproduzida, principalmente, na relação com outro e pelo outro. Em outros termos, a identidade é reproduzida na relação de alteridade que é fundamento mesmo da construção da concepção de identidade individual e também social.

Ao se trabalhar com idosos, devemos considerar essa realidade para nos confrontarmos com os vários mitos e estigmas mais relevantes encontrados na nossa sociedade, dentre eles: o de que quando envelhecemos, perdemos nossas capacidades, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais.

Mister se faz que seja estimulada a reflexão, que se volte um “olhar reflexivo” para mitos e estigmas encontrados em nossa estrutura e prática social. É importante que se reflita, por exemplo, como o idoso é apresentado pela mídia, pois infelizmente quase sempre aparece de uma forma estigmatizada. É relevante que se possa intensificar o senso crítico sob a realidade que nos cerca, além de incentivar um estado de mudança dos paradigmas relativos à imagem do idoso no mundo em que vivemos.

O enfrentamento dos mitos, sobre o processo de envelhecimento, rebate a idéia de que, com a velhice, o momento da incapacidade chegou. Sabe-se que ocorrem inúmeras alterações no aspecto físico, social, econômico, familiar, além de mudanças de atitudes e outras relacionadas à autonomia de ser e de viver. Sabe-se que as mudanças ligadas aos aspectos psicológicos, segundo Zimerman (*ibidem*), podem se originar da:

(...) dificuldade de se adaptar a novos papéis; falta de motivação e dificuldade de planejar o futuro; necessidade de trabalhar as perdas orgânicas, afetivas e sociais; dificuldade de se adaptar às mudanças rápidas, que têm reflexos dramáticos nos velhos; alterações psíquicas que exigem tratamento, [tais como:] depressão, hipocondria, somatização, paranóia, suicídios; baixas auto-imagem e auto-estima.

Portanto, o estigma de velhice aparece entrelaçado com alguns preconceitos ligados a incapacidades de ordem física, sexual e mental, resultando na impossibilidade ou dificuldades na aprendizagem, relações de trabalho, dentre outras questões. Veras (1999, p. 35) reforça essa realidade ao mencionar que:

O idoso é comumente associado à doença. Apesar desta impressão não ser correta, pelo fato de mais de 80% deles estarem com sua autonomia e independência preservadas, é desta forma que a velhice é vista pela sociedade.

Retomando a idéia de que precisamos refletir criticamente sobre essa realidade e encontrar meios de enfrentá-la, devemos admitir que há vários fatores que podem ser motivadores e propiciadores do desenvolvimento das pessoas, dentre elas os idosos. Abordando elementos cotidianos que influenciam o desenvolvimento dos indivíduos, Azambuja (1995, p. 101) menciona que:

A vida pode contribuir com fatores que vêm facilitar nossa evolução, tais como fatores ambientais, políticos, educacionais, sociais e familiares, mas o que ocorre com freqüência são condições que obstruem e impedem a manifestação de possíveis talentos e habilidades.

Estudos recentes e atuais apontam as alterações ocorridas ao longo do processo de envelhecimento, refletindo sobre as possibilidades de mudanças dessa realidade, enfrentando os limites impostos pelos fatores que retratam a velhice como um processo negativo e depreciativo do ser humano. Porém, entende-se que somente admitir os elementos que fundamentam os mitos e estigmas relacionados à velhice, é desconsiderar a capacidade de desenvolvimento dos idosos e desconhecer os avanços científicos contemporâneos que, inesgotavelmente, apresentam soluções ou buscam amenizar muitos dos problemas, quando estes ocorrem.

A mudança de visão sobre o envelhecimento e a velhice apóia-se na crença de que a incapacidade na velhice pode assumir um novo significado; um significado que contemple a idéia de construção e transformação. Para tanto, é preciso trabalhar com grupos de idosos, tendo como objetivo o desenvolvimento de experiências transformadoras de suas realidades, no sentido educacional amplo e, especificamente na Educação Musical. Essa educação deve motivar os participantes com a possibilidade concreta de aprendizagem que pode ser, gradativamente, alcançada, atendendo as expectativas próprias de cada fase desse trabalho.

Admitir novas aprendizagens na velhice, em nossa sociedade é um desafio de enfrentamento dos preconceitos em relação às capacidades dos velhos, sempre medida a partir do referencial das capacidades dos jovens. Nesse sentido, Mercadante (2003, p. 56) menciona que:

O modelo social de velho, as qualidades a ele atribuídas são estigmatizadoras e contrapostas às atribuídas aos jovens. Assim sendo, qualidades como atividade, produtividade, memória, beleza e força são características e presentes no corpo dos indivíduos jovens e as qualidades opostas a estas presentes no corpo dos idosos.

Quando se procura ensinar música aos velhos, a primeira pergunta que eles fazem é: "por quê aprender música nesse momento de nossas vidas?". Esse questionamento indica a presença do mito e do estigma relacionado à possibilidade da Educação Musical, em especial na velhice. Acrescenta-se o desconhecimento dos benefícios, que no âmbito do desenvolvimento pessoal, a aprendizagem musical pode proporcionar a quem se propõe vivenciá-la. Moragas (1997, p. 66), referindo-se à negação da possibilidade da aprendizagem na terceira idade, adverte que "com esse condicionamento adverso é difícil propor, de maneira favorável, a aprendizagem na velhice".

Para reverter o condicionamento preconceituoso da negatividade dos idosos em relação à aprendizagem musical é preciso que sejam propostas atividades com sons corporais (diferentes tipos de palmas, estalos dos dedos, bater dos pés no chão, etc.) que, quando integrados a uma obra

musical, possam sustentar, percussivamente, a sua base rítmica. Os resultados sonoros surgidos com a integração dos elementos sonoros das atividades com sons corporais permitem iniciar um processo de “revisão” do paradigma do que é música e então, resgatar a motivação do idoso em relação à possibilidade de se alfabetizar na linguagem musical.

Através de atividades diferenciadas, inclusive da troca de experiências, depoimentos, etc, pode-se fazer ruir o mito e estigma de que aprender música é algo possível apenas na infância. Gradativamente, deve-se trabalhar no sentido da desconstrução desse mito e das resistências que o sustentam. Do mesmo modo, o fato de que só se aprende música na idade infantil, ou no início da adolescência, contribui para um estigma que é deturpador da realidade e que impede fluir o pensamento de que o desenvolvimento da alfabetização musical pode ser para todas as pessoas e em qualquer faixa etária.

Com a prática e compreensão da linguagem musical que vai se desenvolvendo, o mito da impossibilidade vai perdendo a força e dando espaço a uma nova percepção – a possibilidade de se aprender música. A visão “a priori” de que aprender música é impossível aos velhos, vai-se transformando e a idéia de que alfabetizar-se na linguagem musical é possível em qualquer idade, transforma-se numa realidade.

Face aos mitos existentes, é compreensível o fato dos idosos acreditarem num paradigma negativo ao desenvolvimento musical após uma determinada faixa etária e isso, igualmente, impede a sociedade como um todo de vislumbrar a possibilidade de se alfabetizar na linguagem musical.

Entende-se ainda que existem muitos fatores que contribuem para a construção desse pensamento negativo dos idosos e em relação a eles, principalmente, quando se trata da capacidade de aprendizagem, pois, como postula Moragas (1997, p. 66): “o ato de aprender, associado ao rendimento e à produtividade, é ligado, tradicionalmente, às faixas etárias mais jovens,

de modo que as pessoas assumem, uma atitude negativa ao relacionar aprendizagem e velhice".

Essa visão distorcida e falsa da realidade faz parte da nossa cultura e de certo modo, se "impõe" de diferentes formas.

Entretanto, conforme afirmamos anteriormente, é necessário que se objetive, permanentemente, uma transformação desse paradigma, a fim de que seja resgatada a confiança dos idosos, no sentido da possibilidade da sua aprendizagem dessa forma de linguagem.

Não se pode deixar de registrar que a existência de uma certa resistência inicial ao "novo", ou seja, um ceticismo às novas propostas é muito freqüente e peculiar no comportamento dos idosos. A mudança é possível, ao longo do processo de aprendizagem musical, potencializando comportamentos de autoconfiança e predisposição para aprender cada vez mais, afastando o sentimento de subestimação tão comum entre idosos.

Outro aspecto muito presente no comportamento dos idosos é o da autocensura que se manifesta quando novas propostas lhe são apresentadas. Acreditar afetivamente na incapacidade e permitir que ela os afaste das novas possibilidades de aprendizagem, é um fator muito limitador. Ressalte-se que tal atitude impede o acesso à novas descobertas, associadas ao lúdico, ao imaginário, à criatividade, à experimentação e, portanto, à novas informações e múltiplos saberes.

Acredita-se que esse comportamento pode ser reelaborado, através de momentos de reflexão sobre a autocensura, facilitando a aplicação de novas propostas que podem resgatar a autoconfiança individual e coletiva, fato que proporcionará novas aprendizagens e aprimorará o censo crítico dos idosos, inclusive em relação às novas atividades assumidas.

Quanto à Educação Musical, reafirma-se que este conceito é passível de mitos e estigmas existentes em nossa sociedade. O mito de que aprender música é possível apenas para pessoas com algum dote específico, faz com que se atribua a quem tem um certo conhecimento musical, uma capacidade maior em relação às demais.

Cabe acrescentar que pesquisas atuais apontam o aluno que aprende música apresentando uma ampliação da memória, da capacidade cognitiva, do raciocínio lógico-matemático, da capacidade sensório-motora, entre outros benefícios abordados ao longo dessa dissertação; porém, queremos tratar, de uma capacidade a mais que é atribuída às pessoas que estudam música; de um certo “dom” que as pessoas, de forma empírica, atribuem a musicistas de qualquer espécie e em qualquer nível de domínio da habilidade de tocar um instrumento musical, cantar e, portanto, fazer música.

Nesse sentido, sabe-se que a prática musical e a “possibilidade hipnótica” do som tem uma indiscutível função de sedução afetiva que, normalmente, leva as pessoas a atribuírem um certo nível de magia e explicarem a ação sonora percebida na emoção delas, como algo enigmático. Esse fato pode justificar, por parte dos idosos, a construção dessa falsa distância entre a realidade de se poder fazer música, ser um músico ou um estudante de música, e reforçar a concepção de que em faixas etárias medianas ou na própria velhice não se pode mais se alfabetizar na linguagem musical.

Em relação à eliminação de mitos relativos à impossibilidade dos idosos aprenderem a linguagem musical, a fim de transformarmos por meio de um processo prazeroso, os conceitos vigentes de Envelhecimento e de Educação Musical, buscamos proporcionar aos participantes uma aprendizagem com verdadeiros significados dos elementos musicais, além de refletirmos com os integrantes dos grupos trabalhados, que o idoso pode, de fato, aprender música.

Para tanto, nossa proposta metodológica compõe-se de atividades baseadas também em vivências e atividades lúdicas, constituídas por exercícios rítmico-melódicos que foram pedagogicamente escolhidos, tendo como critério incluir diferentes níveis de dificuldade. Relacionando a importância da vivência e da desinibição na prática musical, Azambuja (1995, p. 105) menciona que “a emissão de sons, ritmos próprios, e melodias é uma atividade prazerosa e

alegre, que permite aos idosos exteriorizar e conscientizar-se de seus próprios sons, até o momento inibidos".

Assim, a prática da Linguagem Musical, como uma das formas de expressão dos participantes, esteve em conformidade com os princípios da nossa proposta, visto ser também viabilizada por meio do uso de instrumentos musicais em atividades que propiciassem a sua utilização. Nesse sentido, Forquin e Gagnard (1982, p. 73) observam que "a música deve ser abordada através dos fatos musicais, não através dos sistemas musicais".

Quanto ao desenvolvimento do ouvido musical dos idosos, constatamos um resultado surpreendente no que tange à possibilidade de uma escuta técnica e musicalmente classificatória, pois "o ouvido musical não é apenas um órgão sensorial; ele comporta também uma atividade afetiva e mental, de natureza mais sutil, mais flexível e mais apta a transformar-se em vista de um progresso" (Willemms, 1970, p. 54). Por outro lado, "o ouvido tem tomado, na pedagogia nova e na composição das obras modernas, um lugar cada vez maior". (*ibid*, p. 55).

Ainda sobre os mitos, temos aquele ligado ao desenvolvimento auditivo do aluno de música. Nesse sentido, Willemms (1970, p. 55) adverte que "já passou a época em que se duvidava ainda da possibilidade de desenvolver o ouvido e em que certas pessoas julgavam poder afirmar: ou se tem ouvido ou se não tem" um ouvido musical, ou seja, um ouvido que, de alguma forma, apresente um pré-desenvolvimento específico de reconhecimento de formas e elementos que constituem a linguagem sonora, sem passar por um processo de capacitação auditiva, por meio de um método que estimule o desenvolvimento dessa habilidade humana e, especificamente, no idoso.

Enfim, os estudos científicos vem demonstrando, também, que o processo de Educação Musical é acessível a pessoas na terceira idade, conforme mencionamos anteriormente e que a dificuldade não está na incapacidade de aprendizagem musical do idoso, mas, muitas vezes, no

desempenho do educador quando se encontra despreparado para trabalhar com técnicas pedagógicas adequadas, considerando as necessidades, expectativas e potenciais do seu público alvo, para que seu trabalho seja eficiente e assuma o seu verdadeiro significado. Daí a necessidade de refletirmos sobre as funções do educador musical e a importância do seu papel na construção de novas metodologias para a Educação Musical.

1.4 Docência na Educação Musical para idosos

Muitos são os professores aptos a dar aos alunos os primeiros elementos dos rudimentos da música, mas poucos são aqueles capazes de arraigar neles as primeiras bases da vida musical. (Suzigan, 1986, p. 3).

Atualmente, sabe-se da existência de muitos autônomos (profissionais liberais) atuantes no mercado de trabalho e inseridos em projetos que envolvem de alguma forma a prática musical e, consequentemente, a aprendizagem musical direcionada ao público idoso. Tal realidade nos aponta questões que carecem ser observadas por esses profissionais: a complexidade do processo do envelhecimento, a prática musical de idosos, além de conhecimentos específicos sobre educação na terceira idade. Considerando a Educação Musical para esse segmento, vislumbra-se uma relevante questão: como capacitar educadores musicais para esse trabalho, para que realizem, com eficiência, sua prática docente?

A Educação Musical e, especificamente, a prática da Educação Musical com grupos de terceira idade, coloca em questão a necessidade da preparação profissional desse regente que é, ao mesmo tempo, educador. Considerando tal fato, a preocupação básica é com a formação desse educador. Nesse sentido, Suzigan (1986, p. 8) menciona que para um educador musical "é

imprescindível a formação pedagógica, pois os perigos da educação musical estão todos centrados na falta de conhecimento da educação como ciência, tanto quanto na falta de instrumentação específica de conteúdo".

É preciso entender que um regente que realiza atividades musicais com grupos de idosos, na verdade não está sendo apenas um maestro, mas está envolvido numa ação educacional, contida nesta atividade. O regente, mesmo que inconscientemente, se encontra inserido num "espaço pedagógico"⁷, mas, parece não atentar para essa relevante questão, promovendo a música, apenas como uma forma de lazer ou de ocupação dos idosos, sem considerar que a prática musical envolve múltiplos aspectos, tais como: o sensorial, o motor, o cognitivo, o emocional e o social.

Abordando a questão da competência desses profissionais da área musical, Brito (2001, p. 50) destaca que: "será preciso contar em todas as salas de aula, com a presença efetiva de profissionais bem preparados, prontos a 'apreender dos alunos o que ensinar', de modo a gerar processos significativos de ensino-aprendizagem".

Ainda, no que se refere à competência do educador musical frente ao objetivo de desenvolver o conteúdo musical e interpretativo do texto sonoro, Willems (1970, p. 9) destaca que:

Muitos erros cometidos no ensino e na educação da música provêm de um desconhecimento da natureza de elementos fundamentais como o som, o ritmo, o ouvido musical, a melodia, a harmonia e a inspiração, assim como da ignorância da natureza das associações que estes elementos provocam no estudo e na prática musicais.

⁷ Termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Entendemos por espaço pedagógico qualquer ambiente onde existe alguma forma de construção de saber; alguma forma de troca de experiências ou rompimento e reconstrução de paradigmas. Freire (1996, p.109) apresenta a seguinte afirmação em relação a esse espaço: "... o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito".

Considera-se imprescindível que, além de visar a resultados quanto ao domínio do conteúdo musical, o educador delimita princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento e seu contexto social, tendo aqueles que aprendem como centro de toda a prática que deve ser estimuladora da criatividade.

É necessário que o educador musical conheça as muitas possibilidades de desenvolvimento da capacidade musical humana, explicitada em estudos sobre educação e prática musical, para que possa desenvolver, de maneira eficiente, o processo de aprendizagem. A esse respeito manifesta-se Gainza (1988, p. 34): "A aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental".

Muitas vezes os educadores musicais reduzem sua docência na transmissão de informações musicais, através de um processo de imitação, ou seja, sem considerar que aquele que está aprendendo, no caso também o idoso, possa, de fato, interagir com a linguagem musical com ampla consciência dos elementos e das formas que a constituem.

Por outro lado, se esse regente estiver consciente do seu papel de educador, não poderá ficar centrado apenas na área da Educação Musical, mas colocar-se como um profissional capacitado para atuar nesse espaço que é pedagógico. Além disso, entende-se que este trabalho, realizado com idosos, caracteriza-se como uma ação multidisciplinar, envolvendo fundamentos de outras áreas de conhecimento que se relacionam, de forma direta ou indireta com a música e com a velhice, tais como: Antropologia, Biologia, Física, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Geriatria e Gerontologia. Relacionando o princípio da multidisciplinaridade à formação do mestre, Brito (2001, p. 27), retoma *Koellreutter*, ao colocar que:

(...) deparamo-nos com uma visão aberta e integradora, que transita por questões e aspectos (...) econômicos, políticos e sociais, além de uma formação cultural que aborda antropologia, psicologia, filosofia, física, arte, educação. A reflexão sobre o trabalho a ser desenvolvido na área de educação musical em sua perspectiva envolve o

relacionamento e a integração de fatos e áreas do conhecimento, as pesquisas que envolvem as ciências, a filosofia, a psicologia, a pedagogia etc.

Quanto ao comprometimento do educador em relação à sua tarefa, Freire (1996, p. 108) destaca que: “(...) não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar”, e referindo-se à formação do educador, o autor, na mesma obra (p. 52), aponta relevantes reflexões sobre a prática docente, tais como: “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção”.

Em relação aos requisitos necessários para se trabalhar com idosos, Zimerman (2000) defende que a capacitação desse profissional deve ser abrangente e incluir aspectos como: formação gerontológica, habilidades técnicas e táticas para o relacionamento interpessoal, além de acreditar na capacidade de desenvolvimento do idoso. Para a autora, atitudes como paciência, tolerância, senso de humor e capacidade de comunicação, são também importantes no desenvolvimento de atividades lúdicas.

Essas colocações apontam para a concepção da Educação Musical como um processo de formação do ser e, ao mesmo tempo, de construção de saberes interdisciplinares, bases de um novo paradigma sobre a natureza do trabalho e dos sujeitos envolvidos.

Entende-se ainda ser relevante que esse profissional, ao explicitar a prática musical, tenha a habilidade de não mostrar apenas as dificuldades, ou seja, exemplos inatingíveis ou longe da possibilidade de fazer música dos idosos, considerando as dificuldades técnico-interpretativas que uma obra musical complexa exige do intérprete, que depende diretamente de uma experiência musical que foi construída ao longo de toda a sua vida. Portanto, apresentar possibilidades deve ser um princípio permanente para quem almeja trabalhar a alfabetização da linguagem musical com

idosos. Por outro lado, não se pode deixar de reforçar que o educando deverá também ser preparado para romper com a crença da sua incapacidade de aprendizagem, pois, só assim, poderá colaborar na construção de uma metodologia que venha de encontro com suas expectativas iniciais.

A partir desses conceitos, torna-se necessário criar, também, novas referencias metodológicas que propiciem condições para que os idosos vivenciem experiências musicais significativas e pedagogicamente organizadas, o que possibilitará, portanto, a formação de um saber musical com autonomia, a construção de novas formas de melhor qualidade interpretativa do texto e da própria linguagem musical.

Essa prática de Educação Musical com idosos deve ser entendida como uma proposta de formação continuada, diferente de determinadas atividades musicais que são praticadas com esse público, como, é o caso do canto-coral. Esse entendimento é reforçado por Haddad (2001, p. 194), quando coloca que “a educação continuada, tal como vem sendo concebida atualmente, abrange a formação para a vida e o desenvolvimento humano em sentido amplo”.

O trabalho de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical com pessoas da terceira idade exige, portanto, um educador que desenvolva essa atividade musical, num sentido amplo, incluindo, no caso, canto-coral com expressão cênico-vocal. O objetivo é que os integrantes tenham experiências significativas com o ato de cantar. Dependendo do nível de alfabetização da linguagem musical, o grupo, poderá executar melodias em uníssono, em duas, três e até quatro vozes, incluindo, também, trabalhos de motricidade corporal.

É importante ter consciência que um grupo que se propõe a cantar em coro, certamente não executará esta atividade com autêntica qualidade musical, sem antes ser musicalmente alfabetizado. Assim, nas atividades que envolvam a prática musical por idosos “não-músicos”, os participantes não devem ser tratados como coralistas dos quais se exija afinação ou ritmo, sem que tenham

previamente uma experiência significativa com as propriedades elementares que constituem essa forma de linguagem. No caso de exercícios rítmicos, Suzigan (1986, p. 9) expõe que:

(...) são realizados com objetivos exclusivamente musicais (...) não devem ser usados para a dança ou apresentações espetaculares. Servem para despertar o desenvolvimento do senso rítmico, fazer consciente o instinto e desse modo estimular a imaginação motriz e dinâmica que é imprescindível para a vida interior rítmica e consequentemente preponderante para o ser musical.

Cabe mencionar que muitos profissionais que realizam trabalho de Educação Musical com idosos, não possuem formação pedagógica e acabam exigindo dos participantes, dotes artísticos que possuírem. Não há a preocupação em desenvolver essas atividades, a partir de um trabalho de Sensibilização Musical.

A didática musical exige competência para se ensinar e conhecimento sobre o desenvolvimento da música, do intelecto humano e dessa forma de linguagem. Investigações acadêmicas poderão favorecer novas reflexões e, consequentemente, possibilitar a reorganização da práxis de trabalho e mudança de atitudes em sala de aula. Quanto à formação do educador, Freire (1996, p. 107), menciona: "como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha".

É preciso entender que nenhuma atividade que envolva, de alguma forma, a aprendizagem musical deve ser iniciada antes que seja realizado o processo de alfabetização da linguagem musical, que se constitui de duas etapas: a de Sensibilização e a de Iniciação à essa forma de linguagem.

O desenvolvimento da capacidade musical do idoso exige a observância dessas etapas e a adequação de uma proposta pedagógica que se desenvolva da prática para a teoria e nunca, no caminho inverso. Abordando sobre o significado da prática e da compreensão musical, no livro

Idéias em Educação Musical, Beyer (1999, p. 7) considerando a contribuição de Piaget, destaca que “(...) a representação mental da música deve nascer do fazer musical. O compreender (saber) viria como uma abstração ao fazer, unindo novamente os pólos que por tanto tempo permaneceram contrapostos”.

Concluindo, entende-se que a prática de uma atividade musical para o segmento idoso depende de um trabalho prévio e significativo com os elementos que compõem a linguagem sonora. No caso de um trabalho de canto-coral, este pode ser proposto de forma lúdica e prazerosa, e com atividades pedagogicamente organizadas, considerando o potencial e os limites dos participantes que não devem ser concebidos como meros repetidores de melodias.

Portanto, a práxis de que tratamos aqui não é formar um “coral com velhinhos”, tal como podemos constatar, freqüentemente, em atividades musicais com grupos de idosos. Propõe-se fazer música vivenciada, decodificada como uma forma de linguagem e que exige capacidades cognitivas dos participantes, na construção de significados.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada teve como objetivo a análise de uma proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical, vivenciada por grupos de idosos e consta de um estudo de caso. O relato dos resultados inclui uma sistematização descritiva e dissertativa das etapas e fases desse trabalho, incluindo os elementos práticos e teóricos que embasam a proposta.

Segundo Chizzotti, a técnica de estudo de caso se compõe de três fases, a saber: a seleção e delimitação do caso; o trabalho de campo e a organização e a redação do relatório. O autor (2001, p. 102), referindo-se a essa técnica, destaca sua contribuição para avaliar experiências vividas e propõe possibilidades de mudança:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Nisbet e Watt (1978) in Lüdke e André (1986, p. 21) tratando, também, de estudos de caso, enfatizam que as três fases que constituem tal técnica, "se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam".

Esta dissertação compõe-se de relatos das observações coligidas em campo, por se tratar de dados que retratam a dinâmica da experiência, composta por múltiplos elementos. Quanto à organização e redação do relatório, este trabalho apóia-se em Chizzotti (2001, p. 103) ao postular que: "o relatório poderá ter um estilo narrativo, descritivo, analítico, ser ilustrado ou não, filmado, fotografado ou representado".

Desse modo, aliamos as observações e análise dos resultados alcançados ao longo do processo, com a descrição das etapas trabalhadas, a fim de facilitar a compreensão do processo

desenvolvido e das transformações observadas no grupo. Nossa objetivo foi também o de "apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo". (Chizzotti, 2001, p. 103).

Torna-se importante destacar, introdutóriamente, que a experiência pesquisada vem sendo continuamente construída junto a alguns grupos de idosos que, ao longo dos últimos sete anos, constituem-se como ativos participantes das atividades propostas, contribuindo com a construção das bases pedagógicas do processo.

Nesse sentido, é relevante observar que a experiência analisada não se conclui, mas, trata-se de uma vivência que se encontra em pleno andamento e concretizando a implementação de uma proposta metodológica diferenciada de Educação Musical, realizada com idosos.

Os dados foram coletados com a utilização da técnica de observação participante. A escolha desse recurso, justifica-se por sua adequação aos objetivos desta pesquisa e pelo seu significado, conforme aponta Richardson (1999, p. 261):

(...) na observação participante, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado.

Nesse mesmo sentido, Chizzotti (2001, p. 90) menciona que:

A observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.

De fato, nossa condição como pesquisador junto aos grupos, se dá, ora como condutor/orientador do trabalho, ora como um participante envolvido nas atividades e mostras musicais que

compõem as bases do processo, cujo intento é, também, desinibir os idosos para que participem em algumas apresentações, as quais foram, freqüentemente, apresentadas ao público constituído, em geral, por familiares e amigos.

Além da análise qualitativa através da observação participante, foi utilizado como procedimento o registro fotográfico de imagens, que permitiram documentar muitas das etapas e das atividades do trabalho que vem sendo realizado com os grupos atuais. Essas opções se justificam, segundo André (1989, p. 39), pois:

O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma "descrição densa" da realidade estudada.

Enfim, nosso relato apresenta um estilo descritivo-analítico tendo como anexo as fotos acompanhadas de uma breve indicação das atividades trabalhadas, para que se possa, visualizar algumas das etapas vivenciadas, ao longo da implementação dessa proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical na velhice.

2.1 Dados históricos sobre a aplicação dessa proposta e o perfil dos idosos participantes

As primeiras atividades de aplicação da proposta metodológica de Educação Musical com idosos foram realizadas de fevereiro de 1998 até dezembro de 2000 e destinaram-se a um grupo de aproximadamente 90 participantes. Denominado "Clube das Vovós", o primeiro grupo pertencia à comunidade da igreja São Domingos Sávio, no bairro Parque São Domingos, zona oeste de São Paulo - capital. Inicialmente, nossa principal expectativa era de que o trabalho com música pudesse

dinamizar a vida dos participantes. Porém, a partir dos resultados obtidos, constatamos a superação de nossas expectativas iniciais, tendo-se revelada a amplitude dessa proposta de Educação Musical, quando aplicada a pessoas na terceira idade. A este respeito, Azambuja (1995, p. 102) explica:

Mesmo na velhice, as barreiras e dificuldades passadas não são impedimentos à atividade artística. Ao contrário, se forem ativadas suas capacidades expressivas, a sensibilidade e a intuição há mudanças em sua visão de vida, orientando-os em seus interesses e aspirações, propondo novas formas de participação social. (*sic!*).

Numa segunda fase de aplicação (de fevereiro de 2001 a dezembro de 2002), movido pelos resultados alcançados com o grupo inicial, foi tomada a decisão de realizar duas novas experiências com grupos menores. Objetivava-se comprovar a existência de diversidades significativas no desenvolvimento musical dos idosos, em função do número de participantes dos grupos. O trabalho foi realizado com aproximadamente 12 alunos, no Centro de Desenvolvimento Musical CAIRES® (www.cdmcaires.mus.br) unidade de Pirituba – SP e, seqüencialmente, no primeiro semestre de 2003 com um grupo de 20 alunos do Centro de Estudos Musicais Tom Jobim – antiga Universidade Livre de Música.

Os resultados alcançados com a aprendizagem musical nesses grupos menores, onde os integrantes puderam ser observados numa perspectiva mais individualizada, apontaram para a mesma realidade de aprendizagem que já havíamos constatado no trabalho desenvolvido com o grupo maior: os participantes também apresentaram um desenvolvimento musical amplo, consciente e específico, no que tange às habilidades sensoriais, motoras e cognitivas dos idosos.

Cabe relatar que a estes grupos menores, também propusemos atividades instrumentais e de Iniciação Musical, das quais participamos, desenvolvendo nessa vivência um processo instrumental criativo, objetivando sempre fazer música, musicalmente. Fato que demonstra, portanto,

não haver diferenças na aplicação da metodologia que se relacionem ao tamanho dos grupos trabalhados.

Concomitantemente ao trabalho individualizado, houve uma terceira fase de aplicação dessa proposta metodológica que teve início em maio de 2002. Ela abrangeu aproximadamente 130 participantes, que se reuniram pontualmente até novembro de 2003 para participar das aulas de Educação Musical na *Oficina Cultural da 3ª Idade* (Projeto da Secretaria de Estado da Cultura). Essa oficina localizava-se na Praça Marechal Deodoro, Centro - São Paulo. Convém relatar que as atividades desta fase pautavam-se nos mesmos pressupostos metodológicos adotados para as fases anteriores.

Simultaneamente a essa experiência, também trabalhamos, desde agosto de 2002, com grupos menores de aproximadamente 15 alunos na UATU – Universidade Aberta do Tempo Útil, em projeto de um departamento, especificamente criado pela Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie, cujo objetivo é promover cursos diversos e de caráter intergeracional. O curso oferecido nesse setor da universidade, denominado "Oficina de Música" objetiva oferecer aos idosos o processo de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical, por meio de aulas práticas e expositivas, e que abordam as atividades constituintes dessa proposta metodológica.

Em fase mais recente, desde abril de 2004, a aplicação dessa metodologia vem acontecendo todas as segundas-feiras, à tarde, no Parque *Fernando Costa - Água Branca*, em Perdizes, São Paulo. O grupo atual, de mais ou menos 60 participantes, ainda conta com alguns idosos que participavam dos grupos anteriormente citados e que optaram por continuar no processo, repassar a etapa de Sensibilização e acompanhar a evolução dos novos integrantes do trabalho.

Nessa pesquisa, incluem-se também, resultados de uma experiência que foi iniciada recentemente (em julho de 2005) no SESC – unidade Santo André/ SP, parte do projeto "*Gerações*", cujo objetivo é o de promover: "atividades sócio-culturais que proporcionem a troca de experiências

e a integração entre as gerações". Nossa proposta é oferecer uma Oficina de Educação Musical com experiências de dança e artes cênicas, fundamentada em objetivos que proporcionem a alfabetização da linguagem musical, por meio de um trabalho dinâmico e vivenciado que inclui a prática musical vocal em grupo e o uso de instrumentos como a flauta doce e outros de percussão.

Quanto a descrição e análise, focaremos nossos registros nos resultados observados nesses grupos atuais, embora apresentem características muito semelhantes às dos grupos anteriormente trabalhados.

No que se refere à identificação dos participantes, constatamos que o nível de escolarização dos idosos, dentre os atuais integrantes, a maioria é de pessoas que concluíram a antiga "quarta série do primeiro grau" (atual quarta série do Ensino Fundamental). Apenas alguns possuem um nível de escolaridade mais alto, ou seja, tiveram a oportunidade de concluir o antigo "segundo grau" (atual Ensino Médio) ou ainda cursar o nível superior.

Cabe registrar que nossa proposta metodológica destina-se apenas a pessoas que apresentam condições físicas, visuais, auditivas e mentais normais, não havendo inclusão de pessoas que sejam portadoras de algum tipo de necessidades especiais.

Um fato relevante é o de haver entre os participantes algumas pessoas aposentadas do magistério público que em muito contribuem para a realização do trabalho; alguns desses, ex-educadores, normalmente assimilam o conteúdo de forma diferenciada e assumem um papel de auxiliares nesse processo, procurando esclarecer os colegas nas dificuldades que manifestam a respeito das atividades propostas.

Tratando-se do nível econômico dos participantes do grupo atual no Parque da Água Branca, constatamos apresentarem um baixo poder aquisitivo, na sua grande maioria, ou seja, muitos dos participantes vivem com uma média de aposentadoria que varia entre um ou dois salários mínimos por mês, o que os leva a pagar com uma certa dificuldade (embora sempre

pontualmente) uma mensalidade que varia entre quinze e vinte reais. Essa taxa contributiva é cobrada por uma associação gestora do grupo, formada por uma pequena equipe de alguns dos participantes. Essa associação (sem nenhum registro oficial e autônoma) tem apenas por objetivo gerir os custos que decorrem da efetivação do trabalho, tais como honorários do professor, pagamento de fotocópias e da mensalidade de alguns participantes mais carentes.

Destacamos ainda que os participantes responsáveis por este grupo não têm medido esforços para conseguir um patrocinador oficial que deseje custear parte ou integralmente este trabalho, porém, tem encontrado dificuldades. Normalmente, quando recebidos por gestores de empresas ou instituições que possuem projetos de investimento no social, o motivo alegado é que estas preferem investir em atividades voltadas para crianças ou adolescentes, fato que, para nós, demonstra um certo preconceito destes profissionais e até o desconhecimento das possibilidades de aprendizagem do idoso, conforme indicamos anteriormente neste trabalho.

Nesse sentido, vale esclarecer que no SESC unidade Santo André - SP, nossa oficina é oferecida gratuitamente, fato que proporciona um atendimento a pessoas de diferentes camadas sociais.

2.2 A proposta metodológica de Educação Musical

A proposta metodológica de Educação Musical, elemento central do objeto desta pesquisa, vem sendo aplicada, especificamente, com o público idoso. Inclui entre seus princípios a desconstrução de mitos e estigmas relativos à impossibilidade do idoso aprender a Linguagem Musical e, portanto, “fazer música”. Desenvolve-se por meio de encontros semanais em que o aluno

vivencia (ao longo da aplicação das atividades) duas etapas que compõem o processo de Educação Musical: a de Sensibilização e a de Iniciação à linguagem sonora.

Na etapa de Sensibilização são promovidos exercícios vivenciais dos elementos que constituem a música como uma forma de linguagem de expressão, incluindo nessa prática componentes presentes no cotidiano humano. Nela objetivamos vivenciar e, consequentemente, sentir os elementos musicais, trabalhando com a subjetividade e a abstração, tanto individual quanto coletiva dos participantes, quando expostos ao fenômeno sonoro. Nessa etapa também nos concentramos no exercício do ouvir para o escutar, buscando potencializar a capacidade auditiva dos idosos, ou seja, transformando-os num "ouvinte que escuta e pensa o seu entorno sonoro". (Santos, 2002, p. 22).

Acreditamos ainda, que, ao trabalharmos com a descoberta e com a reflexão da diferença conceitual entre o ouvir e o escutar, permitimos aos idosos uma compreensão mais ampla de um ato que era natural, passivo, concreto e, portanto, fisiológico (funções do ouvido), para uma atitude participativa, cultural e subjetiva que orienta a ação da escuta. A esse respeito, Santos (*ibid*, p. 34) menciona que:

(...) o ato de ouvir pode ser considerado como uma espécie de habilidade passiva, que parece trabalhar com ou sem esforço consciente, escutar implica uma função ativa, envolvendo diferentes níveis de atenção e cognição. Ou seja, enquanto ouvir significa receber os estímulos sonoros, escutar implica compreendê-los significativamente, levando em consideração todo o contexto envolvido.

Em nossa sociedade, a música se encontra presente em diferentes situações. Podemos observar atividades musicais nas ruas, festas, ambientes de trabalho, consultórios, no interior dos veículos, nos meios de comunicação, etc., e constatar que a prática ou a ambiência musical aparece, quase sempre, numa perspectiva contagiente e prazerosa, seja de forma consciente ou inconsciente.

É por esse motivo que, para trabalhar a etapa de sensibilização, torna-se imprescindível incluir a música do cotidiano dos idosos, através da apresentação das obras que mais escutaram ao longo da semana após, o último encontro. Acreditamos que tal fato contribuiu para diminuir a distância que poderia existir entre o “mundo musical” deles e o nosso, além de permitir que os participantes se sentissem integrados e participativos na concepção do nosso processo de trabalho.

Por outro lado, ao longo do desenvolvimento dos exercícios dessa etapa e ao conversarmos com os participantes, constatamos, por depoimentos orais, que os idosos que rotineiramente costumavam realizar suas atividades domésticas em um ambiente musicalmente sonorizado, apresentaram uma maior facilidade no cumprimento de suas obrigações. Essa constatação se justifica pelo fato de que a música possui uma indiscutível capacidade de ação nos componentes sensoriais, motores e afetivo das pessoas, o que contribuiu para potencializar a sensibilidade dos participantes em relação às atividades propostas. Diante desse fato, aproveitamos para sugerir que todos os participantes realizassem suas atividades mais rotineiras, escutando diferentes gêneros musicais.

A etapa de Sensibilização integra, também, o desenvolvimento de atividades cênicas (exercícios de expressão corporal), lúdicas, prazerosas, porém, não infantilizadas. Constatamos que com essa práxis, os participantes abandonaram muitos dos bloqueios socioculturais que inicialmente integravam sua conduta, possibilitando a manifestação de comportamentos expressivos e espontâneos que, muitas vezes, haviam sido descartados.

A segunda etapa foi a que promoveu o raciocínio da linguagem; o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico, ou seja, a etapa da Iniciação Musical. Nela introduzimos o trabalho com os elementos teóricos e os códigos simbólicos de notação da linguagem que são encontrados ao longo do desenvolvimento da leitura musical. Trabalhamos efetivamente com a leitura rítmica e melódica. Essa etapa teve por principal objetivo transformar a música em sinais concretos, objetivos

e lógicos, sem desconsiderar, é claro, a subjetividade musical. Constatamos que com o desenvolvimento dessa etapa, os idosos viveram o processo de uma aprendizagem ampla, desenvolvendo a consciência da notação do código musical apresentado.

O principal objetivo da Iniciação Musical foi o de promover uma alfabetização por meio de experiências musicais, ou seja, explorar a música a partir das estruturas próprias que a concebem em todos os sentidos: ritmo (corpo), melodia (afetividade) e harmonia (mente). Buscamos possibilitar a interpretação do texto sonoro como um todo, em sua forma mais ampla, desconsiderando a restrição a elementos mecânicos, do ponto de vista físico e temporal; ou seja, as atividades se iniciavam sempre a partir de um fato que propiciasse uma experiência musical concreta, tal como cantar uma melodia ou fazer um exercício de ritmo, onde o idoso pudesse sentir a funcionalidade pendular, mas, não, a pulsada⁸.

Sendo assim, os tradicionais e muito utilizados “ta-ta-tás” ou “do-o-ós” não fizeram parte do desenvolvimento musical de nossos alunos, por estimularem apenas a técnica pela técnica, desconsiderando o significado musical. Desse modo, e iniciando pela prática musical efetiva, conseguimos proporcionar subsídios aos idosos, o que lhes possibilitou decodificar a linguagem sonora a partir das estruturas sensoriais que a constituem.

Desde o início das atividades, optamos por trabalhar a música por meio de suas frases e períodos, onde a cognição da linguagem tornou-se um elemento concreto e “palpável” para os idosos, além de um importante complemento do processo de aprendizagem. Conseqüentemente, o que antes só se ouvia (função fisiológica do ouvido), passou a ser uma escuta ativa e classificatória. Compreendendo concretamente e subjetivamente o texto musical, os idosos participam dele com exercícios de expressão corporal, tocando algum tipo de instrumento percussivo ou por meio do

⁸ Referimo-nos aqui à sensação do movimento amplo, intuitivo e musical que cada compasso proporciona e não ao movimento matemático, contado e sem conexão com a afetividade musical.

canto, fato este que contribuiu para uma ampliação da possibilidade de análise e conhecimento musical.

Do mesmo modo, trabalhar a apreensão da linguagem musical, significou praticar uma leitura que, em primeira instância, ocorreu horizontalmente, ou seja, de forma contrapontística, o que possibilitou uma percepção musical mais consciente e afetiva. Para tanto, utilizamos exercícios que iniciassem com poucas notas, graus conjuntos, mas que apresentassem, na sua concepção, um sentido, verdadeiramente, musical.

Trabalhando com a compreensão dos elementos e conceitos da linguagem musical, o processo de Iniciação incluiu ainda a alfabetização da simbologia que constitui a notação da linguagem musical, ou seja, seus códigos sonoros, caracteres de representação gráfica, aspectos semânticos, frases, etc., que permitiram aos idosos a apropriação do texto musical em si. A leitura rítmica, o solfejo melódico e a conscientização harmônica foram também pedagogicamente organizados e trabalhados sempre por ordem crescente de dificuldade de execução, além de tratados como importantes elementos estruturais no processo de iniciação dessa forma de linguagem⁹.

Referindo-se especificamente aos solfejos melódicos trabalhados em nossa proposta, seguimos aos preceitos de Forquin e Gagnard (1982, p. 73) no que tange a: “querer ensinar o solfejo antes de ensinar a cantar e a ouvir música é, portanto, tão artificial quanto querer ensinar a ler e escrever a quem não sabe ainda compreender e utilizar a linguagem falada”.

Ainda no desenvolvimento da segunda etapa, tornou-se possível intensificar as aprendizagens rítmica, auditiva e teórica e introduzir algumas práticas instrumentais individuais e

⁹ Elementos do ritmo: pulso, acento, andamento e desenho rítmico. Elementos do som: altura, duração, intensidade e timbre.

coletivas, que puderam ser realizadas com o uso da flauta doce¹⁰ e de instrumentos de percussão que compõem a “bandinha rítmica”¹¹.

Tratando-se da prática com instrumentos musicais de percussão que constituem a bandinha rítmica, essa foi uma das atividades que os idosos apreciaram muito; pois, “o sentir e o agir provocam uma reação de satisfação, tanto para quem está diretamente envolvido na prática, como para quem está apreciando o trabalho” (Biagioli e Visconti, 2003, p. 5).

Para tanto, refletíamos sobre a transformação da música e chamávamos a atenção para que todos praticassem uma escuta classificatória do novo “arranjo musical” que estávamos construindo.

Nas atividades com a bandinha rítmica, igualmente trabalhamos com as qualidades do som e com os elementos do ritmo; exercitamos o sentido de frases, semifrases e temas musicais; trabalhamos com ostinatos¹² rítmicos e melódicos, além de utilizarmos algumas parlendas (textos rítmicos), diversificando assim, as ferramentas pedagógicas que constituem essa proposta metodológica.

Abordando sobre o desenvolvimento do ouvido musical na atividade com a bandinha, considerada como instrumento pedagógico da nossa proposta metodológica, Lino *in Beyer* (1999, p. 63) postula que: “pensar com sons, explorar a paisagem sonora e ampliar o ouvido pensante são componentes básicos” para se desenvolver a habilidade auditiva do aluno de música.

Com o trabalho da bandinha desenvolvemos uma escuta participativa: os idosos, munidos de um dos utensílios que compõem esse conjunto de instrumentos de percussão, participavam da obra musical utilizada para o desenvolvimento da atividade, tocando e “compondo” uma nova base

¹⁰ Utilizamos a flauta doce porque, dentre outras questões, se trata de um instrumento de fácil aquisição. Suzigan (1986, p.10) reportando-se a esse instrumento como uma das ferramentas acessórias ao processo da alfabetização e da prática musical, destaca que: “se compararmos [a flauta] com o estudo do piano, muitas diferenças estariam claras, mas gostaria de realçar uma, a afinação. No piano a nota está pronta, na flauta é preciso construir a através do controle do sopro e a digitação correta e sensível dos dedos. Essa construção dos sons auxilia o desenvolvimento do espaço intratonal, de forma concreta (a relação do desenvolvimento auditivo e instrumental)”.

¹¹ **Bandinha rítmica** – trata-se de um conjunto de instrumentos musicais considerados simples para se tocar (do ponto de vista técnico-instrumental). É composta por chocinhos, afoxês, paus de rumba ou clavas, pandereta, pandeiro, coco, castanholas, reco-reco, guizos, etc.

¹² **Ostinato** – trata-se de pequenas seqüências de ritmo ou melodia que se repetem continuamente numa obra musical.

instrumental à da música original, formando com isso, uma re-elaboração do arranjo original da música, atribuindo, ao mesmo tempo, um novo sentido estético à obra; fato que não podemos deixar passar despercebidamente pelos participantes.

Para efetivar ainda mais a prática musical, nosso trabalho utilizou-se de um repertório de canções pedagógicas que, quando praticadas, possibilitaram também o desenvolvimento, quer individual quer em grupo, da leitura, da afinação e da criatividade. Cabe mencionar que percebemos nesse processo, o desenvolvimento de múltiplas capacidades, uma vez que:

A emissão do "canto" de cada um permite-lhes escutar-se, reconhecer-se, desfrutá-los e iniciá-los numa musicalidade própria e integradora até a formação de melodias simples, mas criadas por cada um. (Azambuja, 1995, p. 105).

Quanto ao canto, solfejo e afinação, cabe registrar a constatação de que com o desenvolvimento dessa proposta, a afinação desenvolveu-se naturalmente nos participantes. Quando um novo participante chegava ao grupo, jamais se classificava a sua condição vocal ou se advertia sobre a sua real condição de afinação. Há estudos e observações na área do canto que revelam a possibilidade da afinação como uma habilidade que se desenvolve também ao longo da prática do solfejo, seja por meio de exercícios melódicos, seja através de canções pedagógicas ou artísticas, etc. Afinal, da mesma forma que só se fala um idioma, falando, sabemos que somente se desenvolve a apreensão da linguagem sonora (a música), cantando; escutando-a, analisando-a, classificando seus elementos, vivenciando-a intensamente.

Para tanto, procuramos promover diversos exercícios que tivessem por objetivo o desenvolvimento da percepção melódica o que trouxe, como consequência, a afinação. Ao longo do trabalho e em pouco tempo, constatamos que tal prática proporcionou, de fato, o desenvolvimento

dessa capacidade nos participantes, sem que precisássemos inibir qualquer integrante, expondo publicamente sua falta de habilidade. A dificuldade com a afinação sabemos não ser proposital e nem específica da velhice. Afinal, não podemos esquecer que as habilidades musicais não *“vêm do além”*, mas, sim, são desenvolvidas, quando estimuladas por meio de um processo pedagógico abrangente e devidamente organizado.

Nesse sentido, sabemos que ser afinado não é uma escolha pessoal. O desenvolvimento da afinação está também diretamente relacionado a um trabalho de estruturação e auto-conscientização do aparelho fonador como um todo; a reprodução exata de determinadas freqüências que constituem o discurso musical ocidental, trata-se de um processo cognitivo, sensorial e motor que deve ser alcançado passo a passo, por meio de atividades que sejam preparadas para tal desenvolvimento. Com a prática de exercícios que prepararam o ato de cantar, constatamos que tal atividade foi, naturalmente, sensibilizando a fonação do indivíduo; questão essa que transformou sua condição inicial de desafinado para uma condição de afinação, inicialmente, relativa, e posteriormente, absoluta.

No decorrer do trabalho, foram também introduzidas diversas músicas regionais, folclóricas e religiosas que ampliaram o repertório musical dos participantes e contribuíram para o processo de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical, como importantes ferramentas de vivência dessa forma de linguagem. A escolha dessas canções se deu de forma criteriosa e profissional, observando os diferentes níveis de dificuldade relacionados à capacidade de compreensão e saber musical do grupo. Para esses exercícios não houve a opção dos idosos participarem da seleção musical, tal como, quando trouxemos a música do cotidiano deles para o desenvolvimento de algumas atividades.

Tratando-se da produção musical na velhice, não estamos afirmando que um idoso poderá, musicalmente, se desenvolver, por exemplo, como um pianista ou flautista que sejam músicos de concerto. Afirmamos isso, não por acreditar na incapacidade física ou intelectual do idoso, mas, pelo tempo que é necessário para que tal desenvolvimento ocorra na vida de um indivíduo.

Sabemos que músicos profissionais são verdadeiros “atletas” em seus instrumentos; geralmente, estudam desde a infância, com muita disciplina e por algumas horas diárias, determinados a se profissionalizar na área. Para ser bem sucedido, um legítimo profissional da música deve apresentar um estudo aprofundado da linguagem musical e uma experiência ímpar no que tange a suas habilidades vocais ou com o instrumento escolhido, experiência que, normalmente, desenvolve-se ao longo de uma vida, como qualquer outro profissional em sua área de conhecimento e atuação.

Portanto, para compreendermos a “plenitude” da produção musical na terceira idade, é relevante fazermos uma revisão no referencial do que seria, de fato, essa efetiva produção musical; até onde se quer chegar com essa prática, instituindo uma reforma do pensamento no sentido de reconstruirmos o paradigma do que é tocar bem e com qualidade musical.

Diante disso, na velhice, consideramos como uma produção musical de qualidade, desde a execução de obras musicais que sejam mais simples, porém, completas do ponto de vista estrutural que uma composição (forma) musical possa apresentar, até trechos ou obras inteiras que imprimem, uma valoração a quem as consegue compreender e interpretar. Cabe reconstruirmos nossos referenciais no sentido de enxergarmos e valorizarmos o que cada indivíduo tem para oferecer, quando convocado a interpretar uma obra musical e lembrarmos que os parâmetros que utilizamos para classificar qualitativamente a expressão musical de um intérprete residem muito mais na subjetividade e na abstração do que em questões objetivas e concretas.

Nesse sentido, tratando-se do processo de alfabetização musical, não poderíamos exigir que os idosos iniciassem a interpretação ou a expressão musical a partir de um texto sinfônico; afinal, não começamos no primeiro ano escolar lendo e escrevendo uma redação, mas, sim, juntando algumas letras e assim, obtendo os primeiros fonemas do nosso idioma e depois, palavras, frases, suas contextualizações, etc.

No caso da aprendizagem musical na velhice, se faz ainda necessário desconstruir alguns hiper-dimensionamentos de ações especificamente relacionadas à compreensão e à prática musical, tais como o que é cantar, tocar, interpretar, improvisar, criar e fazer música com qualidade musical; e também admitir, de modo geral, a capacidade de novas aprendizagens dos idosos e destacar uma preocupação, que não pode ser deixada de lado pelo educador, relacionada com os aspectos sociais, econômicos, culturais e subjetivos que constituem o mundo musical dos participantes.

Do mesmo modo, entendemos que ao educador cabe rever seus paradigmas e seus critérios de avaliação no decorrer do processo de aprendizagem, considerando, sempre, as conquistas que vão sendo parcialmente obtidas no surgimento do novo e da “unidade musical”, ou seja, sem departamentalizar os elementos que constituem a música, a fim de perseguir o apontamento de resultados que funcionem como construtores da capacidade musical dos idosos.

Por outro lado, encontrar questões que sejam reformadoras de suas possíveis frustrações, que poderão surgir quando tentam enxergar no outro, apenas os resultados que possam ser comparados aos seus próprios ou se enquadrem em seus referenciais, deve ser continuamente objetivado. Em nossa visão, aspectos quantitativos e qualitativos relacionados à prática musical, precisam ser constantemente revistos e, quase que individualmente readaptados para que cada educando possa, verdadeiramente, contribuir participando dentro do seu próprio limite de saber, fazer e ser.

Enfim, foi esta sistematização do processo de trabalho que nos permitiu apreciar os resultados conquistados e expressos pelos grupos que trabalhamos ao longo de nossa experiência. A motivação para romper com o antigo paradigma e seus referenciais do ensino musical brasileiro impulsionou a práxis de princípios contemporâneos, readaptados a uma Educação Musical para todos e de possibilidades, inclusive para indivíduos que se encontram na fase da velhice.

Finalmente, tratando-se das atividades serem, preferencialmente, em grupos, é importante destacar também que essa proposta metodológica apresentou melhores resultados por ser realizada no geral, com grupos de no mínimo 30 idosos, em observância ao princípio de respeito às dificuldades individuais¹³ dos participantes. Observamos que determinadas dificuldades de ordem sensorial, motora ou cognitiva, muitas vezes, presentes no início das atividades, eram superadas ao longo do processo, sem interferência ostensiva, mas através de um processo natural, instintivo, tal como podemos constatar no desenvolvimento da linguagem materna de um indivíduo que vai superando as dificuldades de aprendizagem e adaptação até adquirir um certo domínio de comunicação.

Além disso, sabe-se que um agrupamento com esse número de pessoas promove uma considerável “massa sonora”, ou seja, qualquer exercício com som que se faça com um grupo desse tamanho, produzirá um forte resultado sonoro e, consequentemente, a escuta desse resultado estimulará novas aprendizagens; porque, tal efeito, envolverá emocionalmente os participantes, confirmando-lhes a realidade de fazerem música de verdade.

Relacionado à capacidade musical, é relevante considerar que ao trabalharmos com grupos de idosos podemos aproveitar qualquer que seja a habilidade individual de cada participante; ou

¹³ Acreditamos que trabalhar com um grupo seja uma questão que respeite o idoso quanto ser individual e dotado de dificuldades pessoais. Por outro lado, constatamos que com a prática em grupo conseguimos evitar a exposição dessas dificuldades frente aos outros participantes.

seja, ao avaliarmos em um novo participante, as "habilidades musicais pré-existentes" ¹⁴, ao invés de o excluirmos do trabalho, por considerar apenas as suas dificuldades, ou a ausência de habilidade musical, o integramos ao processo e selecionamos algum fragmento da atividade que ele possa realizar com mais facilidade; pois, um arranjo musical permite isso, quando consideramos que ele se constrói da junção de elementos sonoros que formarão o todo da obra.

Nesse sentido, em uma combinação sonora podemos aproveitar um participante para fazer um único som, uma nota pedal ou, por exemplo, tocar um pequeno instrumento de percussão, como, da mesma forma, podemos aproveitar a capacidade dos idosos mais hábeis para executarem componentes que exijam uma maior habilidade, seja ela sensorial ou motora. Enfim, tal atitude nos permitiu classificar e aproveitar todos os participantes envolvidos no processo, e também incorporar, sempre, novos integrantes ao grupo. Entendemos que a relevância desse procedimento está na prática da inclusão que, entre outras questões, resgata a auto-estima do idoso, aproveitando-a para estimular a aprendizagem e a possibilidade do desenvolvimento musical de cada integrante.

Enfim, a prática de nossa proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical supôs uma concepção de velhice que admitiu os potenciais dos idosos, sua capacidade de novas aprendizagens de modo geral e, dentre elas, a musical, buscando não focar o lado negativo dos mitos e estigmas trazidos pelos participantes, mas, como destaca Azambuja (1995, p. 98), direcionar os participantes às renovações de atitudes que serviriam como construtoras de um novo significado dos conceitos de Envelhecimento e de Educação Musical, pois...

¹⁴ Entendemos por isso, qualquer que seja o nível de sensibilidade musical elementar de um determinado indivíduo; pois, lembramos que questões de sensibilização musical podem ocorrer com um idoso que, de alguma forma, se proponha a participar de diversas atividades que incluem em sua estrutura: cantar, dançar, bater palmas ou caminhar em algum dos elementos do ritmo, etc., sem o compromisso de fazer certo, mas, que ocorra de forma natural, através de manifestações instintivas. Lembramos que ao investigarmos a sociedade contemporânea, podemos encontrar tais questões em muitas atividades religiosas, no ambiente de afazeres domésticos, etc.

A velhice não precisa necessariamente ser um período de declínio e decadência, mas, quando saudável, uma fase natural da existência, com possibilidades de renovação, mudanças e realização. O resgate da auto-estima, a alegria, a descoberta de potencialidades, o prazer de se expressar e ser ouvido são perspectivas para uma vida mais plena. Os caminhos são múltiplos, muitos ainda inexplorados, mas novas perspectivas se apresentam, e um desses caminhos é a questão da criatividade [que pode ser explorada na Arte e, em especial, na prática musical].

Afinal, expressar a linguagem musical como uma estrutura constituída por códigos sonoros, caracteres de representação gráfica, gramática musical (harmonia), aspectos semânticos, frases, textos, obras, timbres, memória rítmica, melódica, harmônica e timbrística, constituiu-se componente importante da proposta, em consonância com o pensamento de Suzigan (1986).

A constituição de uma determinada forma de linguagem e sua aprendizagem, tanto a prática como a teoria tem importância. Entretanto, em razão dessa proposta metodológica ser fundamentada, essencialmente, nos princípios pedagógicos e psicológicos de *Koellreutter e Willem*, alicerçamos nosso trabalho no viver, no sentir e no pensar, como fases ordenadas e progressivas para uma aprendizagem musical prazerosa, afetiva e consciente. Constatamos que a observância desses princípios do processo de Educação Musical com idosos, possibilitou a esses sujeitos verdadeiras descobertas de significado na linguagem musical, o que reforça a concepção no seu sentido mais amplo.

Gostaríamos de registrar, ainda, que, ao longo do processo, os idosos muitas vezes nos solicitavam esclarecimentos da metodologia em cada uma das etapas vivenciadas. Nesse sentido, seguimos a relevante orientação de Azambuja (1995, p. 104) de que: "os idosos necessitam, além da prática, de esclarecimentos técnicos e teóricos sobre os processos que estão desenvolvendo, inclusive os interiores, com comentários ocasionais ou introdutórios às propostas".

Diante do exposto, destacamos que esclarecimentos técnicos, colocados estrategicamente antes, durante ou ao final das atividades práticas sobre os objetivos pretendidos com cada dinâmica, assim como reflexões sobre a qualidade e o referencial musical individual e coletivo, ou ainda, a análise dos resultados alcançados, facilitaram a realização dos exercícios e promoveram, no grupo, uma sensação de trabalho em equipe; uma equipe que buscava fazer música com legitimidade musical; ou seja, uma equipe que a partir do seu desenvolvimento, produzia resultados cada vez mais musicais, fato que, em paralelo, também contribuiu para uma ampliação do referencial musical dos idosos.

3. ETAPA DE SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL

3.1 O trabalho com o fenômeno sonoro e com as propriedades do som

O som, tal como o ritmo, pode ser encarado como um elemento pré-musical. É apenas ampliando o sentido do termo que nós podemos chamar música a todo fenômeno sonoro. (Willems, 1970, p.45).

A primeira etapa dessa proposta metodológica, a de Sensibilização, foi planejada para que os idosos participantes pudessem, por meio de exercícios práticos, ter um primeiro contato, prioritariamente, sensorial e motor com os elementos fundamentais da música. Lino *in* Beyer (1999, p. 63) reportando-se à sensibilização como fase relevante do processo de alfabetização musical, considera que: "... o desenvolvimento da livre expressão antes da formação de conceitos é essencial à alfabetização musical, pois é justamente este fazer, como elemento básico da construção musical, que dá sentido ao som".

Cabe relembrar que essa etapa foi alicerçada também no "caminho traçado por Koellreutter em favor de uma educação musical significativa, que privilegia o espírito criador, a reflexão, o questionamento". (Brito, 2001, p. 20).

Fundamentamos nossa proposta, também, no pensamento de Willems (1970, p. 154) que referindo-se à etapa da Sensibilização Musical como uma fase essencial para o desenvolvimento das capacidades musicais, situa o início do processo de Educação Musical para além "de toda a aplicação instrumental e refere-se aos elementos fundamentais da música: sentido rítmico, ouvido musical, sentido melódico, nomes das notas, graus da escala, improvisação, conhecimentos harmônicos". Ainda, segundo o autor, e reafirmando os fundamentos teóricos da proposta exposto

nas colocações anteriores, o desenvolvimento da Educação Musical deve ter como pressuposto que “toda prática auditiva e rítmica pode preceder a teoria musical e assegurar as bases sensoriais, físicas e afetivas da educação musical”.

Iniciamos o trabalho, estabelecendo uma reflexão da música como uma das formas de expressão e de manifestação artística, concreta e subjetiva, que nasce do fenômeno acústico e se transforma numa forma de linguagem que é expressão de uma determinada cultura, aqui no caso, a ocidental romântica. Estudar o surgimento e a organização do fenômeno sonoro despertou um grande interesse nos participantes. Assim sendo, iniciamos as atividades a partir de práticas cujo objetivo principal foi a sensibilização aos principais elementos e sub-elementos¹⁵ que compõem a música, enfatizando o ritmo, o som e a melodia.

De forma prática e expositiva, apresentamos o som como um fenômeno físico, acústico; como o resultado de vibrações de um corpo material que é sonoro depois de estimulado. A partir de uma atividade que desenvolvemos com pequenos elásticos de escritório, pudemos promover uma compreensão mais prática dos conceitos que compõem o fenômeno sonoro, tais como: onda sonora, vibração, freqüência e timbre.

A fim de materializarmos o conceito de objeto sonoro, aproveitamos para apresentar o diapasão¹⁶, que, quando estimulado, emite a freqüência de 440Hz, ou seja, a nota “lá” da escala temperada¹⁷ utilizada no sistema musical ocidental. Entendemos que a compreensão do fenômeno sonoro é questão essencial para conseguirmos construir uma ponte lógica entre o “nascimento” do som e os padrões musicais que serão utilizados na etapa de Iniciação Musical.

¹⁵ Entenda-se por “sub-elementos” os itens básicos que o compõem cada elemento. No caso do ritmo: pulso, acento e andamento; e do som: altura, duração, intensidade e timbre. Todos serão descritos mais adiante.

¹⁶ Diapasão – objeto sonoro metálico em forma de U que, quando estimulado, emite uma determinada freqüência musical que serve para padronizar a afinação dos instrumentos musicais.

¹⁷ Escala temperada – trata-se de uma sucessão de sons (determinadas freqüências pré-definidas pelo sistema temperado que foi publicado por Andreas Werckmeister em 1691). Aparecem por graus conjuntos, em movimento sonoro ascendente ou descendente. “Consiste na divisão da oitava em doze semitonos iguais”. (Med,1996, p. 31).

O entendimento do significado de “estímulo” é, também, básico e, portanto, explicado como decorrente do manuseio de objetos sonoros num ambiente onde exista o ar, sendo fundamental para a ocorrência do fenômeno sonoro, pois as ondas sonoras não se propagam no vácuo. A necessidade de o educador iniciar o processo de Sensibilização Musical a partir do fenômeno sonoro, é uma idéia também defendida por Willems (1970, p. 47), ao colocar em sua obra, que:

É importante que o educador se interesse pela natureza das qualidades do som, visto que deve tomá-las em consideração nos exercícios de desenvolvimento auditivo e na prática instrumental. As leis da ressonância dos corpos fazem também parte do conhecimento da natureza do som; portanto, elas merecem também a atenção do pedagogo.

A partir do trabalho, desenvolvido com esses conceitos básicos, realizamos uma dinâmica de pesquisa sonora com os participantes. Nesta atividade, propusemos que eles passassem a pesquisar novas fontes sonoras e produzissem diferentes sons a partir dos objetos sonoros dispostos no ambiente (cadeiras, copinhos plásticos para água, canetas, papel, etc.).

Posteriormente a essa fase da atividade, que podemos chamar de “busca sonora”, propusemos a criação de uma obra musical a partir dos timbres encontrados, convidando cada um dos participantes a apresentar os sons pesquisados. De modo geral, os resultados foram surpreendentes: os idosos apresentaram os sons produzidos, com utilização de uma admirável diversidade de materiais. Pelos relatos apresentados ao longo dessa atividade, constatamos a surpresa dos participantes diante das possibilidades de produção de sons, o que rebelou sua capacidade de criação.

Seqüencialmente às primeiras atividades, a proposta incluiu o trabalho de organização dos sons por meio de um exercício de construção de uma paisagem sonora¹⁸ livre, através da aplicação dos princípios harmônicos¹⁹ e contrapontísticos²⁰, sem conscientizar os idosos das questões técnico-musicais que estavam implícitas à atividade. Considerando os princípios do sistema ocidental de se fazer música, iniciávamos a elaboração de uma obra musical dentro do atual paradigma contemporâneo de composição musical, que permite ao compositor aceitar ou romper com as formas de instrumentação que eram, em períodos anteriores, pré-estabelecidas para se fazer música.

Uma outra atividade complementar a anterior, incluiu uma reflexão sobre o conceito de "paisagem sonora" e sua relevância na "vida sonora" do ser humano, o que constatamos ampliar o julgamento musical dos idosos, no sentido de propulsionar a compreensão dos atuais estilos e gêneros musicais expostos na mídia e consumidos por uma grande parcela da população, principalmente por faixas etárias anteriores à deles. Simultaneamente, propusemos uma abertura para uma atividade de improvisação e para a liberdade de expressão por meio da criação de um exercício musical.

Consideramos que essa atividade foi muito instigante, provocativa e geradora de uma discussão no grupo, tendo promovido uma mudança de paradigma, ou seja, sons que anteriormente eram apenas ruídos, assumiam um novo significado para os idosos, passando a ter uma importância maior no entorno sonoro do seu cotidiano. A esse respeito, Santos (2002, p. 44) *apud* Wisnik (1989, p. 42) menciona que:

¹⁸ **Paisagem sonora** – trata-se do ambiente sonoro de um determinado lugar. Por exemplo: a Avenida Paulista, localizada em São Paulo, possui uma "composição" sonora ruidosa que é específica, diversificada e que a caracteriza como uma via de alto tráfego, ou seja, possui sua identidade sonora.

¹⁹ **Harmonia** – prioriza a visão vertical do texto musical.

²⁰ **Contraponto** – arte de seqüenciar determinadas freqüências (notas musicais), a fim de se conceber uma melodia; trata-se ainda do "conjunto de melodias dispostas em ordem simultânea", priorizando uma visão horizontal e mais afetiva do texto musical. (Med, 1996, p. 11).

O ruído, conforme coloca José Miguel Wisnik, além de "ser um elemento de renovação da linguagem musical", colocando-a em cheque, "torna-se um índice do habitat moderno, com o qual nos habituamos". Máquinas produzem e reproduzem sons, provocando o alastramento de um mundo mecânico e artificial, criando "paisagens sonoras das quais o ruído se torna elemento integrante incontornável, impregnando as texturas musicais".

Cabe ressaltar que a fundamentação desse momento do processo baseia-se nas teorias de três educadores musicais e suas respectivas obras: *Por uma escuta nômade – a música dos sons da rua*, de Fátima Carneiro dos Santos, *O som e o sentido*, de José Miguel Wisnik e *O ouvido pensante*, do educador canadense *R. Murray Schafer*. Esses livros também foram sugeridos aos participantes interessados para aprofundamento do estudo.

A partir das reflexões realizadas e da quebra dos paradigmas com o grupo de idosos, resultantes das vivências e de leituras das obras indicadas, os participantes conseguiram elaborar uma definição de música, coincidente com a idéia defendida por *Schafer* (1991, p. 35): "música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida".

A partir desse trabalho, constatamos que a maneira com que os idosos passaram a lidar com a paisagem sonora urbana, assumiu um novo significado. Além disso, observamos uma maior aceitação e interesse pela música moderna²¹, de modo geral, composta por ruídos, freqüências digitais ou sons que são eletroacusticamente registrados e modificados. A esse respeito Santos (2002, p. 45) expõe que: "muitos compositores fizeram uso dessas 'máquinas produtoras de ruídos' em suas composições, levando as orquestras a incorporarem não apenas esses 'novos' sons, como também os ruídos dos instrumentos de percussão".

Dando seqüência a essas atividades, propusemos uma nova reflexão, agora sobre fatores de nossa sociedade e de nossa cultura que contribuíram para a transformação da paisagem sonora

²¹ **Música Moderna** – "uma das principais características, na acepção não estritamente cronológica, é sua libertação do sistema de tonalidades maior e menor que motivou e deu coerência a quase toda a música ocidental desde o século XVII". (*Griffiths*, 1998, p. 7, *sic!*).

e da atual concepção musical. Santos (*ibid*, p. 46) aborda essa questão, apontando seus desafios: "Os sons ambientais, os ruídos, começam a se apresentar como um dos traços mais fortes na transformação da estética musical do século XX, revelando, assim, uma possível indistinção das fronteiras entre música e sons ambientais".

O desenvolvimento dessa atividade se enriqueceu com depoimentos feitos pelos participantes sob o gosto e à prática da escuta musical de jovens como seus netos, filhos, sobrinhos, etc., o que propiciou um maior esclarecimento aos idosos a respeito dessas controvertidas questões, relativas à distinção entre música e som ambiental. As análises de Santos (*ibid*, p. 48) apontam para a importância dessas reflexões ao destacar que:

Desde que a máquina foi inventada, mais precisamente no século XIX, o ruído 'triunfa e domina soberano sobre a sensibilidade dos homens'. A partir daí, cada vez mais, a arte musical tem buscado as mais dissonantes e ásperas combinações sonoras, preparando assim o ouvinte para o 'som-ruído' ou 'ruído-musical'.

O passo seguinte da implementação da proposta foi trabalhar com o conceito de onda sonora. Iniciamos essa aprendizagem, esclarecendo que ondas sonoras são ondas que transmitem, por meio do ar, a vibração de um determinado corpo depois de estimulado; se trata de ondas invisíveis a nossa visão, porém, sinestésicamente perceptíveis; ondas que levam o som para o nosso principal órgão receptor: o ouvido.

Retornando ao exposto, no momento em que um corpo sonoro é estimulado, gera um som que se move através do ar em forma de ondas. Para uma melhor compreensão desse fenômeno foram utilizadas algumas associações e ilustrações como o que ocorre com a formação de círculos concêntricos, ondas visuais, que emanam, quando jogamos uma pedra num determinado ponto de um lago que esteja praticamente em repouso.

Essas reflexões possibilitaram o entendimento sob a existência da onda sonora e sua importante missão de propagar o som de um determinado objeto sonoro até os nossos ouvidos. Os participantes expressaram sua satisfação por essa aprendizagem, declarando, verbalmente, o quanto estavam felizes por compreender conceitos, distantes do seu cotidiano.

O trabalho com o conceito de vibração se baseou na reflexão sobre o movimento de "vai-e-vem", passível de ser realizado por um corpo elástico, ou seja, um corpo que possa retornar à sua forma inicial depois de assumir outras configurações pela sua flexibilidade.

Em meio a essas reflexões, salientamos que a compreensão dos conceitos que constituem o fenômeno sonoro foi essencial para o processo de Educação Musical. Willems (1970, p. 46) menciona essa relevância ao abordar aspectos objetivos e subjetivos do trabalho que o educador musical deve fazer com os elementos do som:

Falamos de *som*, quando de fato deveríamos ter dito: *vibração sonora*. Este é um fenômeno puramente objetivo, ao passo que o som é um fenômeno subjetivo. A vibração não se torna em som (sensação sintética definida, produzida pelas vibrações) senão graças ao ouvido completo, quer dizer, aquele que possui o caracol.

Trabalhamos os conceitos anteriormente mencionados em atividades vivenciadas com a utilização de "elásticos de escritório", que foram colocados pelos idosos entre os dedos da mão, estimulando o corpo sonoro para que produzisse o fenômeno da vibração e, por consequência, o som. Em seguida, ampliamos a experiência solicitando aos participantes que rompessem o elástico e colocassem uma de suas extremidades entre os dentes e que a segurassem com dois dedos de uma das mãos. Pedimos para que todos esticassem e estimulassem o objeto sonoro. Com isso, os idosos sentiram a propagação da vibração no interior de seu próprio crânio, além do surgimento de

algumas freqüências sonoras que se formaram na vibração intracraniana. Essa experiência permitiu a compreensão legítima da vibração e propiciou o encaminhamento dos trabalhos com os conceitos de amplitude e freqüência.

Esses encontros iniciais de implementação da proposta metodológica de Educação Musical, passaram a ser momentos de investigação e descobertas; momentos de construção de conceitos, especialmente na área da física acústica. Vale destacar que os idosos, ao final de cada encontro e motivados pelas descobertas, apresentavam relatos, apontando o fato de nunca terem imaginado que a música tivesse elementos tão abrangentes e prazerosos de se estudar.

No início de cada encontro sempre retomávamos algumas das experiências anteriores e aproveitávamos para ampliar a base conceitual, com o objetivo de intensificar o interesse dos idosos por novas aprendizagens. Buscando organizar um raciocínio lógico e seqüencial dos elementos ligados ao fenômeno sonoro, ampliamos essas aprendizagens incluindo os conceitos de amplitude e freqüência. Constatamos que os idosos não mais se surpreenderam com as definições demonstrando, cada vez mais interesse em compreendê-las.

O prazer da descoberta, o gosto por novas aprendizagens e o entusiasmo afetivo por parte dos idosos, demonstrando aceitação e interesse pelo trabalho realizado, possibilitou a continuidade das atividades, introduzindo a idéia de distância entre dois extremos da vibração, conhecida por "amplitude", além do conceito de "freqüência" que é o número de vibrações por segundo realizadas por um corpo sonoro.

Seqüencialmente, incluímos no processo de aprendizagem o estudo do fenômeno sonoro e a existência de sons não perceptíveis pelos seres humanos, quando comparado às características do som que ouvimos, o qual encontra-se em uma faixa aproximada entre 20 e 20.000Hz.

Complementamos explicando que os movimentos menores que 20Hz são classificados pela física acústica como "infra-sons" e aqueles maiores que 20.000Hz são chamados de "ultra-sons".

A explicitação do fenômeno sonoro, se baseou nos conhecimentos oferecidos pela física acústica, o que permitiu que os idosos percebessem a relação entre diferentes áreas de conhecimento e o sentido da interdisciplinaridade. Constatamos que essas atividades e formas de abordagem provocaram, nos participantes, uma maior aceitação e credibilidade com relação à metodologia utilizada.

Em um momento posterior, sugerimos uma pesquisa sobre esse assunto em enciclopédias que os participantes pudessem dispor. Pudemos observar o envolvimento dos idosos nesse trabalho, ao apresentarem aos colegas, os resultados de suas pesquisas, o que propiciou, completamente, uma discussão a respeito da capacidade auditiva de outras espécies de animais. Cabe destacar, também, as iniciativas dos participantes motivadas pelo interesse na busca do material. Algumas pesquisas foram realizadas em bibliotecas de bairro, e não somente nos livros de mais fácil acesso.

Pelo exposto, entendemos ser relevante complementar que, pelo fato de o som ser algo abstrato, encontramos muita dificuldade para realizar o trabalho docente, a fim de garantir a aprendizagem do fenômeno sonoro. Pois, ao abarcarmos os conceitos correspondentes, trabalhamos com estruturas que são, ao mesmo tempo, concretas e abstratas; fisiológicas, mentais e subjetivas que, no desenvolvimento do processo, muitas vezes não tomam uma forma concreta.

A idéia central das atividades, anteriormente descritas foi a aquisição de conhecimentos da linguagem musical, e a transformação do entorno sonoro cotidiano dos idosos. Buscamos estimulá-los para que, a partir dessas atividades, os participantes tivessem uma atitude mais reflexiva, no que se refere à percepção sonora e, com isso, atribuíssem um novo significado à paisagem sonora, transformando a subjetividade da escuta, numa escuta mais objetiva.

Simultaneamente ao desenvolvimento das atividades sobre o fenômeno sonoro, encaminhamos a aprendizagem das propriedades físicas do som (altura, duração, intensidade e timbre), objetivando e possibilitando uma ampliação da acuidade auditiva e da percepção musical dos idosos. Essa fase do processo tem seus objetivos específicos, baseados nas idéias colocadas, pontualmente, por Visconti e Biagioni (2002, pp.19 e 23):

Estimular a pesquisa de várias fontes sonoras (objetos, natureza, cotidiano e outras fontes); possibilitar a manipulação de vários objetos sonoros e de instrumentos musicais para acompanhar canções; reconhecer e utilizar as diferentes características sonoras geradas pelo som e pelo silêncio; classificar sons e objetos sonoros; identificar os sons pelo timbre (instrumentos); desenvolver a memória musical (por meio das canções); contribuir para a socialização e respeito mútuo; desenvolver a sensorialidade auditiva (ouvir); despertar a sensibilidade auditiva (escutar); desenvolver a memória auditiva; identificar e reconhecer a direção do som (altura); perceber as variações dinâmicas (intensidade).

A descrição e análise dessa fase de desenvolvimento do trabalho e da aprendizagem dos idosos, serão apresentadas incluindo-se uma definição técnica de cada conceito, para em seguida, explicitarmos como se deu a aprendizagem por parte dos idosos.

O conceito de "altura" foi apresentado como a propriedade que nos permite diferenciar os sons graves (baixas freqüências) dos intermediários (o que chamamos de médios) e dos agudos (altas freqüências). Sabemos que o ser humano capta esse movimento sonoro, ou seja, a alternância entre diferentes alturas, fazendo uma relação cognitiva de subida ou descida do movimento do som. Analisando o trabalho realizado, percebemos que, no início das atividades, os idosos também classificavam os sons graves, como sons grossos e os sons agudos, como sons finos. Porém, ao longo da aprendizagem, constatamos que, compreendendo melhor a classificação e o conceito de altura, eles passam a utilizar uma denominação mais técnica, ou seja, a conceitualmente correta.

Para realizar o trabalho com essa propriedade sonora, trabalhamos com algumas alturas diferentes, com o deslocamento de sons isolados ou inserindo sons em uma determinada obra musical. O exercício ocorreu da seguinte forma: após uma escuta atenta de um som em deslocamento, propusemos aos idosos que realizassem movimentos com as mãos ou com todo o corpo.

Trabalhamos essa proposta com um movimento corporal imitativo, ou seja, uma escuta sinestésica que estimulou o corpo a acompanhar os movimentos ascendentes ou descendentes do som. Utilizando uma flauta de êmbolo²², solicitamos aos idosos que realizassem movimentos com os braços (para cima ou para baixo) imitando os “movimentos verticais” do som. Seqüencialmente, para proporcionar uma vivência com os extremos classificatórios dessa propriedade (grave e agudo), solicitamos ainda que os participantes ficassem sentados numa cadeira, quando o som era grave, e que se levantassem, quando escutavam um som agudo.

Após o desenvolvimento dessas atividades, constatamos que a classificação do movimento sonoro ficou mais evidente para os idosos. É importante registrar que, a atividade com diferentes alturas do som, foi também trabalhada através de um processo de transformação paulatina do som, ou seja, com um som que saía do grave e ascendia lentamente até o agudo, e vice-versa. Constatamos que com isso, os participantes compreenderam melhor a classificação dos sons médios que se localizam no meio do movimento sonoro da flauta (entre os extremos).

Outra prática adotada foi a da manipulação de objetos sonoros menores, numa atividade menos movimentada, do ponto de vista físico, porém, mais voltada às habilidades da escuta e do raciocínio. Para isso, utilizamos alguns instrumentos sonoros que foram construídos usando latas de

²² Flauta de êmbolo – trata-se de uma flauta que não apresenta as notas musicais padrão conhecidas na cultura ocidental, mas sim um instrumento cilíndrico cujo interior podemos deslizar livremente, formando sons de freqüências livres. Sua concepção segue o padrão do pístola utilizado pela engenharia mecânica.

alumínio, recheadas com diferentes grãos de alimentos crus. Utilizamos também sinos de diversos timbres e freqüências, além de outros objetos sonoros trazidos pelos participantes, como exercício complementar.

A finalidade dessa atividade foi o desenvolvimento auditivo a partir de materiais sonoros alternativos que, por emitirem qualidades timbrísticas distintas, permitiram que os idosos classificassem a altura a partir da manipulação de objetos não convencionais, nem instrumentos musicais propriamente ditos.

Para complementar o trabalho com a altura, propusemos mais algumas atividades, a partir de canções pedagogicamente escolhidas que continham sons graves e agudos na sua constituição. Solicitávamos aos participantes que, cantando, também realizassem movimentos corporais para cima ou para baixo, de acordo com o movimento sonoro percebido.

Ainda com finalidade de reforçar o trabalho com essa propriedade do som, outra atividade, que os idosos apreciaram, foi criarem uma história com onomatopéias das vozes de diversos animais, relacionando os timbres encontrados e imitados com a diferença de alturas.

Cabe relatar que a proposta metodológica em questão inclui, de modo geral, a prática de exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal, necessários ao preparo do aparelho fonador para as práticas musicais que se constituem, também, do ato de cantar. Por outro lado, esses exercícios contribuem para o resgate de funções desse aparelho que, normalmente, estão em desuso por não serem explorados no cotidiano dos idosos. Sabemos que o aquecimento vocal²³ e a prática de exercícios vocais que o constituem, pode contribuir para uma melhora do quadro respiratório dos participantes, da projeção vocal, a articulação e a tonicidade muscular da face, a tonicidade da musculatura que constitui o aparelho fonador, etc.

²³ **Aquecimento vocal** – da mesma forma que o atleta precisa se aquecer antes da prática esportiva, o aquecimento vocal consiste em alguns exercícios respiratórios e vocais que preparam o aparelho fonador para responder a uma grande exigência sem sofrer danos, quando solicitado ao ato de cantar.

O ato de cantar, na Educação Musical, é imprescindível na etapa de Sensibilização. Pois, quando cantam, os alunos interagem plenamente com o texto musical (física e afetivamente). Nesse sentido, Willems (1970, p. 23) menciona que:

O canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade.

Por outro lado, os exercícios físicos, realizados em diversos momentos da etapa de Sensibilização Musical, acabaram alterando o estado sedentário que pôde ser constatado, inicialmente, na maioria dos participantes, muitas vezes relacionado à condição física do idoso, considerando sua faixa etária.

Nesse sentido, Meirelles (2000, p. 72) postula em sua obra que o sedentarismo causa alterações psicológicas e funcionais, fatores de risco para múltiplas condições clínicas degenerativas e alterações nas condições clínicas aterogênicas. Além disso, "em relação à denominação do 'envelhecimento fisiológico', que suas características são dependentes de fatores relacionados ao histórico da vida da pessoa, que englobam hábitos adquiridos durante a vida" (*ibid*, p. 75).

Cabe observar que ao longo das práticas físicas incluídas nessa proposta metodológica, como alongamentos para diversas partes do corpo, exercícios executados antes de serem desenvolvidas as danças, colhemos depoimentos de mudança na condição devida dos idosos como melhora da qualidade do sono, disposição para executar atividades cotidianas e mobilidades corporal.

Como mencionado anteriormente na descrição das atividades relacionadas ao desenvolvimento do conceito da altura do som, ressaltamos a necessidade de se intercalar às

atividades que são fisicamente mais agitadas, algumas atividades com menor intensidade de movimentos corporais, a fim de proporcionar aos participantes um relaxamento. Apesar de nosso trabalho não objetivar o atendimento à saúde física, entendemos que estar atento a essa questão é condição *sine qua non* para o orientador de atividades de Sensibilização Musical com idosos, que adotem a dinâmica aqui descrita como parâmetros para a realização de um trabalho.

A segunda propriedade do som trabalhada com o grupo foi a “duração”, que se refere ao seu tempo de produção, de exposição ou de publicação. Iniciamos com a classificação dessa propriedade que se dá entre os extremos: curto e longo. Objetivando um melhor desenvolvimento e compreensão dessa propriedade, realizamos atividades que são relacionadas ao desenvolvimento da rítmica musical, que serão descritas mais adiante nessa dissertação.

O desenvolvimento das atividades para a aprendizagem das propriedades do som resultou na necessidade de esclarecer aos participantes, que essas propriedades existem como conceitos individuais, porém, na prática musical, aparecem de uma forma inter-relacionada, ou seja, os exercícios utilizados permitiram aos idosos, vivências que separavam essas propriedades e depois as interligavam.

A respeito de como as propriedades sonoras se inter-relacionam, Willems (1970, p. 46) pondera que:

A *duração* depende do tempo que decorre entre o princípio e o fim da vibração. A *intensidade* revela-se pela amplitude da onda. A *altura* depende da freqüência, quer dizer, do número de vibrações por segundo (no tempo); ela depende também do comprimento de onda (no espaço), o qual é tanto mais pequeno quanto mais a vibração é rápida. O *timbre* depende da forma particular da onda. (grifo do autor, *sic!*)

O fato de trabalharmos separadamente com as propriedades do som e do ritmo na etapa da Sensibilização Musical, justificou-se pela necessidade de termos como referência os estudos e vivências específicos dos conceitos, o que possibilitou a compreensão concreta de cada elemento, aspectos importantes da proposta metodológica norteadora desse trabalho.

Na seqüência, trabalhamos com o desenvolvimento do conceito de “intensidade”. Apresentamos aos idosos que é com esta propriedade que classificamos os sons entre os extremos: forte e fraco. Salientamos que a intensidade está diretamente ligada à “força de execução” de como a música é interpretada ou percebida pelo ouvinte; que se trata do volume, da “massa sonora” de uma determinada obra musical.

Normalmente, os idosos, como os alunos de música em geral, confundem o conceito de altura (propriedade do som ser grave e agudo) com o conceito de intensidade (propriedade do som ser forte e fraco), ou seja, os participantes, quando se referem ao ato de diminuição do volume de um determinado som em seu cotidiano, utilizam o conceito de altura.

A fim de promovermos uma vivência com tais conceitos, apresentamos uma situação muito presente no dia-a-dia dos idosos, para que essa reflexão pudesse ter significado: a situação de alguém que, utilizando os conceitos de forma errada, solicita para '*diminuir ou baixar a altura do som*'. Com essa simulação de uma situação da vida real dos participantes, os idosos puderam avaliar e refletir sobre essa forma incorreta de utilização do conceito de altura.

Incluímos nesse caso, o fato de se pedir a alguém para “baixar” o som, explicitando que se considerarmos essa solicitação ao pé da letra, pode ocorrer que o aparelho de som seja colocado em um lugar mais baixo, diferente do atendimento à solicitação de diminuição da intensidade do volume sonoro da música.

Essas vivências, a partir de exemplificação de situações reais, eram divertidas e sempre lembradas quando havia a necessidade do grupo rever o entendimento e a utilização correta do conceito, como o de altura como intensidade.

No trabalho com essa propriedade, foram incluídas, também, algumas dinâmicas de escuta, em que os idosos apreciavam uma determinada obra musical, como o Bolero de Ravel, e manifestavam, por meio de passos ou qualquer outro movimento corporal, os sons fortes e os fracos.

Outro tipo de atividade realizada com a mesma finalidade, foi praticada com os idosos que, em grupos pequenos, cantavam de forma forte ou fraca, frases que compunham o texto sonoro de obras musicais praticando a alternância da intensidade entre elas. Com essa técnica, percebemos que a compreensão do que é intensidade se deu de uma forma ampla e concreta, porque promoveu pela vivência uma melhor compreensão do conceito.

Do mesmo modo, trabalhamos com dinâmicas de escuta que utilizavam sons isolados, ou seja, fora de uma estrutura musical; sons que eram, simultaneamente, graves e fortes, agudos e fracos, proporcionando uma melhor compreensão das diferenças entre os conceitos de altura e intensidade que, no início, os idosos costumavam confundir.

A quarta propriedade física do som, desenvolvida por essa metodologia foi o "timbre", que sabemos se referir à diferença entre os sons produzidos por diferentes emissores sonoros, sejam eles sons de quaisquer objetos, instrumentos musicais ou classificação vocal. Entendemos a importância do trabalho com essa propriedade na Educação Musical, visto que o desenvolvimento auditivo permite o reconhecimento da diversidade de fontes que compõem o entorno sonoro do

aluno. Isso é essencial para que eles possam reconhecer, por exemplo, a orquestração que foi utilizada pelos compositores em determinadas obras musicais.

As atividades iniciais se destinaram a trabalhar o timbre vocal de cada participante do grupo. Considerando que cada indivíduo possui sua identidade vocal, o exercício inicial consistiu em descobrir, pela audição, as vozes dos colegas que iam fazendo uma pequena apresentação pessoal falada ou cantada, sempre em alto e bom tom. Observamos que os idosos foram capazes de classificar as alturas vocais em agudas, médias ou graves no decorrer da dinâmica e, muitas vezes, conseguiram reconhecer a quem pertencia a voz que estava em evidência.

Seqüencialmente, foi realizada uma atividade de escuta em que cada aluno apreciou atentamente uma pequena obra que foi constituída com a utilização de alguns instrumentos musicais pequenos – os que compõe uma bandinha rítmica. Aos alunos coube, também, descobrir a organização seqüencial da instrumentação que compunha o arranjo e memorizá-la. Na segunda vez em que escutamos esta mesma obra, propusemos uma escuta participativa, ou seja, uma escuta em que cada aluno, dispondo de um dos instrumentos utilizados na elaboração da obra que foi inicialmente apreciada, deveria tocá-lo junto, quando percebesse, na música que estava sendo eletronicamente executada, a entrada do seu instrumento.

Com essas atividades, observamos que o conceito de timbre foi entendido e ganhou um significado para os idosos, tanto que em atividades, cujos objetivos eram outros, os participantes, prontamente e de forma espontânea, classificavam os timbres que iam aparecendo nas músicas utilizadas.

Vale destacar que existem muitos exercícios para o desenvolvimento do timbre, assim como das outras propriedades do som e do ritmo como veremos adiante.

3.2 A Sensibilização Rítmica

Alternadamente, na sua concepção, o ritmo é número, movimento, ordem, organização, proporção, vida, forma, inteligência, instinto, força, repetição, alternância, simetria, duração, intensidade, medida, repouso, vontade; e a lista não acaba aqui! (Willems, 1970, p. 31).

Paralelamente ao trabalho realizado com as propriedades do som, outro elemento fundamental a ser trabalhado e desenvolvido com os participantes, nesta etapa de Sensibilização à linguagem musical, é o ritmo. Segundo Willems (1970, p. 32), “o ritmo é um elemento de vida, particularmente de vida fisiológica, cuja origem prática se acha no corpo humano”.

É relevante registrar que com as atividades descritas a seguir, buscamos da mesma forma que com as atividades ligadas às propriedades do som, estimular o desenvolvimento da percepção auditiva, da sensorialidade e da parte motora dos idosos, questões propiciadoras da aprendizagem e da conscientização dos elementos musicais, que pretendemos desenvolver no trabalho de sensibilização aos elementos do ritmo.

Sabe-se que somos seres rítmicos, pois pulsamos, agimos, enfim, nosso organismo é ritmicamente organizado. Tal realidade não poderia ser ignorada porque, nossa proposta metodológica, tem como objetivo desenvolver a sensibilização ao ritmo seguindo princípios pedagógicos contemporâneos que sugerem um desenvolvimento da rítmica a partir de significados naturais e físicos do homem. Nesse sentido, Willems (1970, p. 33) menciona o seguinte:

O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais sutis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no pleno sentido do termo.

Na música, o ritmo representa a ordenação do movimento sonoro. Constitui-se num dos componentes básicos das obras musicais sendo o resultado da forma de organização entre seus próprios elementos, no caso o pulso, o andamento e o acento²⁴. Essa organização pode se dar entre esses elementos e destes com outros elementos da música, como a melodia e a harmonia²⁵. No Ocidente, chamamos a esse fenômeno de “música”.

Quando trabalhamos com os elementos pulso, andamento e acento com os idosos, iniciamos um processo de sensibilização lúdica a partir de uma escuta sinestésica, da seguinte forma: ao colocarmos uma música no aparelho de som, pedíamos para que os participantes caminhassem, manifestando com o corpo o principal elemento percebido - o que estivessem sentindo. Cabe observar que o sentir e o expressar-se, nesse primeiro momento das atividades, era livre; ou seja, não haviam regras pré-definidas e neste momento não pré-indicávamos para que os idosos seguissem nenhum dos elementos constitutivos da obra musical utilizada.

Nessa vivência, logo se podia observar que alguns dos participantes caminhavam no pulso e outros, no acento. Constatamos que a escolha individual do mover-se dependeu da condição de mobilidade corporal de cada participante. Assim, os idosos que possuíam maior mobilidade caminhavam mais depressa, no pulso; os outros caminhavam de forma mais lenta, sentindo o “peso” do acento rítmico. Cabe observar que, numa estrutura rítmica musical, o pulso em relação ao acento, sempre é mais rápido.

²⁴ **Pulso** – como o coração no corpo humano, trata-se uma organização que é sonora, espacial e regular; pode ser medida com a ajuda de, por exemplo, um relógio. Na música, é o “coração”. Serve como unidade de medida básica para que se possam organizar todos os elementos sonoros em uma determinada composição. Toda música apresenta uma pulsação. Isso também ocorre, mesmo que seja uma obra de pulso livre que apresente medidas irregulares, como podemos encontrar na música oriental.

Acento – diz respeito à acentuação periódica dos pulsos, o que vai gerar os compassos. Por exemplo: se observarmos um acento a cada dois pulsos, teremos um compasso binário; um a cada três pulsos nos indicará um compasso ternário; um a cada quatro formará o quaternário e, assim, sucessivamente.

Andamento – refere-se à velocidade das pulsações entre um pulso e outro que podem ser aceleradas ou retardadas, trabalhando entre os extremos: rápido e lento.

²⁵ **Melodia** – trata-se de um importante elemento da música. Resulta da alternância de notas com alturas diferentes que aparecem sequenciadas. Podemos dizer que a melodia é sentida em primeira instância, ou seja, exerce grande influência sobre nossa emoção. Certamente ela não deixa de atingir nosso plano físico e mental; mas, isso, ocorre numa menor intensidade.

Harmonia - esse conceito quando relacionado, especificamente, à música, diz respeito à combinação de diferentes elementos que podem constituir uma obra musical.

Seqüencialmente, aplicamos essa atividade de forma direcionada para promover a sensibilização em relação a cada um dos elementos do ritmo: pulso ou acento. Assim, interferimos na manifestação espontânea dos participantes, expressada anteriormente e solicitamos a todos que caminhassem primeiro no pulso e depois no acento. Para que todos pudessem perceber os dois elementos, ao longo dessa escuta vivencial praticada, coube alternar o grupo pelos dois elementos durante a duração da obra musical selecionada especificamente para o desenvolvimento dessa atividade. Com isso, conseguimos, em pouco tempo, concretizar a percepção dos idosos nesses dois elementos, dado seu envolvimento nessa prática.

Outra atividade também desenvolvida trata-se de um exercício de constatação individual de como estaria a pulsação dos idosos. Denominamos essa atividade de “pulso intuitivo” – uma sensibilização ao pulso que nascia da freqüência cardíaca de cada participante. A partir desta constatação, propúnhamos que as dinâmicas corporais utilizadas como atividades sensibilizatórias do pulso ou do acento, partissem da constatação da pulsação individual de cada um.

Observamos que, as atividades rítmicas que eram iniciadas a partir do “pulso intuitivo”, apresentavam melhores resultados, pois o fato de não “impormos” um andamento pré-determinado do pulso, possibilitou uma fruição da atividade que os idosos declaravam ser mais natural e mais agradável de se realizar.

Diante dos resultados alcançados com essa atividade, inferimos que uma atitude impositiva, que propõe um determinado andamento de pulso, funciona como uma “agressão” ao estado natural dos idosos, ou seja, se opõe ao ritmo biológico, ou ao estado acomodado do organismo deles. Observamos que não respeitar o “pulso intuitivo” significa instituir um conflito interno que atrapalha o desenvolvimento mais espontâneo dos exercícios propostos. Sendo assim, a partir desta

constatação, procuramos sempre respeitar a pulsação mais espontânea dos participantes para o desenvolvimento das atividades rítmicas.

Após a prática de muitas atividades que objetivavam o desenvolvimento rítmico dos idosos, em especial, aquelas iniciadas a partir do pulso intuitivo, observamos que poderíamos facilmente conduzir o grupo a desenvolver atividades que contivessem outros andamentos de pulso ou acento. Assim, buscamos desenvolver um repertório de músicas que seguiam o andamento original proposto por seus próprios compositores. Aproveitamos essas atividades para esclarecer a relevância das palavras que indicam diferentes andamentos em obras musicais que trazem essa informação, salientando aos participantes, a importância de se manter o andamento que é originalmente proposto por uma determinada obra musical, quando se pretende interpretá-la.

Cabe relatar que outra propriedade do ritmo que foi trabalhada intrinsecamente no desenvolvimento do pulso e do acento, tratou-se do andamento que, ao longo do trabalho com os dois sub-elementos do ritmo anteriormente descritos, foi desenvolvido por meio de algumas dinâmicas que incluíam a variação de diferentes velocidades de pulso, ou seja, pulsos que variaram entre os extremos: rápido e lento.

O andamento, como elemento do ritmo, foi explicitado e entendido como a velocidade atribuída à organização dos pulsos em uma determinada obra ou trecho musical, podendo-se acelerar ou retardar o tempo entre um pulso e outro, fato que resulta em pulsações mais rápidas ou mais lentas. (Visconti e Biagioni, 2002).

Quanto ao desenvolvimento prático dos acentos na rítmica musical, servimo-nos do uso de alguns instrumentos musicais de percussão. Propusemos aos idosos que caminhassem no pulso e tocassem esses instrumentos marcando os acentos percebidos na obra musical que soava no

ambiente; esclareça-se que as músicas foram especialmente escolhidas para o desenvolvimento de tal exercício, sem a participação dos idosos. Nesta fase das atividades com os elementos do ritmo, observamos que os participantes já tinham bem clara a noção da diferença entre os elementos anteriormente trabalhados; principalmente, a capacidade de constatação sensorial e a participação motora desses elementos.

Com a mesma finalidade, utilizamos canções cantadas com a separação de suas frases, de modo que os idosos sentissem os acentos silábicos e rítmicos que compunham o texto escolhido e percebessem a relação rítmica existente entre as linguagens textual e musical, cujos resultados atenderam as expectativas.

Para trabalharmos os três elementos – pulso, andamento e acento –, procuramos desenvolver atividades com algumas canções folclóricas, dentre elas a música *Marcha Soldado* procurando identificar: pulsação, velocidade e tônica dos seus elementos constitutivos, tal como segue no exemplo abaixo:

*Mar-cha sol-da-do, ca-be-ça de pa-pel X²⁶
quem **não** mar-char di-rei-to, vai **pre**-so pro quar-tel (...)*

Inicialmente, sugerimos que todos caminhassem cantando e organizando seus passos em relação às sílabas sublinhadas, visando, com esse exercício, trabalhar a sensibilização do pulso. Para desenvolver a sensibilização do acento, solicitamos aos idosos que cantassem a melodia e caminhassem apenas quando cantassem as sílabas em negrito. Cabe mencionar que essa atividade

²⁶ Quando cantamos esta canção e marcamos seus pulsos, percebemos que um destes elementos aparece entre as frases da canção, exatamente no local acima indicado.

foi desenvolvida a partir da leitura da letra escrita e devidamente sinalizada com as indicações necessárias, exibidas anteriormente.

Na seqüência desta atividade, solicitamos a todos que, além de caminhar no pulso, batessem palmas ou pequenos instrumentos de percussão nas sílabas em negrito, ou seja, nos acentos. Aqui buscamos desenvolver a prática dos dois elementos simultaneamente. A partir do momento em que constatamos a aprendizagem dos elementos do ritmo, por parte dos participantes, dividímos o grupo em dois sub-grupos, pedindo-se para que um cantasse e marcasse o ritmo no pulso e o outro o fizesse considerando o acento.

Desse modo, conseguimos trabalhar o sentido da proporcionalidade matemática existente entre esses dois elementos do ritmo. Constatamos que os idosos perceberam e prontamente manifestaram ao longo do desenvolvimento dessas atividades, que a quantidade de pulsos em relação aos acentos, era exata; por exemplo: dois para um; três para um; quatro para um, etc., de acordo com o compasso da música, fato que mostrou o entendimento sobre a constituição lógico-matemática que organiza a parte rítmica da linguagem musical.

Vale registrar que nossa proposta de sensibilização da rítmica musical buscou, o tempo todo, trabalhar de forma vivencial com os elementos que a constituem. Nesse sentido, tratando do caminho para o desenvolvimento do ritmo que uma proposta metodológica deve seguir, Willems (1970, pp. 37-38) indica:

Depois de ter [capacitado] os principiantes na prática rítmica, por meio de canções e de exercícios rítmicos baseados nos movimentos corporais, (...) deve-se passar da ação intuitiva, semiconsciente, à consciência cerebral, indispensável para se poder escrever e ler os ritmos.

Outra atividade que objetivou o desenvolvimento rítmico dos participantes foi o trabalho com o “desenho rítmico”. Segundo Visconti e Biagioni (2002, p. 28) “as durações curtas ou longas em seqüência formam o desenho rítmico das obras musicais e, na música cantada, cada sílaba tem a sua duração”.

Explicamos aos idosos que, quando, por exemplo, cantávamos o *Marcha Soldado* e, simultaneamente, batíamos palmas sobre todas as sílabas que compunham a canção, estávamos trabalhando o desenho rítmico desta canção. Constatamos que tal aprendizagem tornou-se relevante para auxiliá-los na compreensão das durações dos sons ordenados que geralmente compõem uma determinada canção.

Outro dado relevante é que as atividades para o desenvolvimento do ritmo com os idosos seguiram uma ordenação comum e pertencente aos princípios de Educação Musical. Isso nos confirma que o desenvolvimento da rítmica musical segue, como citado por Willems em suas obras, os princípios naturais e instintivos do ser humano, presentes em qualquer faixa etária.

Por outro lado, convém ressaltar que, na aprendizagem do ritmo, as propriedades do som (altura, intensidade, duração e timbre) também estão presentes; porém, apresentam algumas especificidades quando relacionadas ao desenvolvimento rítmico: o conceito de altura apareceu nas atividades rítmicas sob a forma de diferentes freqüências que são encontradas em determinados instrumentos de percussão, os quais por razão de sua constituição material, apresentam também uma grande diversidade de timbres. Já a intensidade e a duração aparecem aplicadas, cumprindo suas funções legítimas; conceituais, ou seja, não apresentam nenhum ajuste específico que mudaria suas propriedades originais.

Descrevemos assim como trabalhamos o desenvolvimento do ritmo, cujos exercícios são sugeridos na bibliografia específica de Educação Musical. Por isso, esclarecemos que as atividades, ora apresentadas, serviram apenas para situar o leitor a respeito das ferramentas utilizadas e do

trajeto percorrido por essa proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação Musical. Salienta-se que os exercícios escolhidos foram pesquisados com a finalidade de atenderem a questões específicas dos idosos e os objetivos desta proposta, buscando uma maior adaptabilidade às atividades sugeridas e executadas.

3.3 A Dança e a Expressão Corporal

Em nossa proposta metodológica, o desenvolvimento da percepção musical, da consciência corporal e da apreciação musical dos idosos, se dá através da dança e da expressão corporal, como instrumentos facilitadores da sensibilização. Salientamos que dançar também funcionou como instrumentos de fixação da sensibilização ao ritmo e ao som, desenvolvida com os idosos, conforme relato anterior.

Por meio de atividades lúdicas, os exercícios sugeridos promoveram uma vivência baseada em uma escuta sinestésica, ou seja, uma escuta que estimulou e “convidou” o corpo a participar com movimentos espontâneos e, num segundo momento, pré-determinados.

A respeito da relevância dessa vivência para um processo de desinibição e ampliação da percepção, da escuta e da expressividade corporal, a educadora María Fux (1983, p. 51) faz três relevantes declarações em sua obra *Dança, experiência de vida, a saber:*

... o movimento, unido ao estímulo musical, permite uma compreensão total da música, o que não acontece quando alguém escuta ou se move sem escutar. A idéia é: não é possível compreender a música sem a experiência da mobilização corporal.

Nas aulas de dança se adquire a música através do corpo: pode-se escutar melhor movendo-se. A apreciação musical nunca deveria ser estática.

A vivência musical se amplia e se enriquece quando se estende ao corpo. A música não pode dividir-se: tem que ser vivida na totalidade pelo corpo, em todas as etapas, desde a infância até a idade adulta. (sic!)

No início das atividades, procuramos desenvolver um exercício cênico de superação dos limites do mover-se. Tal exercício consistiu em pequenas brincadeiras com o nome próprio de cada participante, bem como, com o ato de expressar seu nome de uma forma musical, atividades em que os participantes iam improvisando um jeito novo de falar ou cantar seus nomes, encaixando-os em uma base musical que era colocada para sonorizar o ambiente. Constatamos que esse exercício cumpriu uma influência nos aspectos físico e psicológico dos idosos, tal como declara Azambuja (1995, p. 103):

Recursos lúdicos e vivências, com respeito a pausas e a faixas etárias, amenizam a autocritica excessiva, os medos e o apego a padrões limitadores, liberando a expressividade natural e a capacidade de criação em diversas áreas da existência.

Entendemos que as atividades de expressão corporal são fundamentais para se desenvolver a capacidade da percepção e da apreciação musical; porém, quando propusemos essas atividades aos idosos, elas foram, inicialmente, rejeitadas. Atribuímos essa resistência inicial como resultante dos processos de discriminação que os afetam constantemente, como componentes da nossa cultura.

Tratando do que ocorre quando estamos escutando um concerto musical, Fux (1983, p. 51) critica a prática de uma apreciação musical estática, mencionando que: "nossa cultura e nossos

medos fazem com que não nos movamos mesmo que a música nos penetre, mesmo que sintamos que nosso corpo se move".

No entanto, com o desenvolvimento das atividades propostas e com a constatação dos resultados alcançados a partir dessas atividades, uma quantidade crescente de idosos ia, passo a passo, abrindo mão da censura e reagindo de forma positiva às novas propostas, se entregando às experiências de forma mais espontânea e intuitiva.

Neste trabalho de desenvolvimento da apreciação musical, os idosos foram convidados a sentir a música no próprio organismo, ou seja, o som no seu estado físico, o sinestésico. Foram também estimulados a concentrarem-se na escuta e sentirem para que, sequencialmente, exteriorizassem suas sensações por meio de gestos livres e pessoais. Com o desenvolvimento dessas atividades, observamos que o som entrou no ambiente como matéria, ou seja, em seu estado bruto – o físico, transformou-se em sensação, assumiu um sentido afetivo e provocou a criatividade expressa no comportamento dos idosos. A esse respeito, Azambuja (1995, p. 99) revela que:

Não se pode ensinar alguém a ser criativo, mas fornecer conhecimentos técnicos que facilitem a sua *expressão*, atuando em bloqueios socioculturais introjetados, que impedem suas manifestações espontâneas. (*sic!*).

No decorrer das atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão corporal observamos, também, que em muitos momentos houve o surgimento de um gestual intuitivo de partes do corpo ou com o corpo inteiro, refletindo diferentes formas de participação individuais ou coletivas, sincronizadas ou não, estimuladas frente à totalidade dos elementos que constituíam as músicas escolhidas para o desenvolvimento desta fase do processo. Nesse contexto, visualizamos

que a liberdade, a expressão e a criatividade corporal podem ser estimuladas, quando uma obra musical “invade” um ambiente de convivência.

As atividades subseqüentes incluíram a proposta de uma apreciação musical por meio de danças típicas, ou seja, dançar com um objetivo pré-determinado de escuta, uma escuta analítica. Entendemos que nesse momento, o ato de ouvir deixou de ser fisiológico, concreto, e inconsciente e passou ao estado de escutar, tornando-se mais participativo e assumindo outros significados, como: cultural, subjetivo, plástico e, inclusive, coreográfico, os dois últimos especialmente estimulados pela proposta de nossas atividades.

Cabe esclarecer que as atividades acima referidas se deram quando o processo de sensibilização aos elementos da linguagem musical, quer isolados quer inseridos em seu conjunto, já havia se concretizado. Além disso, o trabalho com dança permitiu também robustecer o processo de compreensão do texto musical, como parte do desenvolvimento dessa modalidade de Educação.

Dançar, certamente, permitiu aos idosos reconhecer e admirar seu próprio corpo. As dinâmicas para a percepção das partes distintas do corpo em si e desse corpo no espaço em que os participantes se encontravam, permitiu trabalhar simultaneamente com a lateralização, importante instrumento no processo de desenvolvimento da motricidade e do auto-conhecimento, além de torná-los mais sensíveis, perspicazes e expressivos. Do mesmo modo, reconhecer seu corpo no espaço e o espaço habitado por esse corpo, permitiu uma maior exploração dos movimentos corporais no ambiente.

Por outro lado, esse trabalho também teve sua importância para a socialização dos idosos, no que se refere ao relacionamento consigo e com o outro, com os próprios sentimentos e com os sentimentos dos outros, como apontam Guylaine e Blot *in* Porcher (1982, p. 168),

(...) a dança é um fenômeno social, ocasião de encontro entre seres humanos. Nada de vedetes, nada de bons ou maus dançarinos, mas um grupo de crianças [jovens, adultos ou idosos] cujas sensibilidades e possibilidades convergem para uma criação coletiva na qual cada uma delas encontra margem para expressar-se.

Os resultados em relação à socialização também foram impulsionados por nossa proposta metodológica e puderam ser constatados a partir dos primeiros encontros, principalmente quando utilizamos uma canção da compositora Thelma Chan, que contém os seguintes versos:

Boa tarde, como vai você?
Meu(minha) amigo(a) como é bom te ver!
Palma, palma, mão com mão,
e agora um abraço de coração.

Tal atividade foi desenvolvida a partir da aprendizagem melódica da canção, através de gestos rítmicos, criativos e expressivos. Em pares, os idosos cantavam a primeira frase, cumprimentavam um dos colegas, davam-se as mãos direitas e movimentavam-nas no sentido vertical, sempre com o movimento estimulado pelo pulso da música. Cantando a segunda frase, seguravam-se pelas duas mãos e balançavam-nas no sentido horizontal. Na terceira, batiam a mão direita com a mão direita do parceiro e idem em relação à esquerda, e juntavam as duas mãos. Já na quarta frase, davam-se um abraço, movidos pelo estímulo rítmico e melódico da canção. A cada repetição, trocavam-se os parceiros, o que proporcionou um contanto mais próximo entre os participantes do grupo, através do lúdico.

Cabe ressaltar que para atingirmos e ampliarmos esse exercício de socialização entre os participantes, quando o apresentamos, sugerimos que os idosos procurassem cumprimentar pessoas do grupo que de fato não conheciam ou nunca tinham tido nenhum contato. Observamos

que tal proposta apresentou uma certa rejeição apenas nos primeiros encontros, depois, constatamos que essa atividade havia, de fato, contribuído para o objetivo que pretendíamos.

Retomando o desenvolvimento da apreciação musical dos idosos, outra relevante estratégia utilizada, foi através da expressão corporal com a Dança Sênior®, uma metodologia que, fundamentada na vivência pura e simples de movimentos corporais, é classificada pelas autoras Cristiane Krauser Gilgen e Regina Krauser, como uma atividade somática que se reflete na sensibilidade psicológica, influindo no plano mental e emocional. Tal atividade é ainda caracterizada como uma “coreoterapia”, ou seja, uma ferramenta contra alguns males típicos que afigem a terceira idade, alicerçada em movimentos individuais e coletivos estimulados pela rítmica musical.

Originalmente, a Dança Sênior® não foi concebida como um instrumento direcionado para o trabalho de Sensibilização Musical. Contudo, constatamos que o processo de desenvolvimento sensório-motor, também proposto por nossas atividades, revelou-se um suporte imprescindível para o trabalho de apreciação musical dos idosos. A razão disso é que os movimentos coreográficos indicados por tais exercícios são organizados em conformidade com os elementos que constituem as obras musicais sugeridas como base para se dançar.

Cabe ressaltar que o trabalho que a *Associação Dança Sênior®* desenvolve não se trata de uma pesquisa científica, mas de uma atividade empírica. O método aparece organizado e é divulgado por meio de panfletos, livretos e um CD gravado com músicas que são especificamente escolhidas para que a atividade possa ser desenvolvida. Tais componentes constituem o material didático que é direcionado àqueles que eles denominam “dirigentes de grupos”²⁷.

²⁷ Os “dirigentes de grupos” são pessoas capacitadas pela associação (por meio de encontros e cursos específicos) a trabalhar/ aplicar a Dança Sênior®.

O trabalho estabelece suas bases no uso da roda e nas pessoas com mãos dadas, no ritmo e na melodia da música, no movimento corporal e na troca de pares ao longo do desenvolvimento das coreografias. No material de divulgação do trabalho da *Associação Dança Sênior®*, encontramos também uma leitura do movimento da roda, indicando que, quando ela se movimenta para o centro, trabalha com valores comuns e quando se movimenta para fora, está voltada para o mundo com o objetivo de repartir esses valores da conquista pessoal. A troca de pares, representa a possibilidade da comunhão coletiva, favorecendo novos encontros, novos contatos e novas amizades.

A concepção deste trabalho enfatiza a utilização da roda, como básica em meio às atividades propostas; é importante porque, historicamente, também está ligada a rituais e costumes direcionados à comunhão humana em torno do fogo, para o aquecimento e preparo de alimentos – fonte vital de nossa espécie. O gesto das mãos dadas serve para comunicar sentimentos como: vontade, retração, aflição, calor humano, angústia ou amor.

O ritmo musical, nessa proposta, é destacado pela sua “propriedade de comando”, no sentido do domínio que esse elemento exerce sobre a motricidade humana, unindo quem dança num só movimento, comprometendo e estimulando o intelectual dos participantes. A melodia é enfatizada na sua capacidade de motivar o sentimento e, portanto, a emoção.

Ao convidarmos os idosos participantes de nossa proposta metodológica a participarem das atividades de Dança Sênior®, constatamos, ao longo da prática, muitos resultados, alguns inclusive previstos na fundamentação e nos princípios que regem a constituição dessa atividade. Dentre eles podemos citar: um aumento da motivação para a atividade física e mental; uma ampliação da percepção musical, no sentido da decodificação dos elementos que constituem as músicas que são

indicadas para o desenvolvimento desse trabalho; um estado de satisfação decorrido da possibilidade de se dançar com expressão corporal, a partir da compreensão do texto musical.

A Dança Sênior® propõe um certo nível de atividade física, entretanto, observamos que as atividades propostas foram seguras sob o ponto de vista das condições cardiovasculares dos idosos. As exigências das atividades foram compatíveis às condições dos participantes, preservando sua saúde e, de fato, não gerando desconfortos.

Em relação aos idosos que participaram das atividades com dança e expressão corporal da proposta metodológica, observamos que cada um dos participantes realizou o movimento permitido pelo seu condicionamento físico pessoal. Porém, no decorrer das atividades, procurávamos, sempre, instigar para que o movimento ocorresse de forma a rever ou ampliar tais limites. Entretanto, observar para que os movimentos fossem realizados, respeitando as próprias limitações, foi uma atitude preventiva para que nenhum idoso viesse a apresentar algum tipo de lesão física, prejudicasse a sua saúde e, por consequência, se afastasse das atividades.

4. ETAPA DE INICIAÇÃO À LINGUAGEM

Na etapa de Iniciação à Linguagem Musical, principiamos o que, segundo Willems (2000) tratar-se-á de um momento delicado na Educação Musical, o qual o aluno, depois de ter vivenciado os elementos essenciais na etapa da Sensibilização Musical, deve passar à consciência e ao raciocínio da linguagem. Esta aprendizagem constituiu-se num processo de aquisição dos códigos da notação musical; ou seja, na alfabetização dos elementos teóricos e simbólicos que, de fato, constituem a escrita musical.

Inicialmente, entendemos ser relevante destacar que apesar da etapa de Sensibilização Musical ter sido uma etapa anterior a essa e devidamente concluída, algumas das atividades desta segunda etapa, foram iniciadas por atividades sensibilizatórias, para que déssemos continuidade a um processo de aprendizagem partindo sempre da vivência para a teoria tal como Willems recomenda em seus princípios pedagógicos, anteriormente citados. Entretanto, nesta etapa, as ações de sensibilização apareceram com um foco menor, ou seja, apenas para introduzir, quando necessário, as novas propostas que visaram o desenvolvimento da alfabetização da linguagem musical.

O trabalho de alfabetização dos elementos que constituem a linguagem musical é árduo, abrangente e inclui a aprendizagem de muitos elementos: a simbologia da linguagem e seus códigos sonoros, os caracteres de representação gráfica, a gramática musical (harmonia), os aspectos semânticos, frases, textos, obras, etc. (Suzigan, 1986).

Utilizamos na iniciação musical com idosos, além dos princípios metodológicos que serão descritos ao longo deste capítulo, a prática de alguns instrumentos musicais que não apresentam complexidade técnica para o seu manuseio, tais como: a flauta doce (para trabalhar a melodia/

ritmo) e alguns instrumentos de percussão (para trabalhar o ritmo/ timbre), além do canto e de vivências relacionadas à fisiologia e à técnica vocal.

A escolha de instrumentos considerados mais simples para serem tocados pelos participantes, se deu considerando que no início do processo, nenhum idoso estaria preparado tecnicamente para enfrentar um instrumento musical que exigisse um grau muito avançado de requisitos à sua manipulação; embasamos nosso trabalho na recomendação e nos princípios pedagógicos de iniciação musical propostos pelos autores, cuja fundamentação, suporta teoricamente nossa proposta metodológica, objeto desta.

Destaca-se, também, que aproveitamos para estimular a recuperação da coordenação motora fina dos movimentos das mãos dos idosos, visto que, por questões ligadas ao processo de envelhecimento, muitos deles já apresentavam uma considerável diminuição da sensibilidade dos movimentos mais sutis dos dedos.

O trabalho com o canto foi um relevante instrumento pedagógico utilizado por nossa proposta metodológica, porque promoveu uma vivência que é fundamental para a apreensão das informações que constituem um determinado texto/ exercício musical. A prática das técnicas que preparam nosso aparelho fonador para o ato de cantar, abrange itens como: a respiração, a postura e o controle muscular corporal, o trabalho com os músculos da face, o relaxamento, a ressonância, a articulação, a impostação vocal diafragmática, a vibração labial e da laringe.

Focando alguns resultados constatados da prática e da aprendizagem de exercícios respiratórios e vocais pelos idosos, ao longo dos encontros semanais, eles nos relatavam que percebiam uma melhora de sua condição respiratória, além de termos observado que, com o desenrolar do processo, se iniciou um maior controle da afinação e da voz, tanto falada quanto

cantada, incluindo algumas modificações do aparelho respiratório, que sabemos ocorrerem como consequência do desenvolvimento do aparelho fonador, que a prática do canto pode proporcionar.

Atribuímos tais resultados ao fato de que o trabalho de conscientização sobre os cuidados que devem ser tomados com o aparelho fonador, incluindo hábitos vocais no dia a dia, certamente conduziu os idosos a uma melhora geral da dicção e da projeção vocal, além de contribuir para maior qualidade da articulação da musculatura facial, questão fundamental para o ato de cantar e intrínseca ao processo.

A aprendizagem do canto é uma atividade musical muito rica e proporciona, de forma geral, um desenvolvimento amplo do auto-conhecimento no aprendiz. Para que sejam desenvolvidas questões relacionadas à técnica vocal, inclui-se uma teia de questões que devem constituir o método utilizado para que ocorra uma legítima produção vocal por parte dos aprendizes. Nesse sentido, Coelho (1994, p. 11) menciona que:

A voz é o resultado sonoro de um instrumento que exige cuidados. Antes de tudo, uma voz só é boa se provém de um organismo saudável. A boa alimentação, o repouso equilibrado, os bons hábitos, a ausência de vícios e a disciplina são fatores indispensáveis para quem deseja ter boa voz. Também a saúde e o equilíbrio psicológico são fundamentais. A voz é também um código de expressão da alma, pois revela nossas impressões mais profundas através de seu timbre, seu volume, sua forma de emissão, enfim. Quando trabalhamos com a voz de alguém, colocamos em jogo o seu esquema de valores, toda a sua filosofia de vida e toda a sua cosmovisão.

Esclarecemos que na fase de Iniciação à Linguagem Musical, optamos por trabalhar, primeiramente, com exercícios sensório-motores aplicados ao ato de cantar. No geral, nossas propostas contiveram ordenações elementares de sons e seus respectivos nomes, além de algumas atividades corporais complementares voltadas ao desenvolvimento plástico e relacionadas aos sentidos rítmico, métrico e temporal. Posteriormente, cuidamos do desenvolvimento do solfejo e, por

fim, do raciocínio que compõe a decodificação da linguagem, por meio da leitura e da prática técnica num determinado instrumento musical. Podemos também chamar esta etapa de “período de preparação musical”.

Para o desenvolvimento da leitura melódica fundamentada na pedagogia “willemsiana”, trabalhamos com as seguintes fases: ordenamento dos sons da escala diatônica, ordenamento dos nomes das notas musicais e das notas na pauta, desenho dos elementos gráficos, desenvolvimento da leitura relativa na pauta simples - sem as claves e com as claves e leituras por graus conjuntos e notas repetidas.

Quanto ao ordenamento dos sons da escala diatônica (do, ré, mi, fá, sol, lá e si), partimos para essa atividade por meio de uma prática sonora de subida e descida, repassando a noção de altura que já havia sido vivenciada na etapa de Sensibilização Musical, pois, segundo os princípios de Willems (1970), a verdadeira base da música é o movimento sonoro. Vale registrar que este exercício foi praticado especialmente com a escuta de sons que foram reproduzidos por meio da utilização de uma flauta de êmbolo. Outro elemento trabalhado com essa atividade foi a notação dos sons graves e agudos. Com o trabalho, percebemos que os idosos conseguiram, quase que de imediato, grafar os sons na pauta musical, observando e indicando a diferença de altura existente entre eles.

A ordenação dos sons, que é de natureza abstrata, foi realizada com o canto em diferentes alturas, representadas pelos nomes das notas musicais. Inicialmente, utilizamos a escala maior, por se tratar da base da música ocidental. A realização desta atividade iniciou-se com os idosos entoando a escala a partir de sons fundamentais variados, sempre cantando os nomes das notas e

gesticulando com as mãos o movimento de ascendência ou descendência dos sons, através do método da “*fonomímica*”²⁸.

Seqüencialmente, propusemos que o grupo representasse com o movimento dos braços e entoasse vocalmente, as subidas e as descidas de sons que tocávamos no teclado, sempre utilizando graus conjuntos²⁹, respeitando a condição do grupo que ainda não estava preparado para trabalhar com saltos entre as notas musicais. Depois, solicitamos que os idosos, utilizando bolinhas ou pontinhos, representassem no papel o movimento sonoro que estavam escutando.

Após esse exercício, constatamos na gravura específica constituída, que o grupo não apresentou grandes dificuldades em perceber e classificar os movimentos sonoros percebidos. Observamos ainda que com a participação corporal, por meio da fonomímica, dos movimentos livres com os braços e, posteriormente, com a utilização do *manossolfa*³⁰, a percepção dos idosos começou a se concretizar, ou seja, o som que era abstrato, ganhou uma configuração mais palpável e mais objetiva.

Cabe relatar que os movimentos sonoros foram introduzidos a partir dos novos exemplos que íamos trabalhando. Foram utilizados especificamente em atividades que contivessem pequenas canções as quais eles já haviam aprendido ao longo da etapa de sensibilização.

Concretizada essa etapa vivencial, trabalhamos com a notação de “bolinhas no papel” que, organizadas nas linhas e espaços do pentagrama³¹, orientaram os idosos na noção de como

²⁸ **Fonomímica** – trata-se de um “método ou técnica de se ensinar música aos surdos, no qual cada som elementar da linguagem é associado a um gesto manual”. (Houaiss, dicionário eletrônico, versão 1.0, Dez/2001).

²⁹ **Grau conjunto** – trata-se de um movimento sonoro que segue seqüencialmente a ordem ascendente ou descendente dos sons da escala. Por exemplo, de “dó” para o “ré”, do “ré” para o “mi” e assim, sucessivamente.

³⁰ **Manossolfa** – técnica utilizada por Heitor Villa-Lobos para ensinar o Canto Orfeônico, que consiste em atribuir uma representação numérica às notas musicais. Por exemplo: com as mãos fechadas, abre-se o polegar e cantasse a nota “dó”; adiciona-se o dedo indicador e cantasse a nota “ré”, e assim por diante até a nota “sol”. A nota “lá” é representada pela abertura do polegar e do mindinho, simultaneamente, e a nota “si” apenas pela abertura do mindinho.

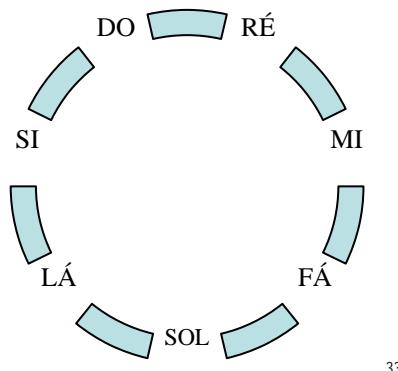
³¹ **Pentagrama** – trata-se do conjunto de cinco linhas que são dispostas de forma paralela e horizontal, gerando quatro espaços intermediários às linhas; é utilizado para a notação do texto musical. É também popularmente conhecido por pauta musical.

organizar a grafia musical, permitindo, então, a notação da diversidade sonora que, efetivamente, compôs alguns dos exercícios praticados.

Numa segunda fase dessa etapa de iniciação à linguagem musical, trabalhamos o ordenamento dos nomes das notas musicais que, segundo Willems (2000, p.11),

(...) devem ser praticados, desde o princípio, de maneira a firmarem uma união automática, fácil e definitiva entre os sons e os nomes. Para isso, é indispensável respeitar a ordem natural dos sete sons da escala. A introdução dos nomes ligados aos sons traz uma facilidade incontestável a esta união.

Nesse sentido, alguns dos exercícios trabalhados visaram automatizar a escala básica de "dó" [do, ré, mi, fá, sol, lá, si, do] para o que os idosos cantassem a escala nos movimentos: ascendente e descendente objetivando que, em seguida, eles pudessem cantar outras escalas a partir de diferentes tóricas³² e a partir da ordenação circular, como mostra a figura abaixo. Na aula, foi colocado o desenho abaixo na lousa para que os participantes pudessem falar e cantar outras escalas, sempre acentuando a nota inicial de cada movimento de oito notas, ou seja, a nota tónica da seqüência praticada.



33

³² Tónica – no caso dos exercícios aqui descritos, consideramos “tórica” a nota que inicia a ordenação a ser cantada ou falada, ou seja, as notas que estão em negrito na seqüência acima apresentada. Especificamente em Música, define-se “tórica” como o primeiro grau de uma escala diatônica.

³³ Exemplos de algumas seqüências possíveis e que foram utilizadas na atividade: ascendentes [do, ré, mi, fá, sol, lá, si, do] [ré, mi, fá, sol, lá, si, do, ré]; descendentes [do, si, lá, sol, fá, mi, ré, do] [si, lá, sol, fá, mi, ré, do, si].

A fim de reforçar essa prática e a aprendizagem, sugerimos que, em casa, os idosos realizassem um reforço dos movimentos com as notas, pois, tal exercício possibilitaria uma maior habilidade e firmeza com os movimentos em "*dicórdio*"³⁴ ascendente ou descente.

Cabe observar que essa prática foi utilizada em nossa proposta metodológica para desenvolver a habilidade e a compreensão do sentido seqüencial das notas musicais: o ascendente e o descendente. Constatamos que com o desenvolvimento desta habilidade, tal aprendizagem permitiu o reconhecimento melódico das notas no pentagrama, que ocorreu prioritariamente no sentido horizontal, garantindo que os idosos pudessem desenvolver a capacidade de uma leitura mais organizada da notação musical.

Após a aprendizagem referente ao ordenamento das notas nos dois sentidos, introduzimos uma iniciação à escrita dos sons trabalhados, para que se pudesse fazer a relação entre a vivência sonora e o registro gráfico exato do que foi vivenciado. Constatamos que os idosos não apresentaram grandes dificuldades na compreensão da organização dos sons no papel, pois conseguiram associar, literalmente, a posição dos mesmos na situação de localização abaixo e acima.

Cabe relatar que ao observarmos os resultados do grupo em relação ao reconhecimento das notas no pentagrama, constatamos que tais respostas foram facilitadas, mais pela noção visual de altura do som, do que pelo desenvolvimento cognitivo da linguagem, pois, ainda nesse ponto da aprendizagem, os idosos estavam numa fase muito preliminar do raciocínio lógico que, efetivamente, constitui o texto musical.

Outro significante momento da aplicação da proposta foi a prática da escrita de alguns dos elementos gráficos e específicos que compõem a notação e a percepção visual de um texto musical,

³⁴ *Dicórdio* – movimento que ocorre de duas em duas notas "vizinhas", considerando a ordem natural da escala diatônica.

tais como: o pentagrama, as claves³⁵ e as figuras rítmicas³⁶. O trabalho com a percepção visual foi sugerido nesse ponto da metodologia, a fim de estabelecer uma maior familiaridade com os símbolos musicais e diminuir o medo de ler música que os idosos apresentavam, quando eram convidados a decodificá-la, pois acreditavam veemente no mito de que a aprendizagem musical era somente para pessoas com um “certo dom especial” ou numa faixa etária bem inferior a deles.

Com o desenvolvimento das atividades relacionadas à leitura e à notação, constatamos que o grupo avançou ainda mais em relação às dificuldades com a aprendizagem dos símbolos gráficos e suas funções, o que seria relevante para o pleno desenvolvimento das atividades seguintes.

Por outro lado, esclarecemos que a utilização do pentagrama para a notação musical indica a existência de uma grafia que poderíamos classificar como “absoluta/concreta” e “relativa/abstrata”; entende-se como “absoluta/concreta” por sua função de permitir a indicação dos sons em alturas exatas e correspondentes a determinadas freqüências, e como “relativa/abstrata” por permitir, simultaneamente, um reconhecimento da propriedade de um som que, mesmo sendo abstrato, pode ser culturalmente reconhecido como agudo ou grave, respectivamente, além de representar funções subjetivas que, normalmente, são lidas pelo afetivo do homem na cultura sonora ocidental.

Na fase seguinte, trabalhamos o ordenamento das notas musicais no pentagrama completo. Para tal desenvolvimento, Willems (2000, p. 13) recomenda que “a escrita deve fazer-se desde o princípio na pauta de cinco linhas e não sobre uma linha, depois duas, depois três, para que não sejam criadas falsas associações”. A partir desse momento, partimos para a aprendizagem do

³⁵ Claves - trata-se de um sinal que é colocado no início do pentagrama cuja função é determinar, por relação, o nome das notas na pauta musical.

³⁶ Figuras Rítmicas – tratam-se de figuras que compõem o raciocínio lógico-matemático intrínseco à linguagem musical e servem para simbolizar a duração de exposição de um determinado som; apresentam-se por meio de símbolos visuais específicos e diferentes entre si.

código musical – leitura relativa e absoluta das figuras no pentagrama em pauta simples e em pauta dupla, trabalhando com a leitura a partir da nota “dó” central³⁷.

As atividades voltadas para o ordenamento das notas na pauta completa permitiram que os idosos complementassem o desenvolvimento da apreensão visual e relacionassem essa percepção (que é mais concreta) à sensibilização sonora (mais abstrata). Com desenhos no chão do espaço onde a aula, semanalmente, ocorria, utilizamos o “caminhar” sobre linhas e espaços do pentagrama, concretizando a aprendizagem dos termos “sobe”, “desce”, “fica” e “salta”, necessários à notação e à leitura musical. O desenvolvimento desses exercícios foi também complementado com atividades de apreciação de movimentos melódicos e também por meio de solfejos musicais, que serviram para melhor reforçar a aprendizagem.

Nessa fase da etapa de Iniciação Musical, observamos que o desenvolvimento da leitura ocorreu sem grandes dificuldades, quando comparado com outras faixas etárias. Os idosos iniciaram os solfejos por nome de notas (inicialmente por relação) e depois substituíam esses nomes por vocalizes e até textos musicais propriamente ditos, ou seja, a letra original das músicas escolhidas. Atribuímos a facilidade da decodificação dos símbolos que constituem a notação musical, às etapas pedagogicamente organizadas e vivenciadas na etapa de sensibilização. Constatamos que a possibilidade de compreensão do texto musical emocionou os idosos, fato que promoveu uma sensação de satisfação e um resgate da auto-estima individual e coletiva, no sentido de ainda poder aprender música, ou seja, dominar e interpretar o código sonoro que constitui a linguagem musical.

Ressaltamos ainda que essa atividade, na qual os idosos descobriram a possibilidade da leitura do pentagrama associando a simbologia específica à da linguagem e a prática musical, constitui-se em mais um estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, num sentido cada vez mais

³⁷ Nota localizada exatamente no meio do sistema pianístico de notação musical (primeira linha suplementar inferior na clave de “sol” e primeira linha suplementar superior na clave de “fá”).

pleno. Pudemos prazerosamente ver que na medida em que se ampliava e se aprofundava o conhecimento musical, iniciava-se um processo de desconstrução do mito de que "aprender música é possível apenas na idade infantil, jovem e adulta", questão essa de grande importância para o resgate da auto-estima dos participantes e propulsora de novas aprendizagens.

Sabemos que no paradigma de Educação Musical contemporâneo, um trabalho que vise ao desenvolvimento da leitura relativa deve capacitar o aluno, dentre outras coisas, a adquirir um raciocínio lógico, seqüencial, sonoro e musical com as notas musicais, fato que permitirá ao aluno, entre outras questões, transitar, sem grandes dificuldades, entre as sete claves que compõem o sistema ocidental de notação da música. Segundo Willems (2000, p. 15), este tipo de aprendizagem envolve dois aspectos importantes, a saber:

1º o *auditivo*, que está baseado no movimento sonoro de subida e descida, razão da leitura entoada sem nomes de notas e sem graus ou com nomes de notas sem posição fixa (sem clave); 2º o *visual-cerebral*, baseado nas relações entre as notas, razão da leitura por terças e por intervalos simétricos e assimétricos. (*grifo do autor*)

Para proporcionar esse tipo de capacitação aos idosos, realizamos algumas vivências musicais com a prática do canto, através de exercícios melódicos, sempre fraseados e musicalmente sonoros, o que acreditamos tornar a aprendizagem mais significativa, diferentemente de uma leitura nominativa, como ocorria no antigo ensino de música no Brasil, o qual trabalhava apenas com o nome das notas faladas e mecanicamente organizadas, exigindo apenas a nota certa no tempo certo, sem no mínimo a entonação da freqüência correspondente.

A esse respeito e criticando uma prática musical exaustiva e mecânica, Willems adverte em quase todas as suas obras, que: "a música não está nas notas, mas sim entre as notas" e argumenta para que todos os exercícios propostos aos nossos alunos, sejam eles de qualquer faixa

etária ou camada social, sejam, sempre, fundamentados em resultados sonoros, prazerosos e musicais, ou seja, ensinar música por música; ensinar música, musicalmente. Ressaltamos que tais princípios foram o tempo todo, pontos primaciais de nossa proposta metodológica.

A fim de destacar o caráter emocional, organizamos um processo de Educação Musical que partisse do sentido intencional da música, ou seja, de sua função afetiva e não da sua lógica, dos seus símbolos ou de sua técnica. Fundamentados nesses princípios, os exercícios com os idosos abrangeram: atenção visual sobre o movimento das notas, entonação de algumas linhas melódicas e canto com o nome de notas, com diferentes vogais e sílabas ou com a letra original da música, transitando sempre por diferentes tonalidades³⁸. Essas práticas visaram garantir um amplo desenvolvimento auditivo, sem causar vícios em determinadas tonalidades.

Nesse sentido, quando cantamos, conseguimos sentir a música em seu estado mais natural – o afetivo. É um dos momentos em que o humano vivencia o dado sonoro. Por outro lado, ao longo do trabalho procuramos valorizar e preservar a identidade musical brasileira, a qual se converte em referência para a escolha dos exercícios musicais, critério este adotado por nossa proposta metodológica. A esse respeito, Suzigan (1986, p. 2) destaca que:

Nenhum país do mundo despreza tanto o seu folclore quanto o Brasil. Vemos nisso uma necessidade organizada pelos objetivos colonialísticos, que nos mantêm descaracterizados culturalmente, no preparo de consumidores do mercado mundial, proibidos de visão crítica. Cabe à Educação reverter essa condição, sendo um agente de modificação do *status quo*, devolvendo o Brasil aos brasileiros.

É importante destacar que a escolha de músicas que constassem do referencial cultural dos idosos, garantiu uma maior adesão ao trabalho, pelo seu significado frente à realidade dos

³⁸ **Tonalidade** – trata-se do “conjunto de funções dos graus da escala e dos acordes sobre eles formados; é o complexo de sons e acordes relacionados com um centro tonal principal, a tônica”. (Med, 1996, pp. 89-90).

participantes, o que, indubitavelmente, contribuiu, em muito, para o sucesso dos exercícios de leitura, de interpretação e os de dança.

A cada solfejo conquistado, percebíamos uma manifestação positiva e espontânea por parte dos alunos idosos, o que atribuímos essencialmente ao fato de conseguirmos desenvolver neles um sentido musical com qualidade, verdadeiro e emocionado. Nesse momento, fazer uma pausa para identificar como a música estende-se dos nomes das notas e sua entonação absoluta para uma letra ou vogal que pode estar pré-determinada pelo autor do exercício utilizado, possibilitou aos participantes a compreensão de como a música se organiza, de como é escrita por músicos e compositores, ou seja, como ela é produzida, fato esse que propulsionou a motivação pela aprendizagem musical dos idosos.

A partir dessas atividades, aproveitamos para trabalhar como os compositores procedem à notação das músicas que compõem e como funciona a notação de diferentes alturas e durações. Primamos, ainda, para que esses exercícios também contivessem as notas dentro de um período simples, mas, sempre completo, no sentido de sua organização teórico-musical. Cuidamos para que cada período estivesse estruturado em frases, semifrases, pergunta e resposta, simetria de compassos entre as partes, etc., a fim de promovermos uma alfabetização musical que, desde o início, proporcionasse uma experiência legítima com o texto musical ocidental.

Em relação ao trabalho de desenvolvimento da leitura por graus conjuntos ou com notas repetidas e organizadas no pentagrama esclarecemos que se deu a partir do solfejo ritmo-melódico de canções pedagógicas simples que contivessem em sua constituição, notas “vizinhas” (considerando a escala ocidental diatônica) ou idênticas apenas do ponto de vista visual.

Salientamos a necessidade de explicar aos participantes que as notas que se apresentam por meio de uma grafia idêntica e um resultado sonoro que é, basicamente, de mesma freqüência,

graficamente aparecem notadas na mesma linha ou no mesmo espaço. Porém, não poderíamos deixar de enfatizar aos idosos que essas notas, na maioria das vezes, trazem uma identidade sonora diferente; exemplificando veremos que em uma música, uma nota “dó” de início de frase ou semifrase, não terá a mesma identidade musical (a mesma intenção) de uma nota “dó” que encerre uma frase ou um período. Demos tal explicação por entender que não enfatizar a identidade musical dessas notas, seria criar uma associação que também contribuiria para o não desenvolvimento da musicalidade no idoso.

Tratando do conceito de musicalidade, Campos (2000, p. 37) o define da seguinte forma:

O conceito de musicalidade pode ser interpretado como uma maior ou menor capacidade de reação ao estímulo sonoro, variável de pessoa para pessoa, sendo essa capacidade consequência de maior ou menor disposição interna e vivência individual.

Refletindo sobre a questão da musicalidade, procuramos em nosso trabalho docente, evitar, um erro que consideramos ser “fatal”, quanto ao desenvolvimento da capacidade interpretativa musical do discente: a escolha de métodos que, na sua grande maioria, priorizem um estudo de caráter técnico, mecânico e matemático. Entendemos que não estimular, desde o princípio, a vivência e a interpretação do texto musical, é uma escolha docente que consideramos ser um fator inibidor dessa relevante capacidade humana - a capacidade da interpretação e da expressão musical.

Salientamos ainda que o desenvolvimento de uma maior ou menor musicalidade dependeu, também, de como se constituía o ambiente social e cultural do idoso, em qualquer etapa da aprendizagem. Observamos que quando o indivíduo “habitava” um ambiente mais musical, maior era o nível de sensibilidade e diversidade musical por ele praticada; quando “habitava” um ambiente

menos musical, menor era sua capacidade de sentir a música. Levantávamos tais informações a partir de conversas informais que estabelecíamos com os participantes, nos momentos de descanso ou nos *“breaks”* entre as atividades.

Sabemos, através de estudos, que o processo de desenvolvimento musical é iniciado já na infância, ou melhor, na gestação materna; portanto, presente na vida de todas as pessoas. A esse respeito, Campos (2000, p. 37) menciona que:

A Educação Musical começa aos primeiros contatos do bebê com sua própria mãe, nos seus impulsos de comunicação expressiva, que é seu balbuciar, e nos primeiros contatos com os sons que o rodeiam.

Como o processo musical depende da vivência musical em nossa proposta metodológica, visamos também contribuir para uma transformação do referencial musical dos idosos, ao despertar-lhes para o interesse em escutar todo tipo de música, além de trabalharmos a compreensão dos aspectos subjetivos que os levam como ouvinte a escolher um determinado estilo ou outro de música para o seu *“consumo”* próprio. Disso resultou uma mudança da realidade sonora no cotidiano desses idosos, ampliando, em muito, o resultado musical do grupo, pois, com as reflexões, os participantes passaram a apresentar um gosto musical mais diversificado e abrangente.

Constatamos também que a prática de exercícios rítmico-melódicos sempre musicais, desde o início do processo, despertou a capacidade interpretativa e potencializou um desenvolvimento musical cada vez mais intenso por parte dos idosos. As mudanças em atitudes e práticas puderam ser observadas, através da realização das atividades musicais que permitiram, inclusive, o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa que se expressava nas formas de interpretação musical, ao longo do trabalho.

4.1 Ritmo e Métrica na Iniciação Musical

As atividades de sensibilização que incluíam o desenvolvimento do ritmo e da métrica, sem a leitura da notação simbólica propriamente dita, foram resgatadas na etapa de iniciação, com o objetivo de repassar a experiência anteriormente vivenciada e propulsionar o reconhecimento dos elementos gráficos que constituem a notação da rítmica musical. Vencida essa etapa, novos desafios puderam ser enfrentados no que se refere à relação entre vivência e aprendizagem mais conceitual, simbólica e teórica.

Para o reconhecimento dos símbolos das figuras rítmicas, fase essencial para a compreensão do ritmo e da métrica escrita, faz-se necessário o domínio da duração do som e a classificação das figuras que representam tal propriedade. Para tanto, a proposta foi para que os idosos escutassem uma música folclórica e percebessem como as sílabas das palavras possuíam uma duração irregular, ou seja, eram compostas por diferentes durações (sons com duração: curta, mais curtas, longas ou mais longas).

Ao solicitarmos tal atenção, constatamos que os participantes não apresentaram dificuldades nesse exercício de reconhecimento auditivo, pois já tinham passado pela etapa da sensibilização na qual trabalhamos de forma vivencial, o significado de sons de duração curta ou longa. Seqüencialmente, trabalhamos a participação corporal, marcando diferentes propriedades do ritmo, tais como: pulso, acento, metades do pulso e o próprio desenho rítmico da canção.

A partir dessa dinâmica com sons curtos e longos, apresentamos, então, a figura da semínima () para simbolizar o pulso (tratados na atividade como sons curtos), da mínima () para simbolizar o acento (sons longos) e posteriormente da colcheia () para simbolizar a metade do pulso, ou seja, o pulso dividido em duas partes de igual duração que, quando somados, são proporcionais à sensação espacial e temporal do pulso.

Após a fase de atribuição de símbolos específicos à duração de determinados sons, iniciamos a leitura dos símbolos aplicados no compasso binário simples³⁹ e os idosos passaram a fazer algumas leituras de partituras rítmicas, pedagogicamente escolhidas por apresentarem uma escala crescente do nível de dificuldades.

Esse trabalho se desenvolveu através da relação vivencial e simbólica com o tempo de duração das figuras. Iniciamos pela leitura rítmica sem compasso e, seqüencialmente, nos compassos binário, ternário e quaternário por meio de pequenos textos rítmico-musicais que foram extraídos de materiais específicos para tal desenvolvimento. Utilizamos exercícios do Willems, Orff e Dalcroze – educadores que compuseram um material rítmico de grande qualidade musical, nos quais o ritmo é exercitado, sempre, numa perspectiva musical, soando de forma agradável para os ouvidos e propondo um comprometimento sensório-motor mais interessante e desafiador para o intérprete.

Nessa fase, constatamos que os idosos conseguiram, à primeira vista, ler quase que fluentemente os exercícios propostos, fato que facilitou uma variação da leitura, que deixou de ser somente de forma oral e passou a acontecer com sons do corpo, ou seja, por meio da utilização de variações sonoras emitidas pelo corpo: pés, palmas e estalos compuseram uma nova forma de expressão rítmico-sonora.

É relevante registrar que, inicialmente, os exercícios propostos não continham uma organização em compassos, mas, apenas uma organização seqüencial e simétrica de figuras rítmicas que, quando executadas pelos idosos mantinham em sua constituição, uma organização que conduzia a um resultado que era sempre musical. Após os idosos dominarem esses exercícios, propusemos a leitura nos compassos simples (binário, ternário, quaternário) a fim de trabalharmos o

³⁹ Compasso formado por dois pulsos com um acento no primeiro: 1, 2 – 1, 2 – 1, 2 etc.

acento e a diferenciação das identidades rítmicas que constituem cada um dos estilos musicais e suas estruturas.

Para tanto, trabalhamos com diversos exercícios que conectaram a leitura rítmica com a apreciação musical de obras elaboradas ritmicamente nos compassos propostos. Por exemplo: a leitura do compasso binário ocorreu com a apreciação participativa de uma marcha folclórica ou carnavalesca; do ternário com a escuta classificatória e a dança de uma valsa; do quaternário com a utilização de uma “balada romântica” conhecida pelos idosos e escolhida de uma das novelas de maior audiência entre os participantes, em exibição pela tv aberta.

Essa prática permitiu conectar dois mundos que anteriormente eram disjuntos para os participantes: o mundo do cotidiano musical (de uma vivencia musical do ponto de vista da possibilidade da análise da concepção estrutural da música) e o mundo da decodificação dos elementos estruturais das obras escolhidas para os exercícios, de interpretação e reconhecimento, com mais propriedade, dos elementos que constituíam as obras musicais por eles escolhidas.

Relatar e analisar essa prática permite admitir que, a iniciação e a familiarização dos idosos com a rítmica musical converteu-se numa realidade, incluindo nesse processo a proposta de sensibilização que integrada no conjunto resultou na efetiva aprendizagem musical dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sistematizarmos as concepções e a prática da proposta metodológica de Educação Musical para idosos, e analisarmos seus resultados, podemos expor algumas considerações finais, que nos parecem importantes nesse processo de aprendizagem.

.Sabemos que a realidade da velhice traz em seu bojo uma série de limitações, mas também inúmeras possibilidades como as que conseguimos observar e analisar no decorrer da implantação de nossa proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical para a terceira idade.

Em todos os momentos da nossa prática objetivamos fazer da aprendizagem musical, uma atividade agradável, procurando “ensinar música, musicalmente”, como preconizam os mestres da Educação Musical moderna e contemporânea.

É relevante ressaltarmos que todas as atividades levadas a efeito, ocorreram respeitando-se sempre as próprias habilidades e limites, quer físicos, quer cognitivos da faixa etária de mais de 60 anos, dos idosos com que trabalhamos.

Através da aprendizagem musical, percebemos que os participantes tiveram oportunidades de impulsionar a suas vidas interiores, através de atividades que promoveram o desenvolvimento das suas faculdades humanas, dentre elas, a cognição e a emotividade.

Ao refletirmos sobre a questão da musicalidade, incluindo a Sensibilização e a Iniciação à Música, devemos enfatizar que a escolha do método foi importantíssima para não desvirtuarmos o sentido da aprendizagem, priorizando o caráter meramente técnico da Linguagem Musical. O aluno e, em particular o aluno idoso, deve ser, desde o início do processo, estimulado à vivência e à interpretação do texto musical, para que essa aprendizagem atenda as suas expectativas e necessidades biopsicosociais.

Para Piaget “a representação mental da música, deve nascer do prazer musical” e, por essa razão, partimos sempre da prática para depois chegar à teoria, ou seja, iniciávamos nossas atividades sempre do fazer, para posteriormente encaminhar os alunos à compreensão, à abstração mental, pois entendemos que esses dois elementos se complementam e não se contrapõem.

Por outro lado, as propostas de Educação Musical para os idosos devem ter o cuidado de não infantilizá-los, mas constituir-se num meio facilitador de uma aprendizagem, que contribuirá para uma ampliação do referencial musical e cognitivo dos participantes, com repercussões positivas na sua qualidade de vida.

Constatamos, ao longo de nosso trabalho, uma desconstrução da idéia preconcebida de que o idoso não aprende, pois os resultados da aprendizagem musical, apresentados pelos idosos, revelaram a existência dessa capacidade em todas as etapas e momentos do processo. Ainda em relação a mitos e estigmas observamos que, no fluir das atividades musicais, aos poucos se desmoronava a idéia de que só aprende música, a criança, o jovem, ou o adulto com dotes especiais.

O trabalho de Educação Musical realizado com idosos revelou que velhice não é sinônimo de incapacidade, assim como é inaceitável que se associe sem restrições, velhice à doença e à perda da autonomia. Entendemos que estas idéias devem ser revertidas, e realmente o foram, quando os idosos conseguiram aprender música.

Quanto às capacidades mentais, pudemos notar que a aprendizagem musical levou os alunos idosos ao desenvolvimento de habilidades como as da memória, as do pensamento lógico matemático e à capacidade de análise e de 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.

Através das atividades lúdicas, de dança e de expressão corporal, pudemos perceber que a música impelia os idosos a manifestações espontâneas e a uma maior liberdade de expressão, demonstrando um aumento da sensibilidade, uma ampliação da capacidade da percepção auditiva e corporal, liberando até a criatividade potencializada em cada um. Por meio desses exercícios musicais percebemos que aos poucos se foi amenizando o sentido de autocrítica dos participantes, e muitos dos bloqueios provocados pelos estigmas sócio-culturais introjetados anteriormente, foram ruindo; se desconstruindo.

Além das mudanças comportamentais, como o aumento da descontração e da alegria, notamos ainda que se caracterizava o resgate da estima individual, o desenvolvimento do espírito de grupo e a sensação de pertencimento à sociedade que muito os fortalecia. Na medida em que os idosos conseguiam decodificar os símbolos que constituem o arcabouço gráfico da música, sentiam-se emocionados, o que valorizava os participantes, por conseguirem, enfrentar o medo de aprender música nessa faixa etária.

A descoberta de suas potencialidades abriu para a perspectiva de uma vida mais plena. A participação do grupo de idosos em apresentações para parentes e amigos, foi de extrema importância, promovendo a integração social dos participantes, o resgate de suas identidades como sujeitos com capacidades, alterando a condição de isolamento e tristeza que, em alguns casos, caracteriza a velhice.

Nosso trabalho também permitiu reduzir a sensação de exclusão dos participantes, possibilitando a sua reintegração à sociedade, fato que permitiu a recuperação e a realização de velhos sonhos. É possível afirmarmos que as atividades musicais proporcionaram aflorar alegria, o prazer, a emoção, além de reavivar a memória e, especificamente, a memória musical dos participantes.

Em relação às atividades de sensibilização cumpre-nos ressaltar a importância da aprendizagem sobre a diferença conceitual entre o ouvir e o escutar, na compreensão mais ampla do ato natural, passivo e fisiológico – ouvir, e de uma atitude participativa, subjetiva e classificatória que caracteriza - o escutar. Adquiriram a convicção de que ouvir é apenas receber os estímulos sonoros, enquanto que escutar consiste em compreender o significado, levando em consideração todo o contexto envolvido.

Percebemos que a relação entre a vivência do cotidiano sonoro circundante e o conteúdo cognitivo como a leitura rítmico-melódica de obras musicais, sempre que essa conexão era estabelecida, havia maior facilidade para a compreensão de todos os elementos estruturais da música, o que repercutia favoravelmente na aprendizagem musical dos idosos.

No que se refere à *Dança Sênior®* observamos que a participação dos alunos nas atividades trouxe alguns resultados dignos de serem mencionados: primeiro, a grande motivação para a atividade física e mental; segundo, a ampliação da percepção corporal e musical e, em terceiro, o prazer pela possibilidade de se dançar expressando a música no gestual, através de movimentos físicos fundamentados no corpo em movimento.

Considerando os resultados decorrentes da prática de exercícios respiratórios e vocais constantemente utilizados, constatamos que as atividades de canto promoveram melhora da condição respiratória, melhor dicção e projeção vocal dos idosos envolvidos em nossa proposta de trabalho.

Na fase de Iniciação Musical, através do manuseio de instrumentos de menor complexidade, tais como: a flauta doce e os instrumentos rítmicos da bandinha, pudemos observar que houve um maior estímulo para a recuperação da coordenação motora fina, considerando os movimentos das mãos dos idosos, uma vez que muitos deles, em decorrência de fatores relativos ao envelhecimento, apresentavam uma considerável diminuição da sensibilidade dos movimentos sutis dos dedos.

Constatamos ainda que por termos quase sempre selecionado músicas brasileiras, valorizando e preservando nossa identidade musical, encontramos maior receptividade por parte dos alunos, pois perceberam que não enfatizávamos somente o aspecto físico-sonoro das músicas, mas, principalmente, o aspecto subjetivo – emocional, considerando o sentido afetivo das obras utilizadas.

As vivências revelaram, também, que quando os alunos entendiam os elementos constitutivos da música, como o som e o ritmo, passavam a atribuir um novo significado para a paisagem musical urbana, chegando a compreender melhor até a música moderna.

Quanto à formação do musicista na velhice, esta deve ser abrangente, englobando, dentre outras, as faculdades de percepção, comunicação, concentração, trabalho em equipe, autoconfiança, capacidade criativa, senso crítico e discernimento, a fim de garantir o desenvolvimento das muitas habilidades do ser humano.

O profissional de música deve entender as situações pedagógicas como um processo de construção, pela interação respeitosa com seus alunos, o que depende de constante atualização em suas áreas de atuação.

A formação do educador musical para trabalhar com idosos deve considerar a multidisciplinaridade, incluindo, em especial, conhecimentos de Gerontologia Social, pois entre algumas ciências e a música há um constante inter-relacionamento. Além desses fundamentos a Educação Musical não pode perder de vista as necessidades do indivíduo e da sociedade, e os valores e princípios vigentes em nossa época, referências básicas da construção de uma proposta contemporânea, onde se trabalha com possibilidades e não com apenas dificuldades, como se fazia no antigo ensino de música no Brasil.

Finalizando, gostaríamos de colocar que pode haver a aprendizagem da Linguagem Musical na velhice, pois tal ocorreu em nossa proposta. Ressaltamos, ainda, que a leitura de obras musicais, com todos os seus elementos integrantes, levou os idosos a descobrirem que realmente podiam

aprender música, o que lhes causou grande júbilo, e também contagiou ao docente/ regente/ educador.

Sensibilizados e Iniciados à linguagem musical, ou seja, musicalmente alfabetizados, constatamos que os idosos, interessados em ampliar seus estudos musicais, puderam caminhar com a interpretação musical de diversas obras em atividades de canto coral ou de aprendizagem de um determinado instrumento musical. Atualmente, alguns participantes são alunos do Centro de Desenvolvimento Musical Caires® (www.cdmcaires.mus.br) e outros optaram por escolher uma outra escola de música, por questões relacionadas à facilidade de localização ou ao valor a ser investido no curso.

Por outro lado, cabe notar que entendemos o processo de autonomia com a linguagem numa perspectiva muito paralela ao de alfabetização de nossa língua materna, ou seja, o tempo a se estudar ou a continuidade com os estudos, depende, exclusivamente, do objetivo almejado com o idioma sonoro.

Esclarecemos por último que, nossa proposta de trabalho, dada a complexidade e amplitude do tema, se encontra em aberto, podendo ser refeita após novas contribuições, pois não julgamos haver esgotado todas as possibilidades, existindo muitos caminhos a serem percorridos na Educação Musical e, especialmente, quando direcionados aos idosos.

Concluindo, afirmamos que a visão "*a priori*" de que aprender música era impossível na velhice, foi se desvanecendo ao longo dos momentos em que vivenciamos a aplicação de nossa proposta metodológica, o que nos leva à certeza de que a Educação Musical na Terceira Idade deve ser sempre uma tarefa desempenhada musicalmente, com princípios pedagógicos, alegria e prazer, e que o processo de alfabetização à linguagem musical, pode ser aplicado em qualquer faixa etária, independentemente de questões sociais e econômicas.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Maria Celia de. *Para ser estudante da meia-idade em diante*. São Paulo: Gente, 1996.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa no cotidiano escolar*. In FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- AZAMBUJA, Thais de. *Expressão e criatividade na terceira idade*. In VERAS, Renato (org.) *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1995.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de (org.). *Velhice ou terceira idade?* 2^a ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- BERQUÓ, Elza. *Considerações sobre o envelhecimento da população do Brasil* - in NERI, Anita Liberalessi e DEBERT, Guita Grin (orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papirus, 1999.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BEYER, Esther (org.) *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BLOT, Guylaine e Bernard. *A Dança* in PORCHER, Louis (org.) *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical – bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CAMPOS, Moema Craveiro. *A Educação Musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CHAN,
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COELHO, Helena de Souza Nunes Wöhl. *Técnica vocal para coros*. 3^a ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude e GAGNARD, Madeleine. *A Música*. In PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* 5^a ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUX, Maria. *Dança uma experiência de vida*. 3^a ed. São Paulo: Summus, 1983.

- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- HADDAD, Sergio. *A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil*. In Ribeiro, V. M. Mazagão (org). *Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- IZQUIERDO, Ivan. *Tempo de viver*. 2^a reimpressão. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1993.
- JOURDAIN, Robert. *Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura a nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- KAIRÓS. *A apropriação do tempo livre: uma conquista do envelhecimento*. Ano 1, n°. 1. São Paulo: EDUC, 1998.
- _____. *Gerontologia educacional*. Ano 1, v -4, n°.1. São Paulo: EDUC, 1998.
- _____. *Não somos cronos, somos Kairós*. Ano 1, n°. 1. São Paulo: EDUC, 1998.
- KACHAR, Vitória (org.). Longevidade: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.
- LINO, Dulcimarta Lemos. *As "letra" de música*. In BEYER, Esther (org.) *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LORDA, C. Raúl. *Recreação na terceira idade*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, J. *A pesquisa qualitativa*. In FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MEIRELLES, Morgana E. A. *Atividade Física na 3^a idade*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- MERCADANTE, Elisabeth F. *Velhice: a identidade estigmatizada*. In REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (especial). *Velhice e Envelhecimento*. Ano XXIV, n°. 75. São Paulo: Cortez, 2003.
- MESSY, Jack. A pessoa idosa não existe – uma abordagem psicanalítica da velhice. São Paulo: ALEPH, 1999.
- MONTEIRO, Pedro Paulo. *Envelhecer: histórias, encontros e transformações*. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MORAGAS, Ricardo Moragas. *Gerontologia Social – envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. ALMEIDA, M. C. e CARVALHO, E. de A. (orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

- NERI, Anita Liberalesso e DEBERT, Guita Grin (orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papirus, 1999.
- NERI, Anita Liberalesso (org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *Maturidade e velhice*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *Qualidade de vida e idade madura*. 3^a ed. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. *Envelhecer num país de jovens*. Campinas: Unicamp, 1991.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PESCUAMA, Derna e CASTILHO, Antonio Paulo F. de. *Referências Bibliográficas – um guia para documentar suas pesquisas incluindo Internet, Cd –Rom, multimeios*. São Paulo: Olho d'água, 2003.
- PORCHER, Louis (org.) *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (especial). *Velhice e Envelhecimento*. Ano XXIV, n^o. 75. São Paulo: Cortez, 2003.
- RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. *Pesquisa Social – métodos e técnicas*. 3^a. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação Musical – método Willemens: minha experiência pessoal*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade — a música dos sons da rua*. São Paulo: Educ, 2002.
- SCHAFER, R. Murray. *A afinação do Mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SIQUEIRA, Maria Eliane Catunda de. *Teorias Sociológicas do Envelhecimento* in NERI, Anita Liberalesso (org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001.
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira. *Pensamento e linguagem musical – música e educação*. São Paulo: G4, 2002.
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira e SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. *Educação Musical: um fator preponderante na construção do Ser*. São Paulo: CLR Balieiro, 1986.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez. *Envelhecer com desenvolvimento pessoal*. São Paulo: Escuta, 2003.

VERAS, Renato Peixoto (org.) *Terceira idade: desafios para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1997.

_____. *Terceira idade - um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1995.

_____. *Terceira Idade – alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ, UnATI, 1999.

VISCONTI, Márcia e BIAGIONI, Maria Zei. *Guia para Educação e Prática Musical em escolas*. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-música, 1970.

_____. *Solfejo – curso elementar*. São Paulo: Fermata, 2000.

WISNICK, Jose Miguel. *O som e o sentido – uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZIMERMAN, Guite I. *Velhice – aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Anexo



Fotos de algumas das etapas/ fases da proposta metodológica.

A Educação Musical na Terceira Idade: uma proposta metodológica de Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical.
Marcelo Caires Luz
Anexo à Dissertação de Mestrado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia
Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2005.



Título: Mostra de trabalho cênico-vocal.

Objetivo: Desinibir o grupo frente ao grande público.

Local: Memorial da América Latina da cidade de São Paulo.

Data: SET/ 1999.

Palavras chave: desinibição, interpretação, música, canto, alegria, exercício cênico-vocal.



Título: Projeto "Música entre Gerações" – comemoração aos 10 Anos do CDM CAIRES®.

Objetivo: Promover a atividade musical entre gerações. Comprovar a possibilidade de se fazer música em todas as faixas etárias.

Local: Auditório do Colégio Sagrado Coração de Jesus – Perdizes/ SP.

Data: Dez/ 2000.

Palavras chave: prática musical, concentração, desinibição, intergeração, experiência profissional.



Título: Exercício de Sensibilização e Apreciação Musical.

Objetivo: Capacitar os idosos a uma escuta musical classificatória e decodificadora dos elementos estruturais da música.

Local: Oficina Cultural da Terceira Idade.

Data: AGO/ 2003.

Palavras chave: apreciação musical, percepção, descontração, sensibilização, alegria, expressão corporal, desinibição, socialização, criatividade.



Título: Formas Dinâmicas de Linguagem no Envelhecimento – corpo, música e língua estrangeira.

Objetivo: Ilustrar o trabalho apresentado por nosso grupo de pesquisa, através da Linguagem Musical.

Local: PUC/ SP - Apresentação de trabalho no NEPE –Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento.

Data: Maio/ 2003.

Palavras chave: prática musical em grupo, canto, ritmo, flauta doce, desinibição, expressão, interpretação musical.



Título: Concerto Cênico-Vocal.

Objetivo: Trabalhar a desinibição do grupo. Apresentação musical aos familiares, amigos e interessados.

Local: Igreja São Geraldo – Perdizes/ SP.

Data: Outubro/ 2003.

Palavras chave: trabalho cênico-vocal, desinibição, alegria, interpretação, expressão, religiosidade.



Título: Aplicação da proposta com grupo menor.

Objetivo: experimentação da proposta metodológica.

Local: E.M.E.F. Prof. "Amadeu Mendes"

Data: de Jan/2001 a dez/2002.

Palavras chave: música, exercícios cênicos-vocais, expressão, alegria, interpretação musical, criatividade.



Título: 15ª Audiência Pública da Frente Parlamentar Pró-Envelhecimento Saudável.

Objetivo: Por meio de uma mostra musical na terceira idade, sensibilizar autoridades legislativas do Estado, apontando futuros investimentos em projetos de Arte para o seguimento idoso.

Local: Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo.

Data: OUT/ 2003.

Palavras chave: prática instrumental, flauta doce, desinibição, interpretação musical, atividade política.



Título: Exercício de Percepção das propriedades do som: Agudo, Grave, Forte e Fraco.

Objetivo: Promover vivência dos conceitos específicos.

Local: Projeto SESC Gerações – Unidade Santo André/ SP.

Data: JUL/ 2005.

Palavras chave: expressão, criatividade, sensibilização musical, prática vocal, interpretação, classificação auditiva.



Título: Exercício de Dança Sentada.

Objetivo: Apreciação Musical Vivenciada. Atividade sensório-motora e de desenvolvimento rítmico.

Local: Projeto SESC Gerações – Unidade Santo André/ SP.

Data: JUL/ 2005.

Palavras chave: apreciação musical, cognição sensório-motora, percepção auditiva, análise musical.



Título: Exercício de Apreciação Musical com expressão corporal.

Objetivo: Trabalhar a Percepção e a “escuta corporal”, estimulada pela música ambiente.

Local: Projeto SESC “Gerações” – Unidade Santo André/ SP.

Data: JUL/ 2005.

Palavras chave: expressão, criatividade, auto-conhecimento, apreciação musical, percepção auditiva.



Título: Exercício Vivencial de Seqüência das Notas Musicais.

Objetivo: Solfejo Cantado. Movimentos dos participantes caminhando para frente ou para trás, de acordo com o exercício de leitura musical proposto.

Local: Projeto SESC “Gerações” – Unidade Santo André/ SP.

Data: JUL/ 2005.

Palavras chave: exercícios rítmico-vocal, expressão corporal, aprendizagem musical, alfabetização musical.



Título: Exercícios de aquecimento corporal com sensibilização rítmica.

Objetivo: trabalhar o ritmo, a expressão corporal, a desinibição e o autoconhecimento.

Local: Parque Fernando Costa – Água Branca – Perdizes/ SP.

Data: AGO/ 2005.

Palavras chave: expressão corporal, aprendizagem musical, criatividade, ritmo, lateralidade.



Titulo: Apresentação no Show de talentos da UATU – *Universidade Aberta do Tempo Útil*.

Objetivo: promover uma vivência artística fundamentada na prática cênica e musical.

Local: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Data: AGO/ 2005.

Palavras chave: expressão corporal, música, interpretação, canto, desinibição.