



**UDESC**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE ARTES – CEART**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**COMPOSIÇÃO MUSICAL COM  
IDOSOS: re-arranjando a  
*Felicidade***

TATIANE ANDRESSA DA CUNHA FUGIMOTO

FLORIANÓPOLIS, 2015



**TATIANE ANDRESSA DA CUNHA FUGIMOTO**

**COMPOSIÇÃO MUSICAL COM IDOSOS:  
re-arranjando a *Felicidade***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

Florianópolis  
2015

F958c

Fugimoto, Tatiane Andressa da Cunha  
Composição musical com idosos: re-arranjando a felicidade  
/ Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto. - 2015.  
205 p. il.; 21 cm

Orientadora: Viviane Beineke

Bibliografia: p. 180-188

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação  
em Música, Florianópolis, 2015.

1. Composição (música). 2. Idosos. 3. Arranjo (música).  
I. Beineke, Viviane. II. Universidade do Estado de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 781.3 - 20.ed.

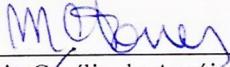
## COMPOSIÇÃO MUSICAL COM IDOSOS:

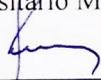
### re-arranjando a *Felicidade*

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, para obtenção do título de mestre, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

#### Banca Examinadora

Orientadora:   
Prof.ª. Dra. Viviane Beineke  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:   
Prof.ª. Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres  
Centro Universitário Metodista IPA

Membro:   
Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 30 de março de 2015.

## AGRADECIMENTOS

À Dra. Viviane Beineke, minha orientadora, por acreditar em mim e no trabalho. Obrigada pelo profissionalismo, pelas maravilhosas orientações e por compartilhar seus conhecimentos e pensamentos.

À dona Alzira, Aurora, Bela, Cecília, Edna Maria, Edna Taho, Elza, Lázara, Graça, Harumi, Helena, Martinha, Nádia, Nilda, Olga e Regina. Além de tantos aprendizados e estudos, guardarei para sempre comigo o sentimento de gratidão a todas e a cada uma de vocês, por permitirem que mergulhássemos em suas narrativas, em seus pensamentos, em suas histórias de vida e em suas perspectivas, expondo por meio de suas falas, escritos, desenhos e colagens, a confiança na projeção do trabalho. Gratidão também pela forma comprometida e cordial como cada uma agiu comigo; pude reconhecer o engajamento de todas do grupo em estar nos encontros, avisar quando precisariam faltar, em estar pontualmente nos horários combinados para as conversas individuais, ou quando, por um motivo de força maior, não conseguiram, tentavam todas as formas possíveis para me localizar e avisar; ao levar doces para mim enquanto estávamos conversando durante as narrativas orais, e ao cuidar com zelo dos diários.

À professora Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres e ao professor Dr. Sérgio Figueiredo, por aceitarem participar da minha banca examinadora.

À professora e “colega” Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza, por me incentivar e me ajudar com os estudos para a inserção no mestrado.

Aos professores Sérgio Figueiredo, Teresa Mateiro e Regina Finck, pelas discussões e competente ensino.

À Ana Paula, minha grande amiga e afilhada, pela doçura e motivação, por confiar nesta pesquisa, por reorganizar a agenda sem hesitar em me ajudar. Sua brilhante atuação iluminou este trabalho.

A Hosana e Adilson, meus amados pais, que sempre me deixaram livre e incentivaram para que eu fizesse escolhas profissionais condizentes com minhas crenças e minha paixão. Obrigada pelo apoio e incentivo durante o percurso desta caminhada.

À Natália, minha irmã, assistente da pesquisa, pelos estudos, revisões, gravações, edição de vídeos, transcrições impecáveis, pelas danças na rodoviária, por participar dedicadamente da pesquisa; obrigada pela sua valiosa amizade e contagiante alegria.

Ao meu irmão Felipe, por acreditar que não posso parar de estudar, pelas palavras, ações e ideias de prosperidade, incentivando-me a pensar grande.

Ao Renato, pela ternura, cuidado e compreensão, por digitalizar documentos e mais documentos, e sempre, sem exceção, acreditar que "vai dar tudo certo!". Obrigada por seu carinho.

Ao trio, que comigo compõe o “quarteto fantástico”: Andreia, Cinthia e Priscila, por fazerem as infinitas viagens mais divertidas, pelas comidas gostosas, por deixar o apartamento mais alegre, pelas inúmeras conversas e reflexões sobre tudo aquilo em que acreditamos e pelo que almejamos, pelo entusiasmo, quando o cansaço ameaçava nos vencer, estimulando-nos para que nenhuma desanimasse.

Ao Felipe Mello, companheiro de provas de mestrado.

A Marcela, Sofia e Lincoln, pela companhia e amizade quando os finais de semana pareciam longos demais em Floripa.

Às tias Tomi e Harumi, pelo incentivo e auxílio sempre que fosse preciso.

Aos tios que me presentearam com passagens, cama, panelas e utensílios domésticos para a constituição da "nova" casa.

À Capes e à UDESC, pelo apoio financeiro.

À Lia Rosa Leal, pela minuciosa revisão do texto.

Aos queridos amigos que me apoiaram durante a trajetória do mestrado.

Aos meus avós, Cecília, Antônio e Kimie (in memoriam), pela inspiração de vida, inspiração deste trabalho.

Felicidade o que é, o que é?  
Cante, encante, emocione,  
viva, conviva e sinta a felicidade.  
Encontrar um amigo de braços abertos,  
cantar a vida, numa linda canção...

(Trecho da composição musical do grupo de canto  
do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô).

FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. **Composição Musical com Idosos: re-arranjando a *Felicidade***. 2015. 205 p. Dissertação (Mestrado em Música)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

## RESUMO

Este trabalho se situa no campo de pesquisas sobre práticas criativas na educação musical, focalizando atividades de composição musical com um grupo de idosos, objetivando investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa por um grupo de idosos. O trabalho tem como eixo teórico a aprendizagem criativa, enfatizando os processos colaborativos de aprendizagem na elaboração de um re-arranjo. Com abordagem qualitativa, foram combinadas duas técnicas de coleta e produção de dados: observação participante e narrativas. As narrativas foram produzidas oralmente e registradas em diários elaborados pelas senhoras. A pesquisa foi realizada com 16 senhoras integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, da cidade de Maringá-PR. Foi observado o processo de elaboração de uma composição pelo grupo, norteadas pela proposta do re-arranjo, de Penna e Marinho (2010). O re-arranjo é uma estratégia criativa planejada que propõe processos de criação, de reapropriação ativa e de ressignificações tendo como ponto de partida uma música já conhecida. A música escolhida pelas participantes da pesquisa foi *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues (1914-1974). Os resultados apontaram que a realização de uma proposta de composição musical colaborativa permite articular as vivências musicais e as histórias de vida das participantes, ampliando e ressignificando

suas experiências musicais. Assim, acredita-se que este trabalho contribui na elaboração, realização e reflexão sobre metodologias para o ensino de música e processos de aprendizagem criativa na educação musical de idosos.

**Palavras chave:** composição musical colaborativa; idosos; aprendizagem criativa; re-arranjo.

## ABSTRACT

This paper is situated in the field of research on creative practices in music education, focusing in music composition activities with a group of elders, aiming to investigate the meanings built throughout an experience of collaborative music composition by a group of female elders. The work has as theoretical axis the creative learning, emphasizing the collaborative processes of learning in the preparation of a rearrangement. Two techniques of gathering and production of data were combined with the qualitative approach: participant observation and narratives. The narratives were produced orally and registered in diaries elaborated by the ladies. The research was performed with 16 elder ladies members of a singing group of an elderly gathering center, the Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, from the city of Maringa-PR. The elaboration process of one of the group's compositions was observed, guided by the rearrangement proposal of Penna and Marinho (2010). The rearrangement is a creative planned strategy, which proposes processes of creation, active reappropriation and reframing having as a base a song that is already known. The song chosen by the group was *Felicidade* by Lupicínio Rodrigues (1914-1974). The results indicated that the performance of a proposal in collaborative music composition allows the articulation of musical experience and the life history of the participants, broadening and reframing their music experience. Therefore, it is believed that this project contributes to the elaboration, performing, and the reflection upon methodologies to the music teaching and the creative learning process in the music education to the elders.

**Keywords:** collaborative music composition; elderly; creative learning; rearrangement.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho metodológico da pesquisa .....	46
Figura 2 - Quadro com o nome das músicas mencionadas na primeira etapa do re-arranjo .....	85
Figura 3 - Quadro de significações da música <i>Felicidade</i> composto pelas senhoras.....	89
Figura 4 - Desenho do diário da Lázara: “a minha casa fica lá de trás do mundo” .....	92
Figura 5 - Desenho do diário da Suely: o som de água .....	97
Figura 6 - Desenho do diário da Maria das Graças: “a capa do CD” .....	110
Figura 7 - Partitura da música <i>Felicidade</i> .....	118

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 MÚSICA, IDOSOS E CRIATIVIDADE.....</b>	<b>21</b>
1.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
1.2 EIXOS TEÓRICOS .....	29
<b>1.2.1 Aprendizagem criativa.....</b>	<b>29</b>
1.2.1.1 Aprendizagem criativa na educação musical .....	30
1.2.1.2 Música como prática colaborativa .....	33
<b>1.2.2 Composição musical.....</b>	<b>37</b>
1.2.2.1 Composição musical na educação musical .....	37
1.2.2.2 Re-arranjo: uma proposta de composição musical .....	40
<b>2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
2.1 CONSTRUÇÃO DO DESENHO METODOLÓGICO .....	45
<b>2.1.1 Observação participante.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1.2 Narrativas.....</b>	<b>48</b>
2.1.2.1 Conversas individuais .....	49
2.1.2.2 Diários .....	50
2.2 ÉTICA NA PESQUISA .....	52
2.3 PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA .....	55
<b>2.3.1 Observar e participar.....</b>	<b>55</b>
2.3.1.1 O grupo de canto do Centro de Convivências de Idosos .....	56
<b>2.3.2 Narrativas em ação .....</b>	<b>59</b>
2.3.2.1 Escrever, desenhar, colar e rabiscar: o ato de narrar... ..	59

2.3.2.2	Narrativas orais: produção de dados e produção de conhecimentos .....	61
<b>2.3.3</b>	<b>Anonimato na pesquisa .....</b>	<b>64</b>
2.4	CENÁRIO DA PESQUISA .....	65
<b>2.4.1</b>	<b>“Re-arranjo”: uma “nova” <i>Felicidade</i> .....</b>	<b>65</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Os encontros do grupo .....</b>	<b>67</b>
2.5	PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS ..	76
<b>3</b>	<b>SELECIONAR, DISCUTIR E ESTRUTURAR A <i>FELICIDADE</i>.....</b>	<b>77</b>
3.1	ESCOLHENDO UMA MÚSICA: PRIMEIRA ETAPA DO RE-ARRANJO .....	78
<b>3.1.1</b>	<b>Como obter a opinião de todas? .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Relembrar e cantar: tarefa para fazer em conjunto .....</b>	<b>81</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Enxugando o quadro: a escolha de uma única música .....</b>	<b>85</b>
3.2	TEMPESTADE DE IDEIAS: SEGUNDA ETAPA DO RE-ARRANJO.....	88
<b>3.2.1</b>	<b>Saudade das coisas: “felicidade foi-se embora” .....</b>	<b>88</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Pensamentos, liberdade: “como é que a gente voa quando começa a pensar” .....</b>	<b>90</b>
<b>3.2.3</b>	<b>A paisagem da música: “a minha casa fica lá de trás do mundo” .....</b>	<b>91</b>
<b>3.2.4</b>	<b><i>Felicidade(s)</i> diferentes: “quando começo a cantar” .....</b>	<b>92</b>
3.3	ESTRUTURAÇÃO CONJUNTA: TERCEIRA ETAPA DO RE-ARRANJO .....	94
<b>3.3.1</b>	<b>O desafio de transformar sentimentos em sons .....</b>	<b>94</b>

3.3.1.1	Caráter da música: refletir ou divertir .....	94
3.3.1.2	A expressão do som: incômodo ou agradável? .....	96
3.3.1.3	Associando e manipulando o som .....	98
<b>3.3.2</b>	<b><i>Felicidade vai existir, de outra forma</i> .....</b>	<b>100</b>
3.3.2.1	Amarrando ideias: como e o que a música deve “falar”? .....	102
3.3.2.2	O sentido das palavras e dos sons .....	104
3.3.2.3	Como cantar “o que é felicidade”? .....	106
<b>3.3.3</b>	<b>O passeio dos diários: compartilhando escritos, pensamentos e ideias .....</b>	<b>108</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Na telinha: assistindo analiticamente à composição .....</b>	<b>111</b>
<b>3.3.5</b>	<b>Feliz idade X felicidade: contrapor, expandir e fechar ideias.....</b>	<b>113</b>
3.4	A ESTREIA: <i>FELICIDADE O QUE É</i> .....	117
<b>3.4.1</b>	<b>Saboreando a <i>Felicidade o que é no grupo</i> .....</b>	<b>119</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Saboreando a <i>Felicidade o que é em público</i> .....</b>	<b>120</b>
3.5	AGREGANDO PERSPECTIVAS NA ANÁLISE DE DADOS .....	122
<b>4</b>	<b>POLIFONIA DE VOZES: ANALISANDO NARRATIVAS.....</b>	<b>123</b>
4.1	PERSPECTIVAS DAS SENHORAS SOBRE MÚSICA, COMPOSIÇÃO MUSICAL E APRENDIZAGEM .....	124
<b>4.1.1</b>	<b>Ideias de música e de composição musical .....</b>	<b>125</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Uma experiência de composição colaborativa: identificando aprendizagens .....</b>	<b>130</b>
4.2	RUMO À “ANTIGA” <i>FELICIDADE</i> E SUAS CONOTAÇÕES.....	134
<b>4.2.1</b>	<b>Decisão da música .....</b>	<b>135</b>

<b>4.2.2</b>	<b><i>Felicidade e histórias de vida</i></b> .....	<b>137</b>
4.3	A “NOVA” <i>FELICIDADE</i> .....	142
<b>4.3.1</b>	<b>Construindo uma “nova” <i>Felicidade</i></b> .....	<b>143</b>
<b>4.3.2</b>	<b><i>Felicidade o que é: a composição</i></b> .....	<b>148</b>
4.4	PROCESSOS COLABORATIVOS NA APRENDIZAGEM CRIATIVA .....	152
<b>4.4.1</b>	<b>O re-arranjo na prática pedagógica</b> .....	<b>153</b>
4.4.1.1	Ideias das senhoras: olhando metodologicamente para a experiência composicional .....	153
4.4.1.2	Mosaico de ideias e opiniões: uma música de todas? .....	157
4.4.1.3	Minha ideia, sua ideia, nossa ideia: compondo colaborativamente .....	162
<b>4.4.2</b>	<b>O mais importante é estar junto</b> .....	<b>168</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>173</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>180</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>189</b>

## INTRODUÇÃO

Trabalhos na área de educação musical na contemporaneidade vêm discutindo a importância de as ações pedagógicas incluírem práticas criativas que envolvam a realização de projetos de composição. Nesse sentido, entende-se que tais práticas são relevantes e significativas em propostas com grupos de idosos, à medida que um trabalho de composição musical possa ampliar as vivências dos alunos e expandir suas experiências musicais, sendo, assim, relevante para a educação musical.

Aproximei-me dessa temática porque em minha trajetória acadêmica tive oportunidade, nos anos anteriores ao ingresso no mestrado, de trabalhar com educação musical com idosos. Esses trabalhos foram desenvolvidos no estágio da graduação vinculado à UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade – da Universidade Estadual de Maringá, PR (2011); ao Trabalho de Conclusão de Curso com o grupo *Cantando na Terceira Idade*, do município de Jussara-PR (período de 2010 e 2011); e aos trabalhos de educação musical voltados para idosos do Serviço de Convivência para Idosos Irmã Clara Kô, do Centro Cultural e Social São Francisco Xavier, da cidade de Maringá, no período de setembro 2011 a maio de 2013. Muito satisfeita com os encontros, cativava-me o relacionamento que existia entre mim e os participantes. A cada encontro eu aprendia mais e percebia que era recíproco, pois muitos idosos diziam isso. Além disso, o respeito e o desejo de estarem juntos para compartilhar suas experiências musicais, sobretudo suas experiências de vida, eram flagrantes e contagiantes.

Aspectos como esses suscitaram em mim o desejo de aprofundar o conhecimento sobre metodologias para esse público discente, motivando a iniciativa deste trabalho. Ao iniciar o mestrado, minha questão de pesquisa ainda estava para ser modelada e remodelada. O que eu sentia de mais

definido era o desejo de estudar sobre o repertório a ser trabalhado em práticas de educação musical com idosos e como esse repertório poderia vincular-se a vivências musicais anteriores, conectando as sabedorias que cada pessoa adquire no decorrer de sua vida. Além disso, estava encantada com o livro “Memória e sociedade: lembranças de velhos” de Ecléa Bosi (1994), centrado em histórias de pessoas idosas narradas com tamanha fertilidade de conhecimentos e escritas de forma tão envolvente e vivaz. Todavia, ao mesmo tempo em que me encantava, sentia-me desafiada a realizar uma pesquisa com enfoque no estudo sobre significados que pessoas idosas constroem durante o percurso de suas vidas.

A revisão de literatura contribuiu para estudar possíveis formas de agregar meus anseios à investigação, a fim de contemplar o trabalho em grupo com idosos, o repertório e suas narrativas de vida. Visto isso, lapidando possíveis questões de pesquisa e estudando a composição musical na educação musical, percebi que essa seria uma forma capaz de ligar as temáticas que buscava e de chegar a um referencial teórico que, além do que eu pretendia, possibilitava-me um trabalho que faria com que os processos criativos fossem fomentados dentro da aprendizagem criativa.

Desse modo, por meio da aprendizagem criativa estudei os processos colaborativos de aprendizagem e percebi que uma composição musical colaborativa que sugerisse trabalhar com algo novo, mas também que incorporasse as sabedorias latentes de cada integrante do grupo, poderia congregiar importantes aspectos a serem investigados e avaliados para a Educação Musical. A partir de então, cheguei ao objetivo deste trabalho: investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa por um grupo de idosos, integrantes do grupo de canto do Serviço de Convivência para Idosos Irmã Clara Kô, na cidade de Maringá-PR.

Da pesquisa participaram 16 senhoras do grupo de canto do Serviço de Convivência para Idosos Irmã Clara Kô, com frequência de no mínimo 50% dos encontros em que se deu a proposta de composição musical. O grupo se encontrava uma vez por semana, durante 1 hora e 15 minutos. Oportuno saber que o Serviço de Convivência para Idosos está ligado ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para idosos que, diferentemente da configuração de um asilo ou centro dia, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS (2015), se caracteriza por ter como foco realizar atividades que contribuam para as pessoas terem um processo de envelhecimento saudável, autônomo e socialmente incluídas. De acordo com o MDS do governo federal, os participantes dos Centros são idosos beneficiários de Prestação Continuada, membros de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, ou idosos vivendo em isolamento por falta de acesso a serviços e oportunidades de convívio familiar e comunitário.

Como o Serviço de Convivência para Idosos Irmã Clara Kô também está vinculado ao Centro Cultural Social São Francisco Xavier, uma organização não governamental – ONG, no seu grupo de canto o número de vagas era ilimitado, e não havia restrições quanto ao perfil das integrantes. Assim, as senhoras do grupo participantes desta pesquisa não se enquadram no conceito do MDS, e o grupo aceita inscrição de qualquer pessoa interessada, disponível e idade igual ou superior a 55 anos. Além disso, é importante ressaltar que no decorrer do trabalho, mesmo ciente que o grupo de canto pertence ao Serviço de Convivência para Idosos, ao me referir ao grupo que participou da pesquisa, o denominarei da forma que as senhoras se expressam quando o mencionam: Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô.

Foram convidadas a fazer parte desta investigação todas as integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência Irmã Clara Kô. A composição musical foi desenvolvida a partir

da proposta do re-arranjo de Penna e Marinho (2010), acreditando nesse referencial metodológico como um meio para que a proposta composicional pudesse ser articulada. De acordo com Marinho e Penna (2010), a proposta do “re-arranjo” remete a processos de criação, de reapropriação ativa e de ressignificações, propondo uma música que já seja de conhecimento das participantes como ponto de partida. Composto por 16 senhoras, o grupo realizou um re-arranjo da música *Felicidade* de Lupicínio Rodrigues (1914-1974), experimentando outras estruturas musicais, outras sonoridades, outros contextos, significados, maneiras de cantar, possibilitando que processos criativos fossem articulados. Foi analisado o processo de composição musical para discutir as representações do grupo diante da atividade, estudando os possíveis significados atribuídos à composição musical e à música escolhida, elaborados a partir da experiência de composição musical. Também buscou-se compreender as variadas perspectivas inferidas das narrativas das senhoras em decorrência da experiência vivenciada.

Ao me deparar com a riqueza de dados contida naquelas narrativas, percebi que, assim como escreveu Bosi, “durante a velhice deveríamos estar ainda engajados em causas que nos transcendem, que não envelhecem, e que dão significado a nossos gestos cotidianos” (BOSI, 1994, p. 80). Compreende-se, assim, a relevância de uma proposta de composição musical para idosos como sendo significativa para a prática pedagógica na educação musical, acreditando que esta pesquisa apresenta conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem na faixa etária estudada.

Nesse sentido, organizei o trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, escrevi sobre estudos que selecionei e que foram contemplados na revisão de literatura envolvendo música, idosos e criatividade. Além disso, são apresentados os eixos teóricos da pesquisa centrados na aprendizagem criativa,

ênfatizando os processos colaborativos e, na composição musical na educação musical, utilizando como referencial metodológico o re-arranjo de Penna e Marinho (2010).

No segundo capítulo escrevo sobre os caminhos investigativos da pesquisa que, por meio da abordagem qualitativa, tendo em vista o enfoque do trabalho voltado para os significados construídos pelas participantes da pesquisa, foi utilizada uma combinação de técnicas de coleta e produção de dados: observação participante de cinco encontros do grupo de canto em que foi realizada a experiência de composição musical e narrativas. As narrativas foram desenvolvidas oralmente e em diários elaborados pelas senhoras, com escritos, colagens ou desenhos. Neste capítulo também abordo o cenário da pesquisa e descrevo como se deram os procedimentos éticos na pesquisa.

As análises dos dados encontram-se dispostas no terceiro e no quarto capítulo. O terceiro capítulo foi organizado por meio do roteiro de ação do re-arranjo (PENNA; MARINHO, 2010), detalhando as temáticas que se destacaram no decorrer do processo da composição musical colaborativa. Já no quarto capítulo estruturei e organizei o texto com base nos temas que emergiram das narrativas das senhoras. Ao abordar esses temas busquei apresentar os discursos das participantes da pesquisa que me pareciam mais significativos em relação à experiência composicional. E por fim, nas considerações finais, em minha narrativa teço argumentações, sínteses temporárias, pensamentos e entendimentos que pude construir ao longo deste estudo.

# 1 MÚSICA, IDOSOS E CRIATIVIDADE

Pesquisas na área de educação musical atualmente vêm discutindo a importância de ações pedagógicas preverem práticas criativas que incluam a realização de trabalhos de composição. Para tanto, este capítulo apresenta a revisão de literatura da pesquisa: “Música, Idosos e Criatividade”, bem como os diálogos entre os autores que se afinam com o desenho do trabalho. Além da revisão de literatura, são exibidos os eixos teóricos da pesquisa, que se fundamentam na Aprendizagem Criativa, destacando os processos colaborativos e, na Composição Musical para a educação musical, apontando o “re-arranjo” (PENNA; MARINHO, 2010) como possível proposta para essa atividade.

## 1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Pesquisas que investigam sobre a educação musical e o idoso vêm sendo ampliadas à medida que essa população aumenta. Nessa perspectiva, também se dá visibilidade à necessidade de ações voltadas para as pessoas idosas, visando a uma velhice saudável e com projeções. Para tanto, no texto são retratados estudos que, no âmbito de Música, Idosos e Criatividade, vieram ao encontro desta pesquisa.

Os trabalhos aqui utilizados foram selecionados do Banco de Teses da Capes, dos Periódicos da Capes<sup>1</sup>, de artigos de eventos de pós-graduação, de indicações de professores e colegas de estudo, de revistas virtuais e de buscas abertas na

---

<sup>1</sup> No Banco de Teses da Capes e nos Periódicos da Capes, coloquei no campo de pesquisa as palavras: idosos e música, música e velhice, idosos e composição musical, idosos e educação musical, velhice e educação musical, idosos e criatividade, velhice e criatividade, composição e idosos, composição musical e idosos, histórias de vida e música, criação na velhice.

internet em sites gerais. Durante essa busca, fiz um levantamento e li os resumos ou textos na íntegra dos trabalhos encontrados; posteriormente, estudei e selecionei-os para usar na revisão de literatura os que apresentavam relações de ligação e sobreposição com as seguintes temáticas: criatividade e idosos, histórias de vida, composição musical e idosos, considerando que tais assuntos englobam fatores representativos para o presente estudo.

Encontrei trabalhos na área de Psicologia, Educação, Música, Antropologia e Teatro. Esses estudos avançam à medida que crescem os índices do aumento da população e a necessidade de ações dirigidas a pessoas idosas. Conforme o IBGE – revisão de 2008, a estatística prevê para os anos de 2035 a 2040 o aumento de 18% da população idosa em comparação com a população infantil, isto é, no ano de 2050 a relação poderá ser de 100 crianças para 172,7 idosos. Ou seja, segundo o IBGE (2008), “O Brasil caminha velozmente rumo a um perfil demográfico cada vez mais envelhecido, fenômeno que, sem sombra de dúvidas, implicará em (sic) adequações nas políticas sociais” (IBGE, 2008, p. 56). Para tanto, verifico nos estudos a propensão a questionamentos que, convergentes, destacam a possibilidade de haver uma velhice saudável e com perspectivas.

Problematizações sobre descobrir a influência da educação musical na memória, na concentração, na coordenação motora, na socialização e na disposição dos idosos, compreendendo as percepções e representações simbólicas sobre música e o fazer musical, foram levantadas por Bergmann (2012), da área de Educação Musical. Da Silva Júnior (2012), pesquisador também da área de Música, analisou dissertações e teses no Banco da Capes com foco em música e idoso; também da Silva Júnior com Santiago (2014) destacaram pensamentos sobre a educação musical com idosos e a importância do trabalho com a memória autobiográfica. Cordeiro (2006) e Bergmann (2012) ensinam que as

lembranças do passado são caminhos para criar. Além disso, Cordeiro (2006), em estudo sobre oficinas de teatro para idosos, assim como Souza (2011), enfatizaram seu potencial criativo, desmitificando a crença de que velhice é tempo de decadência. Tanto Marques (2011), da área de Arte, subárea Música, como Conceição (2013), da área de Música, enfatizaram o aproveitamento da sabedoria adquirida com a velhice, intensificando-a e relacionando-a a novos aprendizados.

Já para o antropólogo Lodovici Neto (2008), a produção e a prática artística dependem do cotidiano; ao discutir como o músico-idoso vivencia e compreende a música. Na área de Educação, Gil (2008) reconstruiu a história do grupo de idosas *Meninas de Sinhá* discutindo como acontecia a produção de conhecimento através do discurso musical desse grupo. Schögl e Loureiro (2012), da Psicologia, buscaram compreender a velhice, analisando, por meio das músicas do gênero da Música Popular Brasileira – MPB – como a sociedade a entende. Também da área de Psicologia, Souza (2011) levantou questionamentos sobre as habilidades cognitivas e criativas entre pessoas na maturidade e pessoas idosas e suas relações com vivências do passado.

Analisando a relação entre idosos e criatividade, Souza (2011) aponta as características cognitivas no envelhecimento e descreve que “a correlação entre os escores das duas medidas mostrou que inteligência e anos de educação na juventude contribuem significativamente para o desempenho cognitivo na velhice” (SOUZA, 2011, p. 20), desmitificando o senso comum de que perdas representativas de cognição e de criação se devem apenas ao processo de envelhecimento. Souza (2011) explica que, em não havendo patologias específicas, usar a capacidade cognitiva é garantir seu próprio desenvolvimento e manutenção. Por meio de testes envolvendo a aprendizagem visual e auditiva, a memória de trabalho, a memória auditiva e

a criatividade, a autora opina que, a partir do seu estudo, o nível de escolaridade é um aspecto determinante para o desempenho de habilidades cognitivas; assim, esse fator é relevante para o atendimento à pessoa idosa.

Souza (2011) constata que as instituições que atendem idosos devem, além de motivar ambientes de convivência, promover espaços que possibilitem ampliar o conhecimento e manter as faculdades intelectuais, favorecendo seu bem-estar psicológico. Portanto, ao apresentar uma pesquisa que investiga as habilidades criativas e cognitivas, Souza (2011) contribui com o presente estudo ao evidenciar uma contradição do senso comum de que existem quedas de criatividade que impedem a realização de trabalhos voltados a processos criativos com idosos, percebendo a necessidade de propiciar ambientes que potencializem as capacidades criativas dos idosos. Além disso, a autora afirma que pessoas idosas podem desenvolver sua criatividade e apresentar um potencial criativo que se desenvolve ao longo do ciclo vital.

Indo ao encontro do pensamento de Souza (2011) de considerar o potencial criativo durante toda a vida do ser humano, Bergmann (2012) compreende que, independentemente da faixa etária, todas as pessoas são capazes de criar, compor, tocar, cantar e realizar uma escuta atenta. Para isso, a autora se louva em John Payter e Murray Schafer, por eles apresentarem propostas pedagógicas abertas e concepções de educação musical compreendendo que todas as pessoas, inclusive os idosos, podem aprender e fazer música.

Nessa perspectiva, Cordeiro (2006) argumenta que não se pode cristalizar um modelo de velhice como tempo de decadência e alheamento do mundo. Por meio de sua pesquisa com os integrantes das oficinas de teatro da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) da Unesp de Marília, a autora enfatiza que “pré-conceitos” em relação ao envelhecimento, como a dificuldade de idosos aprenderem

conceitos e impossibilidade de vivenciarem situações novas, foram desmitificados.

Verificando o processo de ensino musical em três oficinas de música (Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI/UNESP, SESC Consolação e Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI/USP) voltadas para idosos, assim como Cordeiro (2006), Conceição (2013) enfatizou a vantagem de aproveitar a sabedoria adquirida com a velhice, intensificando-a e relacionando-a a novos aprendizados. Para a autora, os anos vividos pelas pessoas idosas são experiências valiosas que podem gerar caminhos específicos se correlacionados às informações atuais.

Diante desse entendimento, congregando as questões sobre o vivenciar situações novas durante a velhice com as histórias de vidas dos idosos, Cordeiro (2006) alerta que durante as oficinas as lembranças do passado e do cotidiano foram caminhos para a criação de textos e peças de teatro. Para a autora, as memórias puderam unir o passado e o presente, estimulando a criação das peças e dos textos, dando mais sentido ao cotidiano dos participantes.

Assim como Cordeiro (2006), o antropólogo Lodovici Neto (2008) também salienta que a produção ou a prática artística não acontecem independentemente dos acontecimentos e dos fatores da vida cotidiana. Sua pesquisa apresentou os efeitos da música na vida de algumas pessoas idosas, discutindo como elas vivenciam e compreendem a música em geral. O autor concluiu que, a partir do retrato do trabalho e da vida de musicistas idosos, compreende-se que uma velhice produtiva, com dignidade e qualidade, é uma velhice que, mesmo diante das perdas pessoais e sociais, tem ganhos de subjetividade para a pessoa idosa e para a sociedade.

Dentre os ganhos para a sociedade expostos por Lodovici Neto (2008), Schögl e Loureiro (2012), um muito evidente é que o idoso carrega dentro de si, em sua memória

musical, um grande repertório, que por vezes precisa ser revivido, resgatado. Os autores, com o intuito de escutar uma linguagem coletiva que existe no inconsciente para compreender como a velhice é tratada no interior da música popular brasileira, afirmam que essa leitura é concebida e percebida pela sociedade.

Schögl e Loureiro (2012) apresentam como objetivo de sua pesquisa perceber o imaginário da velhice e selecionaram músicas que abordavam em sua letra o tema velhice e/ou velho, acreditando que “poesias musicadas”, termo usado por eles, podem representar os diversos tempos da vida do ser humano, sejam tais canções cantadas por pessoas de gênero e idades distintas. Para tanto, lembram que “o artista, por meio da intuição poética, descreve os sentimentos mais recônditos da alma individual e coletiva” (SCHÖGL; LOUREIRO, 2012, p. 539).

Na pesquisa “A relação do idoso com o aprendizado musical”, Bergmann (2012) aponta a importância de destacar que o educador musical pode utilizar as memórias dos idosos em sala de aula, trazendo para o momento presente sentimentos e emoções vivenciadas em circunstâncias passadas que se apresentam nas lembranças de cada pessoa; tais ações, segundo a autora, permitem evocar e vivenciar momentos passados.

Sobre a utilização da memória na educação musical com idosos, da Silva Júnior e Santiago (2014) ensinam que a memória fica em destaque por refletir a identidade de cada participante, daquilo que se pode lembrar, pois entre essas lembranças está presente o repertório musical, ou seja, a história sonora de cada um. Além disso, de acordo com Silva Júnior e Santiago (2014), a educação musical para idosos deve ter como objetivo, além de atingir os conteúdos musicais, trabalhar com a memória autobiográfica, já que a experiência musical para o idoso é cumulativa ao longo de sua existência. Sendo assim, segundo os autores, é relevante considerar o idoso como sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem

na educação musical, como se preconiza para as demais fases da vida: infância e adolescência.

Também pesquisando sobre a relação do ensino e aprendizagem da música e idosos, Conceição (2013) confirmou que as oficinas estudadas (Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI/UNESP, SESC Consolação e Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI/USP) agregaram à proposta educacional um vínculo com a realidade sociocultural dos participantes, permitindo que as atividades musicais e os demais procedimentos realizados contribuíssem para ampliar o conhecimento de música, demonstrando que o envelhecimento não impede que a pessoa se envolva com o aprendizado musical.

Diante da conexão entre composições musicais e as representações correlacionadas às histórias de vida e as vivências cotidianas, destaca-se o trabalho de Gil (2008), que objetivou reconstituir a história do grupo *Meninas de Sinhá* considerando o discurso dos participantes nesse processo. Segundo a autora, para cada integrante do grupo *Meninas de Sinhá*, composto na sua origem por mulheres idosas, negras, de classes populares, residentes na periferia de Belo Horizonte, usuárias de medicamentos antidepressivos, a música era singular, com diferentes representações. Todavia, por mais que com o passar do tempo o perfil das integrantes tivesse se alterado, ainda assim guardavam características distintas, e por mais que compreendessem as diferenças de cada uma, expunham o mesmo discurso sobre, por exemplo, quem elas eram.

Para seu estudo, Gil (2008) dialogou com Swanwick (1994), questionando: como acontece a produção de conhecimento do grupo; como as mulheres aprenderam música mesmo não tendo o conhecimento sistematizado e desenvolvendo composições; e, finalmente, mas não menos importante, como elas iniciaram o processo de composição. A

autora fez considerações quanto ao entendimento da ampliação dos saberes do grupo *Meninas de Sinhá*, fazendo a tradução de cantigas, alterando suas estruturas e transformando músicas de domínio público numa performance particular. De acordo com Gil (2008), quando altera algo, o grupo cria, e isso pode ser considerado composição.

Outro aspecto relevante da pesquisa de Gil (2008) foi a compreensão quanto à singularidade das *Meninas de Sinhá*, que sem medo de percorrer caminhos novos, puderam inventar e reinventar a história particular de cada dia, possibilitando, segundo a autora, a construção de novos significados de música e da essência de viver. Ao escrever sobre tais significados, Gil (2008) exemplifica esclarecendo frases que as participantes da sua pesquisa expuseram, revelando a postura de se abrir para experiências diferentes, desejando ver o que é possível acontecer diante das combinações, ou melhor, diante das “misturas”, como dizem as senhoras que participaram de seu estudo.

Os trabalhos incluídos na revisão de literatura mostraram possibilidades de investigar uma experiência de composição musical com as histórias de vida. E, identificando que as composições musicais permeiam as representações pessoais e sociais, os estudos me convenceram de que esse era um possível campo a ser explorado.

A maioria dos autores justificou a pesquisa pela necessidade de promover ações que prezem e atendam pessoas desta faixa etária, diante da crescente expectativa de vida na atualidade. Argumentaram sobre a importância de garantir uma velhice saudável, lembrando que todas as pessoas, independentemente da idade, têm potencial para desenvolver ações criativas e consideraram válido estimular processos criativos durante o envelhecimento. Para tanto, evidenciaram a necessidade de fomentar práticas pedagógicas e vivências que permitam que pessoas idosas sejam desafiadas a enfrentar novas situações, incluindo novas experiências musicais.

Além disso, as pesquisas têm contribuído para compreender as especificidades presentes nos estudos que envolvem atividades de educação musical para idosos, destacando que ações que permitem explorar processos criativos trazem à pessoa a construção de significados enriquecedores, já que o passado se faz no presente; e mais: ele o constrói.

Destarte, percebe-se que os estudos aqui destacados contribuíram para conduzir a construção das ideias e colaboraram com a organização e as conexões desta pesquisa. Sendo assim, a literatura, o diálogo entre os autores e as suas diferentes áreas de conhecimento possibilitaram estruturar o desenho deste trabalho.

## 1.2 EIXOS TEÓRICOS

Esta pesquisa tem como eixo teórico os conceitos de aprendizagem criativa e composição. A aprendizagem criativa apresenta-se destacando os processos colaborativos, enquanto a composição musical, na educação musical, aponta o re-arranjo (PENNA; MARINHO, 2010) como referencial de uma proposta de composição. Portanto, tecendo relações entre essas temáticas, esse referencial estrutura a pesquisa fundamentando-a e dialogando, posteriormente, com os dados obtidos na investigação.

### 1.2.1 Aprendizagem criativa

Reconhecendo a aprendizagem criativa como abordagem que se volta a compreender tanto a perspectiva do professor como a do aluno, trago, por meio deste referencial, diálogos entre os autores que trabalham com a referida temática. Além disso, discorro sobre os processos

colaborativos como sendo um processo expressivo na aprendizagem criativa.

### 1.2.1.1 Aprendizagem criativa na educação musical

Segundo Craft, Cremin e Burnard (2008), a aprendizagem criativa é uma abordagem que depende do contexto em que é praticada, abrindo possibilidades para sustentar diferentes metodologias de ensino. Diferenciando-se do ensino criativo e do ensino para a criatividade, tal abordagem, de acordo com as autoras, busca enxergar as perspectivas dos participantes. Além disso, as autoras agregam variadas perspectivas da aprendizagem criativa, de acordo com o olhar singular dos pesquisadores que estudam essa abordagem, acreditando que esta seja uma forma produtiva e minuciosa de estudar a temática, reconhecendo que não há um consenso único sobre o seu significado conceitual.

O termo “aprendizagem criativa”, engendrado por Craft (2008), surgiu de uma fusão de discursos. Notando que o conceito da aprendizagem criativa vinculou-se ao contexto da criatividade, e mais recentemente ao contexto do desenvolvimento cultural, Craft (2008) percebe desafios quanto à significação do conceito. Desafios como, segundo a autora, entender, por exemplo, o que de fato é a aprendizagem criativa na prática e no que ela difere da aprendizagem efetiva.

Burnard e Triantafyllaki (2010) estudam a aprendizagem criativa, salientando as transformações das atuais práticas educativas. As autoras veem o aprendizado e as culturas como vinculados às competências particulares de cada pessoa e às práticas colaborativas, considerando que esse perfil educacional proporciona ambientes importantes para suscitar a criatividade. Segundo Burnard e Triantafyllaki (2010), refletir sobre a aprendizagem, considerando-a como um processo que permite a criação de conhecimento, é um desafio para as

instituições educacionais e para as pessoas envolvidas nessas organizações.

Para tanto, apoiadas nas práticas educativas que tendem a dirigir o conhecimento e a criação de conhecimentos focalizando a criatividade, Burnard e Triantafyllaki (2010) mencionam premissas que: enfatizam a relevância das habilidades e criatividade individuais; proporcionam espaços colaborativos, levantando conceitos e assuntos; e oferecem oportunidade aos alunos para explorar e realizar seus conhecimentos, considerando as experiências já vividas por eles a fim de ampliá-las. Compreendendo a possibilidade de a aprendizagem ser envolvida pela colaboração e pela construção de conhecimentos, enxergando a criatividade como um processo coletivo que fomenta o crescimento profissional, as autoras veem a aprendizagem muito próxima da criatividade.

Também encontrando convergências entre a criatividade e a aprendizagem, Craft, Cremin e Burnard (2008) registram que, a partir de 2001, na Inglaterra, 120 escolas exploraram em seus currículos a aprendizagem criativa; nessa pesquisa foram identificados 5 elementos comportamentais de tal abordagem: a formulação de perguntas, as conexões feitas, a imaginação do que poderia ser, a exploração de opções e a reflexão crítica. Todavia, mesmo diante das convergências entre a criatividade e a aprendizagem, as autoras enfatizam distinções entre a aprendizagem criativa e o ensino para a criatividade, destacando a criatividade como um conjunto de comportamentos, enquanto a aprendizagem criativa, agregando a criatividade e o aprendizado, possibilita que o professor da sala de aula acompanhe o progresso de seus alunos.

Diante do exposto, ao estabelecer relações entre os termos criatividade e aprendizagem criativa e encontrando um intercâmbio entre os conceitos, Spendlove e Wyse (2008) ponderam que a aprendizagem criativa transita num contexto sociocultural, enquanto a criatividade se insere no campo da

psicologia. Portanto, segundo Spendlove e Wyse (2008), mesmo compreendendo a abrangência do assunto, que na maioria dos discursos dos autores que estudam a aprendizagem criativa remetem à abertura do termo relacionado ao contexto em que é gerido, é preciso zelar pela integridade de cada conceito. Deste modo, neste trabalho, vê-se a aprendizagem criativa como sendo um ramo dentro do campo de pesquisas sobre criatividade.

Assim sendo, adentrando as características da aprendizagem criativa, de acordo com Beineke (2012), a centralidade está nas aprendizagens colaborativas de pessoas que, ao fazerem música, dialogam e interagem umas com as outras. Dessa forma, para a autora, transformações nas relações humanas são vivenciadas e ampliadas. Mais especificamente focalizando sua pesquisa – a aprendizagem criativa no contexto escolar – Beineke (2012) afirma que a criatividade na escola também está associada à reflexão e aos valores que encorajam a construção de posicionamentos críticos. Segundo a autora, a abordagem incentiva o pensamento social participativo e a colaboração.

Especificamente em relação à escola básica, com o intuito de “investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical escolar” (BEINEKE, 2012, p. 46), a autora opina que o olhar para a aprendizagem criativa pode ser uma alternativa para construir uma educação musical que permita contribuir com a formação de pessoas mais críticas, transformadoras, solidárias e sensíveis. Fundamentando-se em Craft (2005), a autora ensina que a aprendizagem criativa busca apreender as perspectivas do professor e dos alunos.

Direcionando seus estudos para as crianças, Beineke (2012) afirma que elas podem envolver-se criativamente com a música quando inseridas numa gama de comunidades de prática. Acreditando que tal perspectiva pode ser estendida às pessoas de diferentes faixas etárias, entende-se que esse

posicionamento também pode ser direcionado ao presente estudo, que é voltado aos idosos.

Sob o olhar da aprendizagem criativa, Beineke (2012) argumenta que os alunos são agentes da própria aprendizagem, à medida que essa abordagem permite que eles exponham suas ideias e construam coletivamente o conhecimento que sustenta suas ideias de música. Segundo a autora, na aprendizagem criativa o objetivo dos educadores musicais não está apenas concentrado em efetivar técnicas de composição musical e de transmissão de conhecimentos. Mais que isso, a abordagem se centra na edificação de comunidades de práticas que valorizam os processos colaborativos e os princípios criativos. Portanto, para Beineke (2012), com atividades em grupos além dos trabalhos que apresentam os mecanismos musicais, numa comunidade de prática permite-se que haja diferentes níveis de participação, agregando diversificadas maneiras de aprender, possibilitando que os alunos aprendam a interagir, comunicar-se e colaborar em determinado contexto social.

Sobre os espaços colaborativos de aprendizagem, Beineke (2012) salienta que numa comunidade de prática a aprendizagem criativa permite realizar tarefas colaborativas, potencializando a compreensão e a construção de significados musicais intersubjetivos. Logo, pensam-se os processos colaborativos de aprendizagem incorporados na aprendizagem criativa.

### 1.2.1.2 Música como prática colaborativa

Tendo em vista que os processos colaborativos permitem uma apropriação construtiva do conhecimento particular e do ensino criativo, Sawyer (2003) enfatiza que quando se trabalha em conjunto, a aprendizagem se torna semelhante a um *insight* criativo. Para o autor, uma atividade de improvisação trabalhada por meio da colaboração entre seus

membros pode ser vista como uma criação do grupo, ressaltando que a interação entre os participantes é o cerne do surgimento da colaboração.

Segundo Sawyer (2003), as colaborações ocorrentes numa sala de aula sob orientação do professor têm o intuito de motivar a aprendizagem por meio da colaboração entre os alunos. Tal aprendizagem, segundo o autor, alcança o conhecimento particular de cada aluno, que é individual. Quanto ao conhecimento individual, Sawyer (2003) enfatiza que as diferentes formas de colaboração podem ser eficazes, já que permite integrar diferentes tipos de aprendizagem, considerando que cada pessoa tem suas particularidades. Para tanto, a fim de observar as individualidades de cada pessoa e também construir conhecimento em conjunto, Sawyer (2006a) sugere que as escolas preparem os seus alunos para participarem de sistemas criativos, estimulando o trabalho colaborativo. Ou seja, para Sawyer (2006b), as atividades em grupo possibilitam abranger, além de diferentes maneiras de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimento, já que cada indivíduo pode apropriar-se do conhecimento, por meio da prática coletiva, conforme o seu próprio ritmo e em escalas de níveis distintos.

Segundo Sawyer (2004), as pessoas aprendem por meio da colaboração, pois durante essa ação acontecem múltiplas perspectivas, independentemente de resultado pré-determinado e de roteiro definido. Sendo assim, para o autor, a aprendizagem colaborativa realmente tem êxito quando existe o “dar e receber”, quando existe uma abertura para o aluno conduzir a sua própria aprendizagem que se manifesta a partir da interação do grupo ao qual pertence.

Sobre a atuação do docente quanto aos processos colaborativos em ambientes pedagógicos, Sawyer (2004; 2003) realça que, além das interações entre os participantes também ocorre a participação do professor, que precisa ter profunda compreensão pedagógica do conteúdo. Nesse caso, o professor

deve facilitar a improvisação por meio da colaboração entre os seus alunos, com o objetivo de norteá-los para a construção social do conhecimento que é próprio de cada um. Possibilitando no ambiente da sala de aula um espaço para improvisação, o professor também adota uma postura criativa, que, segundo Sawyer (2004), até mesmo o fluxo do diálogo chega a ser, de certa forma, improvisado diante das situações colaborativas, já que a qualquer momento um integrante pode manifestar-se, contribuindo para a construção do conhecimento.

Todavia, Sawyer (2006a) também evidencia que muitos alunos, a princípio, sentem dificuldade para se envolver no trabalho colaborativo, sendo necessário ensiná-los a participarem desse processo. Segundo o autor, acredita-se que esse processo permite aos alunos construir juntos o conhecimento na comunidade de prática a que pertencem; que exerçam uma indagação que norteará a aula, propondo hipóteses; que os alunos formulem argumentações produtivas, contribuindo para a sua própria aprendizagem; e permite que os alunos saibam trabalhar com ações individuais, mas que sejam capazes de integrar-se com os outros.

Assim, apresentando a relação entrelaçada entre a colaboração e o ensino criativo, Sawyer (2006a) questiona sobre a necessidade de preparar os docentes para ensinarem de maneira criativa, indagando-lhes sobre qual seria o ambiente adequado para promover tal abordagem. E acrescenta: o docente precisa abrir mão do controle, permitindo que os alunos improvisem com o grupo, o que, de fato, ressalta a imprevisibilidade das ações futuras.

Nos estudos sobre a colaboração musical e os trabalhos que destacam a criatividade em grupo, Sawyer (2006b) identificou a acentuação de três características: a “improvisação”, pois a criatividade acontece durante o encontro dos integrantes do grupo; a “colaboração”, que não se

restringe a uma única pessoa, já que todos os participantes contribuem; o desempenho é consequência de suas ações interativas; e a “emergência”, referente aos fenômenos coletivos, sendo imprevisíveis e considerando que “o todo é maior que a soma das partes” (SAWYER, 2006b, p. 148).

Para tanto, se o todo pode ser compreendido como maior que a junção de cada aspecto, especificidade de cada pessoa, Sawyer (2003) afirma que uma atividade de improvisação trabalhada por meio da colaboração entre seus membros pode ser vista como uma criação do grupo. E salienta que a interação entre os participantes é o cerne do surgimento da colaboração. Colaboração esta que, de acordo com Sawyer (2006a), fomenta a criatividade, e criatividade que é percebida como um fator social. O autor acrescenta que as ideias criativas mais relevantes para a sociedade proveem de equipes colaborativas que se alimentam em ambientes de colaboração.

Portanto, para Sawyer (2006a), as habilidades de improvisação, comunicação, conversação, assim como as demais habilidades interacionais e sociais, podem ser aprendidas e ensinadas. E considerando a criatividade em grupo como uma atividade comunicativa e a comunicação como sendo essencial para a realização da criatividade musical que é conduzida por meio das interações do grupo, o autor conclui que a música pode ser uma prática colaborativa.

Entendida como prática colaborativa, a música possibilita, segundo Sawyer (2004), o despertar de ideias e de novos conhecimentos. Visto isso, considerando os ambientes colaborativos de aprendizagem como espaços que suscitam ideias e fomentam processos criativos, acredita-se que propostas de composição musical permitam que os participantes compartilhem suas experiências, potencializando sua aprendizagem individual.

## 1.2.2 Composição musical

Considerando a importância de inserir a composição musical nas práticas da educação musical, apresento diálogos entre autores que defendem seus pontos de vista e a relevância dessa atividade, além de uma proposta de composição musical: o “re-arranjo” (PENNA; MARINHO, 2010).

### 1.2.2.1 Composição musical na educação musical

Compreendendo a composição musical de forma abrangente, Swanwick (1994) opina que podem ser consideradas composições desde as pequenas expressões espontâneas até as “invenções” mais complexas e elaboradas. No entendimento desse autor, as composições musicais ocorrem quando há espaço para a liberdade de escolha de organização temporal da música, independentemente dos diferentes níveis de conhecimento.

Também em relação à organização de padrões, suscitando estruturas inovadoras num tempo determinado, França e Swanwick (2002) afirmam que, se os alunos estiverem envolvidos com a intenção de comunicar seus pensamentos em formas sonoras, o produto deve ser considerado uma composição, isenta de qualquer classificação e análise de valor.

Assim sendo, de acordo com França e Swanwick (2002), quando os alunos escolhem e organizam sons, mesmo que simples tentativas, pode-se considerar que eles estão compondo. Além disso, segundo os autores, as músicas provenientes do processo composicional são consideradas expressões que abarcam a vida intelectual e afetiva dos alunos compositores.

Também na tentativa de definir composição, Hickey (2012) compartilha da definição de John Cage (1961) quanto a

ser o material musical composto de som e silêncio. Hickey (2012) acredita que quando existe a interação desses elementos, tem-se uma composição. Para a autora, uma definição como essa, por simples que seja, evidencia a possibilidade de toda pessoa compor música. Portanto, para Hickey, compor é simplesmente uma maneira de organizar sons e pausas intencionalmente, com afeição<sup>2</sup>.

Conceituando a composição como invenção, Swanwick (2003) entende que a realização dessa atividade permite que os envolvidos escolham não apenas *como* cantar ou tocar, mas também *o que* cantar e/ou tocar. Já que, segundo o autor, a composição musical possibilita que o participante decida quanto a organizar suas próprias ideias, trazendo-as à sala de aula.

Hickey (2012) também entende ser necessário “brincar com o som” durante o processo de organizar logicamente “peças” de música, acrescentando que essa ação, realizada de forma interessante e com afeição, permite o ato de compor. A autora acrescenta que pensar criativamente e organizar os sons de maneira que fique interessante pode tornar a composição musical desafiadora, divertida e educativa.

Em relação a ser a composição uma atividade educativa, Maffioletti (2005) afirma que ela é importante porque propicia um espaço autêntico de aprendizagem, já que, por trás das escolhas exigidas para realizar uma composição musical, tem-se a compreensão e agregam-se os significados culturais e particulares.

Assim sendo, quanto à relevância da composição musical, Swanwick (2003) sugere que ela não pode ser considerada uma atividade opcional, pois sendo uma necessidade da educação, é preciso que os docentes se

---

<sup>2</sup> Segundo a autora: “Music composition is simply organizing music parts into logical, interesting, and feelingful form” (HICKEY, 2012, p. 7).

conscientizem, além das tendências de música dos seus alunos, sobre os mundos sociais e pessoais de cada um.

Sobre os mundos sociais e pessoais, relacionando-os com a composição inserida na educação musical, com o olhar voltado para o aluno, Maffioletti (2005) entende que, quando se aprende a compor música, também aprende a compor a si mesmo, compreendendo e criando significados para estimular as permutações simbólicas da cultura.

Além disso, atentando para a relevância de se realizar, para os alunos, a composição musical, França e Swanwick (2002) afirmam que o exercício dessa atividade oportuniza a seleção e a organização de estruturas sonoras, permitindo que se desenvolva o pensamento musical nos indivíduos. Também a respeito de o pensamento musical refletir-se nas composições, Beineke (2009) e Maffioletti (2005) defendem que tal pensamento é gerado por experiências musicais, dentro ou fora do espaço escolar.

Mais especificamente sobre as experiências musicais dos alunos, Swanwick (2003) alerta que, se levarmos em consideração que a educação musical pode contribuir para o discurso musical contextualizado e atual, é preciso respeitar as diferenças específicas de cada aluno. Assim sendo, segundo o autor, deve-se permitir o trabalho diversificado de exploração da *performance*, da apreciação e da composição, possibilitando a multiplicidade do discurso musical.

Acreditando na relevância de ser contemplada a composição musical nas práticas de educação musical, Swanwick (2003) ratifica que atividades isoladas, como apenas a *performance* ou a composição, limitam o que podemos cantar ou tocar. França e Swanwick (2002) acrescentam que a composição musical deve ser incorporada às práticas de educação musical, pois é “um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e

qualquer obra musical é gerada” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Destarte, para os autores, tal consideração reconhece a composição como uma atividade relevante a ser efetivada na educação musical.

Além disso, acreditando que qualquer pessoa possa compor, Hickey (2012) esclarece que a composição musical, durante longo período, foi considerada atividade restrita a apenas uma pequena elite dotada de habilidade especial. Todavia, a autora compreende que é preciso suplantar esse entendimento, permitindo que a composição musical faça parte dos currículos, oferecendo aos professores ideias e atividades práticas de como realizá-la.

Desse modo, mais adiante, destaca-se o “re-arranjo”, de Penna e Marinho (2010), que foi articulado com o grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, participantes desta pesquisa. Para tanto, partindo da efetivação da proposta do re-arranjo como referencial metodológico de uma proposta de composição musical, acreditando ser uma atividade de projeção na educação musical, vê-se o caminho norteado pelos processos colaborativos de aprendizagem.

### 1.2.2.2 Re-arranjo: uma proposta de composição musical

Como norte para a composição musical, esta pesquisa utiliza como referencial metodológico a proposta do re-arranjo de Penna e Marinho (2010), a partir do texto: “Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo<sup>3</sup>”. Essa proposta

---

<sup>3</sup> Segundo Penna e Marinho (2010), a proposta do “re-arranjo” remete a processos de criação, de reapropriação ativa e de ressignificações. Embora o conceito de “rearranjo” já esteja dicionarizado, os autores mantiveram a grafia com hífen e ressaltaram que a atividade do re-arranjo refere-se à proposta fundamentada no roteiro prescrito por eles. Assim, devido a pesquisa fundamentar-se na proposta de Penna e Marinho (2010), faço o uso do conceito de “re-arranjo” escrevendo da forma que foi estabelecida pelos autores.

é considerada uma estratégia criativa planejada com o intuito de promover a reapropriação ativa de uma música, considerando a vivência do aluno, buscando articular o trabalho pedagógico sobre a música que o aluno ouve e que faz parte da sua vida. Além disso, o re-arranjo possibilita inúmeras produções distintas.

Assim sendo, a proposta do re-arranjo tem como objetivos: “desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros; promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural” (PENNA; MARINHO, 2010, p. 172).

Penna e Marinho (2010) elaboraram o re-arranjo como estratégia de oficina, porque é uma proposta que busca explorar possibilidades sonoras de materiais diversificados e de manipulação criativa, ordenando formas distintas de organização do som. Para tanto, o re-arranjo, é uma estratégia que incita o processo criativo, sistematizada por meio de um roteiro. Nesse roteiro, uma música existente é escolhida pelos alunos como “ponto gerador” da oficina.

Quanto à utilização do conceito de oficina, os autores ponderam que, embora o re-arranjo tenha vínculos com a estética da música erudita contemporânea, por ser compatível com as outras propostas de educação musical, essa estratégia de composição musical não se compromete pedagogicamente com tal estética. Ou seja, a estética da música contemporânea não é obrigatória, mas pode fazer parte, pois a proposta metodológica se faz abrangente. Justificando ser essencial que a educação musical tenha cuidado para não acolher padrões únicos de ensino, Penna e Marinho (2010) opinam que se deve permitir que o aluno esteja em contato com o vasto e diverso espectro da produção musical. Os autores enfatizam que oportunizar aos alunos a experiência com a proposta do re-arranjo numa estratégia de oficina amplia a concepção de

música e os materiais musicais, possibilitando que o trabalho criativo se torne mais acessível.

Mais especificamente sobre os significados que contemplam o conceito de oficina, os autores da proposta aqui apresentada salientam que talvez exista dificuldade com essa atividade, podendo resultar num “liberalismo exacerbado”, em que o aluno fica à mercê da liberdade excluída de orientação. Entretanto, destacando o papel do professor a realizar uma orientação coerente com a proposta do re-arranjo, Penna e Marinho (2010) julgam necessário contar com uma gama de estratégias criativas e de possibilidades metodológicas para poder orientar pedagogicamente as necessidades específicas de cada grupo. Mais além, o professor pronuncia-se como coordenador na concretização dessa estratégia criativa. Quanto ao grupo envolvido com o trabalho, segundo os autores, deve haver entrosamento e desinibição entre os integrantes, para que atitudes criativas e explorações lúdicas sejam palpáveis, a fim de que a autonomia criativa seja considerada o objetivo final.

Em seu estudo que teve como objetivo analisar o estilo forró, conhecendo suas reformulações por meio do re-arranjo, Fonseca (2012) salientou que foi notável a aceitação de seus alunos quanto à utilização da proposta do re-arranjo. O autor acrescentou que a referida proposta de composição despertou a criatividade dos participantes, colaborando para que pudessem reinventar a música, apreciando-a de forma crítica, compreensiva e reflexiva.

Penna e Marinho (2010) afirmam que no re-arranjo “ninguém cria a partir do nada, mas sim reelaborando elementos assimilados” (PENNA; MARINHO, 2010, p. 174). Assim, os autores compreendem que a estratégia do re-arranjo depende de alguns pré-requisitos de exploração musical, como a vivência com os parâmetros do som, as possibilidades sonoras (por meio do corpo, voz e diferentes materiais) e grafias diferentes do modelo convencional.

Para tanto, admite-se o amplo conceito de composição musical de Swanwick (1991), que a define como o “ato de combinar sons musicais”. Sendo assim, “recriar a música do cotidiano equivale, portanto, a repensá-la e a dar-lhe novas significações” (PENNA; MARINHO, 2010, p. 176), desenvolvendo aspectos cognitivos que conduzem a aprendizagem da linguagem musical de acordo com princípios de organização sonora.

Para isso, Penna e Marinho (2010) concordam sobre construir “pontes” que permitam ao aluno ampliar seu universo cultural por meio das relações estabelecidas com a música popular e de outras distintas manifestações musicais. Assim, é possível que haja renovação das relações de uma música já conhecida, desmontando compreensões cristalizadas que cada pessoa tem sobre ela.

Considerando a proposta de Penna e Marinho (2010) como uma estratégia criativa que se revela produtiva ao escolher uma música como base que remeta às vivências pessoais e a temas culturais incutidos no imaginário social, compreende-se a projeção do re-arranjo como uma atividade de composição musical incitadora de processos colaborativos, por meio da aprendizagem criativa.

Assim sendo, com o intuito de investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa com um grupo de idosas, ter-se-iam os caminhos investigativos da pesquisa: a construção do desenho metodológico, as técnicas de coleta e produção de dados, como os dados foram organizados, sistematizados e articulados, quais os procedimentos éticos seguidos, a descrição dos encontros e como se efetivou o referencial metodológico da proposta de composição.

## 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa pelas integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, da cidade de Maringá-PR. O trabalho é conduzido sustentando-se na abordagem qualitativa, já que, segundo Freire (2010), são os propósitos e a visão do pesquisador que determinam o tipo de abordagem da pesquisa.

De acordo com Gray (2012), a pesquisa qualitativa é contextual e pode ser coletada em espaços “naturais” da “vida real”. Ela mostra como e por que as coisas acontecem, evidenciando as motivações, emoções e preconceitos dos participantes. Logo, este trabalho, por verificar poucos estudos que se alinham diretamente com o referencial a ser investigado, utiliza a abordagem qualitativa, que permite estudar fenômenos ainda não muito investigados.

Tendo em vista o enfoque do trabalho voltado para os significados construídos pelas participantes da pesquisa, como apontado por Freire (2010), que apresenta a abordagem qualitativa privilegiando o nível subjetivo dos envolvidos no processo, já que possibilita integrar aspectos interpretativos da pesquisa, encontrou-se suporte nessa abordagem para este estudo.

Além de se caracterizar por inserir os aspectos interpretativos da pesquisa, de acordo com Flick (2009), a apropriabilidade de métodos e teorias, as perspectivas dos participantes e sua diversidade, a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, a variedade de abordagens e de métodos também são aspectos essenciais da pesquisa qualitativa. Para o autor, os pesquisadores que utilizam a abordagem qualitativa tentam compreender o conhecimento e as práticas dos participantes da pesquisa. Flick (2009) acrescenta que esta abordagem de pesquisa considera as práticas no campo e as concepções

diferentes, pois os focos e os contextos são muitos e diversificados. O autor ressalta que

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p. 25).

Para tanto, optou-se pela pesquisa com abordagem qualitativa, pois o objetivo deste trabalho converge para um estudo que remete a essa natureza.

## 2.1 CONSTRUÇÃO DO DESENHO METODOLÓGICO

Acredita-se que a combinação de técnicas de coletas de dados possa enriquecer a pesquisa ao trazer diferentes perspectivas para compreender os fenômenos estudados, ampliando as maneiras pelas quais se pode compreender determinado assunto. Dessa forma, com base na abordagem qualitativa, os dados foram produzidos por meio das estratégias: observações participantes e narrativas, conversas individuais com as senhoras e diários por elas elaborados.

Figura 1 - Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: produção da própria autora, 2014.

### 2.1.1 Observação participante

Segundo Cervo e Bervian (2002), o observador deve envolver-se com os participantes da pesquisa, fazendo parte do grupo que estuda. Desse modo, inserida no grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, ao longo da proposta de composição musical, a pesquisa foi conduzida pela observação participante.

De acordo com Gray, “a principal intenção é gerar dados por meio de observação e escuta de pessoas em seu contexto natural e descobrir os sentidos e as interpretações sociais que elas atribuem a suas próprias atividades” (GRAY, 2012, p. 323). Assim sendo, o autor entende que, durante a coleta de dados, o trabalho e a atuação com as pessoas participantes da pesquisa envolvem observar as interações no meio social e explorar como as ideias se expandem e se transformam, incluindo as ideias do próprio pesquisador.

Para Flick (2009), dentre as principais características da observação participante está o fato de o pesquisador estar imerso no campo. Por isso, salienta que é preciso considerar que poderá influenciar o que é observado, devido a sua inserção na comunidade pesquisada. Todavia, para o autor, “particularmente na observação participante, a ação do pesquisador no campo é entendida não apenas como um

transtorno, mas também como uma fonte adicional de conhecimento ou como um alicerce” (FLICK, 2009, p. 210). Para tanto, no caso deste estudo, acredita-se que a possibilidade de eu estar inserida no grupo, mesmo influenciando o que é observado, fato inevitável, propicie agregar experiências e conhecimentos.

Como parte deste procedimento de observar e participar com o grupo durante as aulas em que foi efetuada a proposta de composição musical, foram elaborados relatórios escritos do que foi observado no momento presente dos encontros com o auxílio dos vídeos gravados em sala de aula. Booth, Colomb e Williams (2005) escrevem que realizar um relatório de pesquisa permite lembrar, entender e ter perspectiva. Para os autores, o ato de escrever está relacionado com lembrar, pois quando conduzido do início ao fim do processo, possibilita entender melhor e guardar por mais tempo a situação que foi descoberta. Ainda segundo os autores, escrever também permite a compreensão das relações existentes entre nossas ideias e entendimentos. Por conseguinte, de acordo com Booth, Colomb e Williams (2005), escrever um relatório oportuniza projetar pensamentos no papel, possibilitando uma visão sob uma nova perspectiva, uma nova luz.

Além desses entendimentos, percebeu-se a flexibilidade da observação participante em agregar outros métodos adaptáveis à questão da pesquisa. Portanto, para investigar os significados construídos ao longo da experiência de uma composição musical colaborativa com idosos, as senhoras, participantes da pesquisa, foram convidadas a registrar as aulas num diário em suas casas e também foram convidadas para um encontro individual comigo.

## 2.1.2 Narrativas

Nas conversas com as senhoras foi seguida a trajetória metodológica das narrativas. De acordo com Abreu (2011), que utilizou esse método na sua tese, “a estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos” (ABREU, 2011, p. 53 e 54). Segundo a autora, não quer dizer que o método narrativo pretende reconstruir a história de vida, mas pretende compreender os fatores que produzem transformações, que motivam as ações dos participantes da pesquisa e entender os contextos que geraram a construção das biografias.

Abrahão e Frison (2010) afirmam que as narrativas (auto)biográficas congregam relatos ou registros realizados por solicitação do pesquisador com o objetivo de (re)construir a memória pessoal ou coletiva, evidenciando um período sócio-histórico-cultural relacionado com os fatos objeto da narração de acordo com o contexto narrado; além disso, para as autoras, as narrativas estabelecem, entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, interações e intercâmbios. Assim, para que as narrativas acontecessem de modo interativo entre mim, como pesquisadora, e as senhoras, foram realizadas durante conversas individuais e informais que serão detalhadas oportunamente.

Percebendo a tríplice dimensão da narrativa autobiográfica, segundo Abrahão (2011), o método das narrativas é “fenômeno” em que a ação de narrar-se, reflexivamente, pode ser vista como “metodologia” de investigação e como “processo” de autoconhecimento, de aprendizagem e de novas significações para experiências já vividas. Para a autora, um estudo dessa natureza permite ser técnica de coleta, análise de informações e, aos que participam da pesquisa, produção de conhecimento.

Compreende-se assim que no ato de narrar se constrói conhecimento, ação esta conhecida como “produção de dados”. Abrahão e Frison (2010) ensinam que esse processo metodológico é um processo de “construção”, possibilitando, por meio da participação e da interação do pesquisador, que os participantes da pesquisa, no ato de narrar, reconstruam sua história conferindo-lhe significados. Segundo as autoras, o participante da pesquisa passa a ser visto como protagonista de sua própria aprendizagem, enquanto o investigador intervém nesse processo, fazendo valer suposições construídas, permitindo que o conhecimento evolua.

#### 2.1.2.1 Conversas individuais

Compreendendo que no ato de narrar se constrói conhecimento, Abrahão e Frison (2010) escrevem que o participante da pesquisa passa a ser visto como protagonista de sua própria aprendizagem, e o investigador exerce a função de intervir neste processo fazendo valer suposições construídas, permitindo que o conhecimento avance. Portanto, de acordo com Gaulke (2013), as narrativas orais propiciam momentos significativos para os participantes e o pesquisador, devendo este saber ouvir a voz de quem narra, identificando as significações que ele transmite na sua fala.

Sobre a voz de quem narra e dos participantes da pesquisa, Castro (2010) alerta que elas ficam expostas nas narrativas, mencionando que ela, a “voz”, permite inserir a perspectiva do pesquisador no cenário que está sendo construído. Quanto à voz do pesquisador e à dos participantes das narrativas, a autora, com base nos estudos de Lawrence-Lightfoot, aponta formas permeáveis, passíveis de serem sobrepostas e limitadas, que o pesquisador pode usar para efetivar o trabalho: “voz como testemunha”, “voz como interpretação”, “voz como preconceito”, “voz como

autobiografia”, “vozes descobrindo outras vozes” e “vozes em conversação”.

Referente à “voz como testemunha”, Castro (2010) identifica que o pesquisador, no papel de testemunha, registra os acontecimentos do cenário estudado. Na “voz como interpretação” há duas maneiras de descrever: fina, que coleta o que, quem, onde e quando se realizou a referida ação; e densa, aprofundando as descrições extraindo interpretações críticas. Sobre a “voz como preconceito”, a autora nota que se tem a consciência de que ficam visíveis tendências do pesquisador conforme organiza e observa as suposições percebidas, de acordo com seu referencial teórico e área de sua formação. Na “voz como autobiografia”, exibem-se as histórias do pesquisador, sejam elas pessoais, familiares, culturais, ideológicas e escolares. Já nas “vozes descobrindo outras vozes”, Castro (2010) entende que o retratista, pesquisador, ouve outras vozes, observando com proximidade os movimentos e gestos que os participantes comunicam, incluindo as ausências e silêncios. Por fim, nas “vozes em conversação”, vê-se o diálogo entre os atores das narrativas, participantes da pesquisa e o pesquisador, identificando que no processo percorrido todas as vozes contribuem e participam.

Consciente de que, segundo Castro, a “voz é estrutura interpretativa que define, pelo menos inicialmente, o que o pesquisador vê e como ele interpreta o que está vendo” (CASTRO, 2010, p. 162), buscou-se também, além de apresentar minha voz, verificar as formas de reconhecer como as vozes narradas se movimentaram. Para tanto, foram valorizadas as falas expostas pelas participantes da pesquisa à luz de suas vozes, que produziram as narrativas.

### 2.1.2.2 Diários

Além das narrativas produzidas durante as conversas individuais, foram utilizadas como técnica de coleta e produção

de dados as narrativas expostas nos diários que foram elaborados pelas senhoras do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. De acordo com Souza e Cordeiro:

As narrativas de formação e/ou as expressas em diários autobiográficos demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e ao tratá-los na perspectiva oral e escrita, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal (SOUZA; CORDEIRO, 2010, p. 220).

Os estudos de Souza e Cordeiro (2010) foram voltados para a formação de professores; todavia, utilizo esse referencial direcionando o olhar, sendo possível, à formação musical das senhoras do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô.

Assim, quanto ao diário como sendo registro narrativo, incorpora-se a afirmação de Souza e Cordeiro (2010) sobre esse permitir que possamos compreender a maneira como cada pessoa evidencia o seu processo e o movimento que seleciona para externar seus conhecimentos e valores, a fim de construir sua identidade, de acordo com o percurso de seu contexto. Mais que isso, para as autoras, ao expor suas inferências, o aluno, o pesquisado, é considerado ator e autor singular, permitindo questionar-se, reconstruir experiências e criar possibilidades para compreender suas ações.

Em sua pesquisa, Gaulke (2013) escreve que “a construção das narrativas faz da pesquisa um momento significativo para o pesquisador e o sujeito de pesquisa” (GAULKE, 2013, p. 26). Acreditando, assim como a autora, de que as narrativas possibilitam momentos significativos para as senhoras, participantes da pesquisa, e para mim enquanto pesquisadora, este trabalho, além da observação participante,

utilizou também as narrativas como procedimento de pesquisa e como produção de dados.

## 2.2 ÉTICA NA PESQUISA

Discutir e refletir sobre o papel ético do pesquisador que constrói o conhecimento em educação musical nas proporções sociais e culturais foram fatores apontados por Queiroz (2013), Ilari (2009), Azevedo, Santos, Beineke e Hentschke (2005) como necessários à pesquisa em educação musical.

Queiroz (2013) entende que é dever dos estudiosos manter uma postura ética, preservando a voz dos participantes da pesquisa. Azevedo, Santos, Beineke e Hentschke (2005) também realçam a necessidade que tem o pesquisador de resguardar os direitos e deveres prezando pela integridade moral dos envolvidos.

Para Gray (2012), toda pesquisa que abranger na coleta de dados o contato com pessoas deve levar em consideração as questões éticas: os princípios éticos devem garantir aos participantes da pesquisa o consentimento informado, o respeito à privacidade, o impedimento de enganos e o zelo para evitar danos físicos, psicológicos, ansiedade, constrangimento, estresse e perda da autoestima. Em síntese, a pesquisa deve ser conduzida tendo como norte o respeito às pessoas envolvidas no trabalho.

Queiroz (2013) também cita esse cuidado em relação aos princípios éticos que devem envolver os participantes do estudo, embora reconheça que “seria ingênuo achar que uma pesquisa poderá ser realizada sem interferir, mesmo que minimamente, na prática e/ou na ação cotidiana do contexto investigado” (QUEIROZ, 2013, p. 12). Sendo assim, o autor recomenda que o pesquisador busque as melhores alternativas possíveis para que seu estudo não prejudique o agir e o pensar das pessoas que se encontram no meio social em que atua,

cuidando para que as indagações e a condução do trabalho não sejam invasivas e nem agridam os participantes da pesquisa em seus princípios e crenças.

Diante desses entendimentos buscou-se aqui zelar pelas questões éticas contidas na Plataforma Brasil segundo as resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Após me orientar sobre o direcionamento que deveria compor na pesquisa prezando pelos cuidados éticos, submeti meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH) da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O CEPSH da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, é credenciado pelo Ministério da Saúde e tem como propósito analisar os projetos e protocolos da pesquisa, resguardar a integridade dos participantes da pesquisa, emitir parecer substanciado, manter a guarda confidencial dos arquivos por 5 anos, acompanhar o desenvolvimento dos projetos por meio de relatórios anuais e obter o Consentimento Livre e Esclarecido dos indivíduos para a participação na pesquisa.

Compete ao pesquisador apresentar os formulários utilizados pelo CEPSH da UDESC, devidamente preenchidos, aguardando que sejam avaliados e aprovados antes de iniciar a pesquisa; desenvolver o projeto conforme delineado; elaborar e apresentar os relatórios conforme normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP; zelar pela integridade e bem-estar das pessoas pesquisadas (participantes da pesquisa); apresentar dados solicitados pelo CEPSH, quando necessários; manter em arquivo, sob guarda, por 5 anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEPSH; e encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto de pesquisa.

A primeira versão do projeto de pesquisa que submeti ao CEPESH da UDESC ficou pendente. Foi preciso fazer alterações para adequar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas; apresentar o roteiro que me orientou nas conversas com as participantes da pesquisa; adequar critérios de exclusão; e descrever mais detalhadamente quais os riscos e benefícios da pesquisa aos envolvidos neste processo.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, segundo as definições do CEPESH, já que as ações poderiam causar estranhamento e implicar na rotina do grupo. Também avaliei que eu, como pesquisadora, observando as aulas, poderia intimidar, mesmo que minimamente, a comunicação da professora com as senhoras e vice-versa, interferindo na fluência habitual da aula. Como benefícios ao grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, identifiquei a possibilidade de ampliar as reflexões das práticas de Educação Musical, promovendo estender possibilidades de ensino e aprendizagem; e ter a oportunidade de vivenciar uma experiência de composição musical.

O projeto foi aprovado<sup>4</sup> após as alterações solicitadas. Destarte, todos os participantes da pesquisa receberam os termos de consentimento para conhecimento, aceite ou recusa referente à participação neste trabalho. Nos apêndices encontram-se os documentos exigidos para a submissão do projeto na Plataforma Brasil: “Consentimento para fotografias, vídeos e gravações” (Apêndice A); “Termo de consentimento livre e esclarecido para as idosas participantes da pesquisa” (Apêndice B); “Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora do grupo do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô” (Apêndice C); e “Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas” (Apêndice D).

---

<sup>4</sup> Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 20904413.9.0000.0118.

## 2.3 PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio das observações participantes e das narrativas: conversas individuais com as senhoras e diários por elas escritos. A seguir, trago ao texto como aconteceram esses procedimentos técnicos de coleta e produção de dados.

### 2.3.1 Observar e participar

No decorrer da observação participante como pesquisadora, pude captar a vivacidade dos encontros e as interações entre as participantes: professora e senhoras do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. Foram observados cinco encontros e uma apresentação, período em que foi desenvolvida uma proposta de re-arranjo. Cada encontro do grupo teve duração de 75 a 90 minutos. A proposta de composição ocupou cerca de 14 minutos (aula ensaio) a 72 minutos, nos meses de novembro e dezembro de 2013; nos apêndices, tabela detalhada (Apêndice E).

A professora do grupo, que conduziu a realização da proposta de composição musical, já conhecia o texto “Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo” (PENNA; MARINHO, 2010), todavia ainda não tinha realizado um estudo aprofundado na referida temática. Assim, antes de iniciar as observações participantes, nós, eu e a professora do grupo, estudamos juntas a proposta do re-arranjo. Durante esses encontros compartilhamos algumas ideias sobre os eixos teóricos da pesquisa e também sobre os processos colaborativos de aprendizagem que eu iria investigar. Além disso, nesses encontros, a professora enfatizou que me deixaria livre para fazer interferências durante a sua aula quando eu achasse oportuno.

Após as observações participantes com o grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, foram escritos relatórios dos cinco encontros em que foi realizado o processo de composição musical e da apresentação do final de ano com o grupo. Esses relatórios foram organizados num documento denominado Caderno de Observações. Ao longo do trabalho, quando eu fizer menção a este arquivo, utilizarei as siglas CO – Caderno de Observações. Desses relatórios detalhados, reescrevi um texto mais sintético para trazer ao estudo o “cenário” onde se constituiu parte da produção dos dados da pesquisa, apresentado mais adiante.

Para tanto, nesta etapa, os cinco encontros em que o grupo realizou a proposta de composição musical foram gravados em duas câmeras digitais. Uma fixa numa mesa no fundo da sala e outra câmera móvel, manipulada por uma assistente de pesquisa, exceto no último encontro, que foi gravado apenas com a câmera móvel. Os vídeos gravados foram utilizados para produzir relatórios de cada encontro para análise de dados. Além disso, as gravações também foram utilizadas para selecionar partes específicas da aula em que o grupo produzia ideias para a composição, a fim de editar um vídeo a ser apresentado no encontro posterior. Além das gravações, em determinada semana senti necessidade de esclarecer acontecimentos e reflexões que surgiram no encontro. Sem o tempo necessário no momento imediato para escrever no relatório, fi-lo oralmente, gravando minhas percepções num arquivo de áudio e acrescentando no relatório minhas observações.

### 2.3.1.1 O grupo de canto do Centro de Convivências de Idosos

O grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô teve origem no segundo semestre de 2011 pela iniciativa da assistente social que atuava na gestão daquele período. Por indicações e por eu estar atuando com outros

grupos de idosos (Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI da UEM e Coral da Terceira Idade do município de Jussara) naquele período, fui convidada para participar como professora do grupo que tinha como propósito proporcionar um ambiente de convivência por meio do canto em grupo. Desde então, meus vínculos com os integrantes do grupo foram se estreitando e pudemos semanalmente estar juntos até o início do ano de 2013.

Ao iniciar o mestrado, em abril de 2013, por motivo de deslocamento, fui substituída por outra professora, voltando a me encontrar com o grupo no final do ano de 2013, quando iniciou o processo da produção dos dados da pesquisa; logo, estive presente como pesquisadora. Acredito que o fato de eu ter trabalhado com o grupo por aproximadamente dois anos facilitou o andamento do hibridismo de ideias e vivências musicais durante os encontros. Além disso, fato relevante referente a minha entrada em campo é que pude estar com o grupo durante quatro encontros antes de começar a investigação da pesquisa, intensificando nossa convivência antes de iniciarmos o projeto de composição.

Sobre minha re inserção no grupo, fui aceita naturalmente, embora minha presença tenha causado certa agitação, já que não nos víamos há uns 10 meses. A agitação de minha parte e das senhoras foi parecida com a de quando reencontramos alguém de nossa estima e queremos saber os acontecimentos mais recentes, saber de mudanças, novidades, conquistas. Inserir-me novamente no grupo durante as atividades cotidianas proporcionou um engajamento mais rápido e de proximidade para que eu pudesse realizar intervenções de forma natural durante o processo da composição, pretendendo que as senhoras se sentissem confortáveis durante a proposta da pesquisa.

Todos os 19 integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, que no momento em

que foi realizada a pesquisa estavam inscritos no grupo, foram convidados a participar do processo da composição musical. Entretanto, para cumprir os objetivos deste trabalho, apenas 16 senhoras, com idades entre 55 e 89 anos, que frequentaram no mínimo 50% das atividades realizadas pelo grupo no período da proposta de composição musical, participaram da elaboração dos diários e das conversas individuais. De fato, os idosos que participaram apenas de um ou dois encontros, um homem e duas mulheres, tiveram sua participação registrada nas aulas em que estiveram presentes e suas intervenções no grupo. Mas, por não terem vivenciado o processo da composição musical, propósito deste trabalho, ficaram afastados da fase que preconizou compreender os significados individuais construídos ao longo da experiência de composição musical colaborativa.

Portanto, quando me refiro apenas às idosas, mulheres, é porque o único homem que participou de um segmento do processo, por irregularidade de frequência com o grupo, não estava presente nas etapas mencionadas. Portanto, as informações detalhadas de que disponho foram obtidas das 16 senhoras que participaram da pesquisa.

As integrantes do grupo têm perfis heterogêneos quanto a idade, classe social e escolaridade. Dessas 16 senhoras, três têm mais de 80 anos, três tem idades entre 75 e 80 anos, uma tem 71 anos, uma tem 68 anos e oito têm idade entre 55 e 60. É importante ressaltar que as idades estão sujeitas a alguns anos de diferença<sup>5</sup>. Quanto à profissão, seis senhoras são professoras aposentadas, uma é professora em exercício, mas afastada quando participava do grupo; quatro senhoras são donas de casa, duas trabalhavam na área administrativa, duas tinham sido diaristas e uma trabalhou como costureira.

---

<sup>5</sup> Importante: as idades estão sujeitas a alguns anos de diferença, devido ao contexto da época em que nasceram; algumas senhoras disseram que a data real do nascimento muitas vezes não é a do registro civil.

Além das senhoras, a professora do grupo também participou da pesquisa durante a etapa da pesquisa em que ocorreram as observações participantes. Quando a procurei para dizer sobre meu intuito de realizar um estudo com o grupo de canto do Centro de Convivência, ela se mostrou interessada em contribuir com a pesquisa. Nós já nos conhecíamos; eramos amigas e deste o período da graduação em Música, em que estudamos juntas, compartilhávamos nossas experiências, anseios e ideologias.

Logo, para atingir os objetivos da pesquisa foi importante ter acesso às ideias que as senhoras estavam construindo no processo do trabalho de composição musical. Dessa forma, considerou-se que a narrativa seria a técnica mais adequada, contribuindo para conhecer os pensamentos, anseios e ideias de cada participante. Para tanto, as senhoras foram convidadas para um momento de conversa individual, no final da elaboração da composição musical, sendo também convidadas a fazerem um registro das aulas e de suas ideias, em casa, numa espécie de diário.

### **2.3.2 Narrativas em ação**

De acordo com Delory Momberge (2006), compreendendo que a narrativa permite sermos os próprios personagens de nossa vida, dando-nos uma história a nós mesmos e prezando pelas construções elaboradas pelos participantes da pesquisa, por meio da fala ou da escrita, são apresentados a seguir os procedimentos seguidos para conduzir as narrativas.

#### **2.3.2.1 Escrever, desenhar, colar e rabiscar: o ato de narrar**

Segundo Kohlrausch e Louro (2014), o diário abre um espaço que possibilita a narração de acontecimentos,

experiências e pensamentos. Para as autoras, nos diários é possível ir além de “o que” e “como” funcionam as atividades estudadas, permitindo que sejam narrados assuntos particulares que são vistos como importantes para compreender as diferenças e os contextos de cada participante.

Os diários foram produzidos num caderno pequeno (15cmx20cm), com folhas brancas para configurar um teor menos formal e para deixar as participantes livres para se expressarem da maneira que lhes fosse mais conveniente e confortável. Antes da pesquisa, fui informada de que nem todas as senhoras eram alfabetizadas e algumas tinham visão insuficiente para escrever. Assim, considerando a heterogeneidade do grupo quanto à escolaridade, quanto à importância de respeitar suas limitações e possibilitar que todas expressassem suas ideias, deixei em aberto a forma dos registros no diário.

Nos diários, as participantes da pesquisa puderam concentrar suas impressões, seus anseios, suas dúvidas, suas lembranças, pontos mais significativos da aula, histórias despertadas pela música e elementos musicais que se concretizaram a partir dos encontros. As senhoras puderam desenhar, escrever, rabiscar, colocar fotos e figuras, compondo o diário da maneira que achassem mais conveniente de expressar, de alguma forma, as representações que construíram durante os encontros nas aulas de música.

Todas as páginas com escritos, colagens e desenhos presentes nos diários das senhoras foram escaneadas, organizadas e impressas em Cadernos de Diários. Os Cadernos de Diários – CD, como os denominei, tiveram suas páginas numeradas para facilitar as citações ao longo do texto, contribuindo também com os estudos durante a análise dessas narrativas. Nos apêndices (Apêndice F) encontra-se uma tabela com um panorama geral de como os diários foram constituídos, suas autoras, o número de páginas de cada um, se continha desenhos, escritos e/ou colagens.

Além das narrativas produzidas nos diários, este trabalho utilizou as narrativas orais como procedimento de pesquisa e como produção de dados durante as conversas individuais com as participantes da pesquisa.

### 2.3.2.2 Narrativas orais: produção de dados e produção de conhecimentos

Neste trabalho as conversas individuais foram norteadas por um roteiro que guiava inicialmente a condução das narrativas. Como as senhoras leram<sup>6</sup> o consentimento informado antes das conversas, elas já iniciavam sua fala cientes do objetivo e do propósito do encontro. Contudo, para aquelas que se mostravam um pouco apreensivas, preocupadas quanto ao que deveriam falar, eu fiz uma breve introdução recordando o processo de composição realizado nas aulas.

Funcionando como guia para as conversas, o roteiro buscou saber como cada senhora, individualmente, percebeu o processo de composição vivenciado pelo grupo; como cada uma pôde perceber a sua participação nesse processo, infere-se que tenha aprendido algo; se teve dificuldades, quais as dificuldades encontradas; qual o sentido que a proposta teve; que pontos cada senhora considerou mais significativo; se elaborou o diário, como o fez; o que cada senhora registrou; se gostaria de me contar algo sobre os registros; e que sentido teve a música *Felicidade*.

Todavia, eram livres a ordem e as falas das senhoras durante as conversas, pois o fluxo das narrativas seguia de acordo com a relevância que cada senhora atribuía à questão a ser discutida. Esse processo possibilitou a reconstrução individual das ações das participantes nos seus contextos, a fim

---

<sup>6</sup> As senhoras que estavam sem óculos, ou que apresentavam dificuldades para ler, ouviram minha leitura.

de que as perspectivas e peculiaridades de cada senhora pudessem ser externadas. Isso porque, conforme Abreu (2011), o método narrativo pretende compreender os fatores que produzem transformações, que motivam as ações dos participantes da pesquisa e os contextos que geraram a construção das biografias.

Percebi que as narrativas produzidas no início dessa etapa da pesquisa ficaram mais “soltas”; aos poucos, conforme fui realizando outras conversas, consegui obter fluência para conectar os fatos e as experiências das senhoras do grupo. Sendo assim, nessa etapa da pesquisa minha condução oscilou, progredindo de acordo com a experiência que cada conversa me possibilitava.

Obtive o contato pessoalmente e por telefone com algumas senhoras após o momento que tínhamos programado para conversar sobre o processo de composição e, em algumas ocasiões, algumas senhoras externavam impressões e sentimentos que lhes foram suscitados. Confesso que fiquei tentada a incorporar ao texto muitas conversas que aconteciam fora do período demarcado para as conversas individuais. Entretanto, no trabalho, me ateno à produção de dados que foi realizada nos momentos estipulados para esse fim. Também considero relevante lembrar que isso se deve ao trabalho já desenvolvido com o grupo no período de setembro de 2011 a março de 2013; algumas senhoras que participavam desde aquele período tinham certo envolvimento comigo, o que suponho tenha facilitado o vínculo de confiança para exporem suas representações provenientes da experiência de composição.

As “conversas individuais” foram assim denominadas quando as convidei para participarem desse momento da pesquisa. Todavia, no trabalho, considero as “conversas individuais” como narrativas. Portanto, as narrativas foram conduzidas de acordo com a descrição oral das participantes durante as conversas individuais e, de acordo com os

significados expostos nas anotações dos diários reflexivos, foram convidadas a externarem os significados construídos ao longo da experiência de composição musical, realizada por meio da proposta do “re-arranjo”.

Quatorze das dezesseis narrativas orais aconteceram na semana seguinte à da apresentação do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. As conversas individuais aconteceram na sala em que o grupo se encontrava ou na sala ao lado. Por motivos de saúde e familiares, duas narrativas orais foram realizadas nas semanas posteriores: uma no local em que o grupo se encontrava semanalmente e outra na residência da participante. As narrativas orais duraram de 10 minutos e 53 segundos a 43 minutos e 8 segundos. Nos apêndices há uma tabela com a duração de cada narrativa oral (Apêndice G).

Todas as narrativas orais foram transcritas e organizadas em cadernos, denominados Caderno de Conversas – CC, que tiveram suas páginas numeradas para facilitar o estudo e a análise dos dados. Assim, no decorrer dos capítulos, quando fizer referência a “falas” das senhoras, as páginas da citação serão as do Caderno de Conversas. Quando eu fizer menção a uma citação direta do Caderno de Conversas colocarei o nome (pseudônimo) de quem pronunciou o discurso.

Além disso, para analisar as narrativas me aprofundei nos estudos de caráter polifônico que envolviam a possibilidade de trazer ao trabalho a exposição de múltiplas vozes, vozes das senhoras participantes da pesquisa, no texto científico. Por meio de estudos de Bakhtin (1997) e de autores que os citam, procurei selecionar, organizar e sistematizar as vozes e escritos provenientes das narrativas, buscando zelar pelo discurso de cada integrante do grupo, reconhecendo-as também como agentes discursivas da pesquisa.

### 2.3.3 Anonimato na pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que preconiza o zelo pelo olhar para e da pessoa idosa, fui até o grupo, num dia de aula (16 de junho de 2014), para perguntar se elas concordavam com a proposta de cada uma escolher em particular seus pseudônimos. Todavia, quando falei sobre o anonimato, uma senhora se manifestou dizendo que preferia o seu nome de verdade, argumentando que, se falou coisas adequadas ou não, assumiria, pois acha que seria mais real. Algumas senhoras consentiram, outras se mantiveram pensativas. A professora do grupo disse que isso era bem importante e sério, pois deveriam estar cientes de que pessoas do mundo todo poderiam pegar o trabalho para ler e identificá-las por meio das falas ou expressões que fossem referenciadas no texto; e continuou dizendo que ficariam evidentes as ações e as falas de cada uma. Algumas senhoras disseram que se fosse apenas o primeiro nome não viam problema algum. Percebi pela fala de algumas senhoras que, de certa forma, elas se sentiam autoras de parte da pesquisa, daí o orgulho de ver o registro de seus verdadeiros nomes na pesquisa.

Todavia, algumas senhoras ainda se mantinham quietas. Então falei de uma opção que havia pensado com minha orientadora: utilizarmos nomes de flores; cada senhora poderia escolher o nome de uma flor. Duas senhoras gostaram da ideia, outras insistiam no nome real. Uma senhora argumentou que existem tantas pessoas homônimas que dificilmente seriam identificadas; portanto, achava que não haveria problema algum em usar os nomes reais. Finalmente, ficou decidido utilizar nomes de pessoas, facultando, às que desejassem, escolher seu próprio nome, fosse ele real ou fictício.

Conversei em particular com cada senhora e elas me indicaram o nome com o qual queriam ser identificadas, explicando o porquê da escolha. Foram escolhidos nomes reais, nomes que pudessem homenagear os filhos e nomes que

representassem o significado do sobrenome. Para tanto, zelando pelo anonimato das senhoras na pesquisa, não se identifica quando é nome real ou pseudônimo.

## 2.4 CENÁRIO DA PESQUISA

Relato aqui como aconteceu o processo de composição musical por meio da proposta do re-arranjo (PENNA; MARINHO, 2010), descrevendo, sumariamente, como aconteceram os encontros em que foi realizada a observação participante no grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, para que o leitor imagine os acontecimentos e procedimentos efetuados.

### 2.4.1 “Re-arranjo”: uma “nova” *Felicidade*

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte (BOSI, 1994, p. 82).

À procura das “obras de arte”, termo usado por Bosi (1994), tendo em vista o trabalho colaborativo, buscando tornar possível um ambiente que proporcione processos criativos e acolha as experiências das senhoras, almejando ampliá-las, convidamos as participantes do grupo a compartilharem suas experiências de vida no decorrer da efetivação da proposta para a construção de uma composição musical.

A realização do projeto de composição musical teve como eixo norteador a proposta do “re-arranjo” de Vanildo Marinho e Maura Penna (2010), com base no texto: “Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo<sup>7</sup>”.

Com a proposta do re-arranjo foram realizadas conversas, conduzidas pela professora do grupo, para as senhoras dizerem músicas de que gostam, que remetem a algo, músicas que tenham algum sentido particular, e, em comum acordo com o grupo, foi selecionada uma; a partir daí, exploramos a “tempestade de ideias” (*brainstorming*). Segundo Penna e Marinho (2010), a “tempestade de ideias” é uma técnica para articular habilidades criativas, já que, “no re-arranjo, através desta ‘tempestade de ideias’, constrói-se coletivamente um painel de significações e associações provocadas pela música” (PENNA; MARINHO, 2010, p. 179); a princípio valoriza-se a quantidade de ideias, para que estas sejam expostas com liberdade; posteriormente, faz-se uma filtragem.

Na sequência, buscou-se a estruturação conjunta da música, procurando explorar possibilidades sonoras de materiais diversificados, comportando a manipulação criativa de diferentes maneiras de organização sonora. O grupo pôde experimentar e utilizar sonoridades vocais, corporais, instrumentais e fontes sonoras presentes no cotidiano que julgaram interessantes.

Assim sendo, com o grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, no início de cada encontro, foi apresentado um resumo em vídeo para

---

<sup>7</sup> Segundo Penna e Marinho (2010), a proposta do “re-arranjo” remete a processos de criação, de reapropriação ativa e de ressignificações. Embora o conceito de “rearranjo” já conste em dicionário, os autores mantiveram a grafia com hífen, ressaltando que a atividade do re-arranjo se refere à proposta fundamentada no roteiro prescrito por eles. Por isso, em textos deles mantemos o hífen.

recordarmos o que foi feito no encontro anterior e avaliarmos os conhecimentos apreendidos, refletindo sobre a experiência do trabalho colaborativo de composição musical. Os vídeos de cada encontro foram editados, destacando as principais ideias que surgiram no encontro anterior, visando dar prosseguimento ao trabalho. O momento reflexivo foi dialogado com as alunas e teve, aproximadamente, duração de 10 a 15 minutos, com o intuito de conduzir o diálogo direcionando-o a algumas indagações, a fim de compreender as ações realizadas.

A proposta do “re-arranjo” consiste em propor uma música que já seja de conhecimento das participantes como ponto de partida. Assim sendo, por meio dessa proposta, pretendeu-se alargar esse repertório, experimentando outras estruturas musicais, outras sonoridades, outros contextos, outros significados, outras maneiras de cantar, de tocar, possibilitando que processos criativos fossem articulados e permitindo ampliar as concepções de música e de fazer musical.

### **2.4.2 Os encontros do grupo**

O local onde o grupo se encontrou era bem limpo, uma sala retangular ampla com ar condicionado, bem iluminada, sem janelas e com cadeiras de plástico com braços. No fundo da sala havia duas mesas, uma bem grande, sem utilidade para o grupo, e outra menor, para a professora colocar seus materiais e o teclado. A sala pertence à igreja Menino Jesus de Praga e São Francisco Xavier, que cede o local para as atividades do grupo. A estrutura física do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô se localiza no mesmo terreno da igreja, que cede alguns espaços para atividades sociais.

## Encontro 1:

O primeiro encontro começou com exercícios de relaxamento corporal, respiração e aquecimento vocal. A professora destacou alguns conteúdos musicais e relacionou um dos exercícios do vocalize com uma música do repertório. Trabalhou com elementos que pudessem ajudar na memorização das letras e apresentou uma nova música para ser incluída no repertório do grupo. Posteriormente, abrindo espaço para a pesquisa, pediu que eu apresentasse a proposta.

Iniciei perguntando se alguém já havia tido experiências com composição musical. Algumas senhoras responderam que já haviam escrito textos e participado de gravações; porém, percebi que ainda não tinham tido experiências com composição musical. Falei sobre os diários e o propósito deles; algumas se mostraram apreensivas.

A professora introduziu a proposta do re-arranjo pedindo que escolhessem uma música que tivesse a ver com a vida delas. Muitas músicas foram destacadas. A cada lembrança, as senhoras cantavam parte da música. Durante esse processo elas se ajudavam a recordar parte da letra e da melodia da música.

A professora indicava, chamando pelo nome, as senhoras que espontaneamente não diziam o nome de músicas, a fim de que todas pudessem fazer suas escolhas e externar músicas que tivessem relação com a vida particular de cada uma. Enquanto as senhoras cantavam, a professora escrevia o nome das músicas no quadro. Depois, após cantarem novamente parte de cada música, a professora pediu que cada uma escolhesse apenas duas. Assim, das dezoito músicas sugeridas, ficaram três: *O que é o que é*, *Tocando em frente* e *Felicidade*. Posteriormente, cada senhora selecionou uma, sendo a música *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues, a mais votada. Por fim, cantamos o refrão e uma estrofe dessa música.

As senhoras fizeram algumas perguntas sobre o diário, que foram respondidas pela professora e por mim.

## Encontro 2:

No início da aula o grupo realizou atividades voltadas para o relaxamento, respiração e aquecimento vocal. Depois, cantaram as músicas do repertório: *Mary Cristo* (Arnaldo Antunes, Carlinhos Brow e Marisa Monte), *Sementes do amanhã* (Gonzaguinha) e *Gloria in Excelsis Deo* (autor desconhecido), sendo acompanhadas por mim ao teclado. A professora se dirigiu às senhoras, pedindo atenção quanto ao andamento e à afinação na melodia das músicas.

Como percebi que algumas senhoras não estiveram presentes no encontro anterior, falei sobre a proposta da pesquisa e fiz uma retrospectiva do que havia acontecido na semana que estiveram ausentes. A pedido da professora, expliquei detalhadamente como deveria ser composto o diário. Algumas senhoras haviam exposto suas dúvidas, e para saná-las, questionei-as se já haviam feito algum diário e como se dera esse processo; muitos exemplos de diários foram recordados.

A professora recapitulou a aula anterior e disse que a canção *Felicidade* fora escolhida como música de base. Apresentou duas versões diferentes de *Felicidade* (Quarteto Quitandinha, 1947, e Paulinho Moska, 2010) pedindo que pensássemos o que a música nos suscitava. Enquanto as senhoras diziam as representações, sentimentos e significados provenientes da música, a professora escrevia no quadro. Entre muitas conversas e lembranças, o quadro foi composto por “emoções sensoriais, psíquicas e físicas; afeto, calma, amor; nostalgia; saudade (o que o tempo “trouxe”); brincadeiras, crianças e mães; lembranças vividas; valores; refúgio; liberdade de pensamento (prisão versus liberdade); pôr do sol (impressão de a música ser cantada durante o pôr do sol), paisagem; volta ao passado; alegria e tristeza”.

Depois dessa etapa a professora indagou ao grupo como poderíamos expressar os sentimentos em som, de modo

musical. Aos poucos, as senhoras foram dizendo suas representações de acordo com as palavras que a professora indicava. Esse exercício causou bastante discussão, porque nem sempre o som dito por uma senhora representava a mesma sensação para as demais. Durante esse processo uma senhora perguntou se tínhamos instrumentos. A professora informou que temos um instrumento próprio. Outra senhora completou dizendo que é o nosso corpo. Todavia, a professora retomou a frase e concluiu dizendo ser possível utilizar outros instrumentos musicais e objetos, porque a proposta seria bastante livre. Também acrescentou que a pessoa que compõe pode utilizar recursos presentes no mundo todo, e que aquele momento seria o nosso momento de compor.

Após essa explicação, uma senhora perguntou qual a relação com a música *Felicidade*, já que fariam uma nova música. A professora respondeu que a música iria existir, mas de outra maneira.

As senhoras mostraram-se apreensivas quanto à apresentação que seria após três semanas e quanto ao tempo restrito que teriam para ensaiar. A professora disse que não deveriam ficar inseguras, pois, se necessário, haveria encontros extras.

Depois da despedida uma senhora mostrou seu diário, explicando que a maneira como o fizera não estava coerente com o que fora proposto. A professora tranquilizou-a e combinamos que ela receberia um novo diário.

### Encontro 3:

Após os avisos sobre aulas extras, horários e apresentações, assistimos a um vídeo, preparado por mim e pela assistente da pesquisa, com recortes de momentos da aula anterior. Unindo as ideias destacadas no vídeo, a professora instigou as senhoras a estruturarem a música, questionando qual caráter gostariam de evidenciar e deu sugestões.

As ideias foram aparecendo e aos poucos o grupo tentou lapidá-las. Foram feitas várias referências de outras músicas quando as senhoras queriam exemplificar elementos musicais quanto ao ritmo, forma, andamento e caráter, que estavam em músicas já conhecidas por elas.

Discutiu-se sobre a necessidade de um tema, uma palavra, para produzir uma letra para a composição. A professora disse “felicidade”, uma senhora disse “o que é o que é”; outra cantou uma melodia com a letra sugerida. Esse processo de acolher, rejeitar, modificar, organizar as ideias e opiniões permaneceu durante toda a aula. Algumas senhoras expunham mais suas ideias, enquanto outras só apresentavam suas ideias quando a professora silenciava o grupo e lhes solicitava.

Espontaneamente algumas senhoras responderam o que significava felicidade para elas. A professora sugeriu que cada uma dissesse em uma palavra o que significava felicidade; depois que todas responderam, algumas perguntaram o que significava felicidade para mim, para a professora e para a assistente da pesquisa que estava registrando a aula.

Também foi sugerido que explorassem as possibilidades da palavra “felicidade”: “feliz idade”, “feliz cidade”. Pensou-se em possíveis palavras que rimassem: “idade, generosidade, fraternidade, solidariedade”.

Uma senhora disse que com tantas ideias teriam que compor duas músicas. Aos poucos foram juntando as palavras e constituindo frases. Enquanto discutiam sobre a organização das frases uma senhora abriu seu diário e disse que iria ler algo que ela havia escrito. Algumas senhoras mostraram-se admiradas enquanto ela lia e explicava o que havia produzido. Outra senhora, discretamente, abriu seu diário, foi em direção à professora e disse que como ela havia entendido que era para compor uma música, assim ela tinha feito. As outras senhoras, entusiasmadas, queriam ver o diário. Assim, as senhoras que

levaram seus diários para a aula compartilharam suas produções enquanto o grupo acolhia algumas ideias delas na música que estavam estruturando.

No final da aula a professora pediu que cantássemos a música inteira para compreendermos a estrutura; algumas senhoras questionavam a necessidade de ter elementos que foram propostos. Assim, após algumas rejeições e acolhimentos, chegaram a um consenso e cantaram a música inteira.

#### Encontro 4:

A professora iniciou a aula conduzindo o aquecimento vocal. O grupo cantou as músicas do repertório: *Mary Cristo* (Arnaldo Antunes, Carlinhos Brow e Marisa Monte), *Sementes do amanhã* (Gonzaguinha) e *Gloria in Excelsis Deo* (autor desconhecido), sendo corrigidos alguns detalhes.

As senhoras assistiram ao vídeo preparado por mim e pela assistente da pesquisa a fim de recordarmos ideias e avaliarmos o encontro anterior. Pedi ao grupo que retomássemos pontos que achassem relevantes para possíveis alterações ou aprimoramento das ideias que haviam sido construídas. Uma senhora expôs que não compreendeu a estrutura da música; a professora e eu argumentamos que a música não apresentava um formato “tradicional”.

Maria Teresa sugeriu modificar uma frase da música: em vez de “sinta a felicidade” cantaríamos “curta a feliz idade”, explicando que a “felicidade” era a ideia piloto, mas se voltassem para a realidade do grupo, “feliz idade” combinaria mais. Outra senhora a contradisse. No final da aula, Maria Teresa argumentou que inserir na música palavras como “melhor idade” e “feliz idade” serviria para caracterizar o grupo de idosos. Contudo, outras senhoras argumentaram que esses termos são da mídia e questionaram esses apelidos que tentam minimizar a velhice.

Maria das Graças disse que achou a música muito curta e que poderiam acrescentar um verso; houve concordância. Indaguei se era devido ao “tamanho” da música ou se sentiam necessidade de ter mais letra. Maria das Graças explicou que deveriam responder o que é a felicidade, acrescentando uma letra.

Cleonice levou ganzás porque disse que tem dificuldade em realizar alguns movimentos de percussão corporal, por isso pensou que poderia tocar outra coisa. A professora sugeriu que fizessem o ritmo com mãos diferente do ritmo que estava sendo cantado. E também sugeriu que fizessem um cânone no refrão. Marta sugeriu alterar a estrutura.

Um senhor, que no ano anterior havia participado do grupo, mas que estava afastado até então, sugeriu mudanças na letra. Suas mudanças foram rejeitadas. Nessa aula muitas sugestões foram apresentadas por vários integrantes, e o grupo, dialogando, acolhia, modificava ou rejeitava. Entretanto, o senhor insistiu em algumas mudanças; a professora propôs que experimentássemos, mas as senhoras pareciam se sentir desconfortáveis. Eu intervim dizendo que nossa música estava sendo composta a partir dos significados de uma outra música, e por isso algumas ideias dele não se aplicavam.

Maria das Graças mostrou-se preocupada, querendo saber quais as notas musicais e harmonia que seriam utilizadas para acompanhar a melodia da música. A professora quis saber sua dificuldade e disse que isso não era motivo de preocupação.

Ao ensaiar a música *Felicidade* para a apresentação, a professora perguntou se poderia ficar mais próxima do grupo e não reger. Marta disse que precisavam de regente, caso contrário se perderiam no cânone.

Por fim, conversaram sobre o uniforme do grupo e se despediram.

## Encontro 5:

Foi uma aula de ensaio geral para a apresentação que seria dois dias após. Foram feitos ajustes e lapidação das músicas *Mary Cristo*, *Sementes do amanhã*, *Gloria in Excelsis Deo* e *Felicidade*.

Assistimos ao vídeo feito com a gravação do encontro anterior. Expliquei sobre as conversas individuais que teríamos na semana posterior e disse ao senhor que infelizmente ele não estaria nessa etapa, porquanto não esteve presente no processo de composição. A professora do grupo introduziu uma fala antes de ensaiarem a música dizendo que *Felicidade* constava do repertório para a apresentação.

A professora percebeu que Maria Helena estava apreensiva, já que ela havia faltado nos dois últimos encontros e estava “digerindo o que viu” após assistir ao vídeo. Algumas senhoras fizeram comentários generalizados. Mas, logo em seguida, muito concentradas, silenciaram. Percebi que nessa aula o grupo estava bastante centrado e atento às orientações da professora; talvez porque a apresentação seria dois dias depois. O grupo ensaiou a música e no final, com tranquilidade, cada um retornou ao seu lugar em silêncio; a professora estranhou: “gente, que silêncio total”. A maioria das senhoras deu risada e Suely falou: “isso é tão difícil...” Eu intervim falando que foi um momento reflexivo; a professora acrescentou que acredita ser uma característica do improvisado, porque o que irá acontecer no momento não será sempre exatamente igual e assim, quando termina, dá a sensação de “saborear” a música.

A professora perguntou a Maria Helena se ela gostou da música. Todos se voltaram para Maria Helena e ela, por um tempo, ficou em silêncio. Maria das Graças falou que a feição de Maria Helena não foi convincente, demonstrando insatisfação quanto ao que ouviu. Maria Helena argumentou que não tinha visto as frases montadas, a estrutura. A professora retomou explicando a forma da música, o cânone. Sugeri que expressássemos como se estivéssemos indagando algo. A

professora disse que há diferença quando cantamos perguntando ou respondendo.

O grupo cantou novamente a música. Suely perguntou qual a ordem das músicas. Marta perguntou se a música *Felicidade* seria cantada na apresentação. A professora confirmou. Ketrya disse que seria a estreia. Muitos deram risadas. Alzira, conversando com a Marta, perguntou se aquela música seria a última. Edna falou sorridente: “quanta ousadia”. Quando o grupo se aquietou, a professora pediu que se sentassem e iniciou os avisos.

A professora falou sobre a roupa da apresentação, sobre o horário e a confraternização. Posteriormente, abriu para o grupo discutir.

Ao término do encontro, combinei com as senhoras os horários para as conversas individuais.

**Apresentação:**

O grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô realizou a sua última apresentação no ano de 2013 na Praça Napoleão Moreira da Silva, mais conhecida como Praça das Pernambucanas, em Maringá, aproximadamente às 21horas. Antes de iniciar a apresentação, eu fiz um relaxamento e exercício de concentração com o grupo, a pedido da professora.

Assim, convidei as senhoras e o senhor para se aproximarem de mim. Naquele momento já se apresentava um grupo de seresteiros da cidade. Fizemos vocalizes com as músicas que eles estavam cantando. Logo, a professora retornou e continuou com os exercícios até o momento de iniciar a apresentação. Algumas senhoras mostraram-se apreensivas com a ausência da Maria das Graças, que não pôde estar com o grupo na apresentação.

Além das pessoas que já estavam na praça, percebi que familiares e amigos próximos foram prestigiá-los. Muitos

mostravam-se vibrantes; algumas senhoras um pouco apreensivas, embora parecessem contentes por estarem reunidas para “fazer e compartilhar música”.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa está disposta em dois capítulos. O terceiro capítulo refere-se a minha narrativa com base na observação participante. Este capítulo, a priori, foi organizado por meio do roteiro de ação do re-arranjo (PENNA; MARINHO, 2010) e depois detalhado de acordo com as temáticas que se sobressaíram ao longo do processo de composição musical colaborativa.

Já o quarto capítulo foi estruturado e organizado com fundamento nos temas que se sobressaíram nas narrativas das senhoras. Esses temas foram sistematizados em categorias nas quais busquei tecer os discursos que pareciam ser mais significativos para as participantes da pesquisa em relação à experiência de composição musical.

### **3 SELECIONAR, DISCUTIR E ESTRUTURAR A FELICIDADE**

Ao buscar investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa por um grupo de idosas, compreendi ser pertinente analisar o processo composicional, estudando e discutindo sobre as representações que foram elaboradas e atribuídas pelas senhoras. Para isso, ao me deparar com os dados da pesquisa e estudar sobre como gostaria de elaborar meus entendimentos no texto, acreditei que seria adequado apresentá-los e analisá-los também em forma narrativa.

Destaco aqui as impressões, questionamentos, pensamentos e percepções que pude construir durante a observação participante com o grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. Oportuno salientar mais uma vez que durante a realização do projeto de composição musical, as atividades rotineiras do grupo não foram interrompidas. Assim, tanto as atividades de costume como a atividade composicional foram conduzidas pela professora do grupo; eu, enquanto estive inserida no grupo, observei e participei quando achei adequado. Habitualmente o grupo se encontrava uma vez por semana; a professora do grupo preparava exercícios de relaxamento, respiração, aquecimento vocal e trabalhava com um repertório.

Neste capítulo, volto o olhar para as etapas do processo de composição, foco da pesquisa, ciente de que nos mesmos encontros foram observadas as atividades que o grupo realiza periodicamente.

Por eu já ter trabalhado com o grupo durante cerca de dois anos, minha reinserção foi tranquila quanto a ser aceita, mas causou agitação, já que não nos víamos há uns 10 meses. A agitação de minha parte e da parte das senhoras foi parecida à de quando reencontramos alguém por quem temos zelo,

carinho e queremos saber o que tem acontecido mais recentemente: as mudanças, novidades, conquistas... Estive com o grupo durante quatro encontros antes de começar a investigação da pesquisa. Assim, nossa convivência se intensificou antes de iniciarmos o projeto de composição.

“O que será que irá acontecer?” indagou Ketrya, uma senhora que se mostrou um tanto curiosa, apreensiva e instigada com a proposta de composição. Portanto, norteadada por essa pergunta, analisando o quê e como aconteceu, seguem, por meio da minha narrativa, minhas percepções e análise, em resposta à interrogação de Ketrya.

### 3.1 ESCOLHENDO UMA MÚSICA: PRIMEIRA ETAPA DO RE-ARRANJO

A primeira etapa do re-arranjo consiste em escolher uma música que, em comum acordo, seja relevante ou apresente significados aos integrantes do grupo. Para tanto, trago ao texto observações e entendimentos sobre como foi obter a opinião de todas, lembrar e cantar músicas de antigamente e como se deu o processo de escolher apenas uma canção que seria a música ponto de partida para a composição musical do grupo.

#### 3.1.1 Como obter a opinião de todas?

Sorridente, a professora do grupo fez gestos com as mãos expressando que em breve saberiam o que iria acontecer e que, para aquele momento, era preciso que as senhoras pensassem numa música. Poderia ser qualquer música que tivesse uma letra, mas que fosse muito significativa para elas; poderia ser uma música que elas gostam de cantar, ou uma música que as fizessem lembrar-se de uma pessoa, um lugar ou um acontecimento. Assim, a professora pediu às senhoras que escolhessem uma música que tivesse relação com a vida delas;

perguntou-lhes se a tarefa seria difícil, e logo, carinhosamente, respondeu que não seria, quando percebeu que elas estavam contidas e concentradas para encontrar suas músicas.

A professora deixou as senhoras bastante livres, mas para as que não se manifestaram, com o intuito de saber a opinião de todas, acreditando que isto seria importante, concentrou sua atenção nelas, questionando-as, a fim de ajudá-las a se lembrarem de alguma canção. Também algumas senhoras que já haviam exposto suas músicas, ou que tinham mais facilidade para serem ouvidas, infiltrando-se no meio das conversas, apontavam as senhoras mais contidas para que elas se expressassem. Direcionando-se às que ainda não haviam exposto sua música, parecia-me que a intenção da professora era permitir que essas senhoras, assim como as demais, expusessem músicas representativas para elas.

A professora sugeriu que pensassem numa música relacionada aos filhos, uma música que elas cantavam para eles. E para as que estavam com dificuldades para encontrar uma canção, falou que pensassem em momentos felizes da vida e em alguma música que fez parte daquele momento. Percebi que conduziu essa tarefa incentivando as senhoras a escolherem músicas que se ligassem a bons momentos, felizes momentos. Portanto, a escolha das músicas por essas senhoras foi norteadada por aspectos centrados em sentimentos provenientes de acontecimentos positivos para compor um repertório a ser apresentado.

Todavia, mesmo a proposta sendo direcionada às músicas que lembrassem momentos positivos da vida, nesse contexto, quase no fim do encontro, percebi que Lázara se encontrava chorosa. Indaguei-lhe se estava tudo bem e se ela gostaria de partilhar conosco o que estava sentindo. Num momento de maior silêncio durante esse encontro, ela disse que se lembrou de acontecimentos da vida, como o casamento que não deu certo, os filhos, e citou a música *Tocando em frente*

compreendendo uma relação com sua vida. Emocionada, disse que quase morreu, porque uma de suas filhas nasceu morta, mas que está feliz por estar viva e participar do grupo.

Após esse momento fui conversar em particular com Lázara para saber se tinha sido ruim, ou invasivo, o processo que realizamos. Ela disse que não, disse que apenas se lembrara de momentos marcantes de sua vida, mas estava tudo bem. Fiquei um pouco pensativa, imaginando que a proposta poderia ter mexido com seus sentimentos a ponto de levá-la a chorar. No primeiro momento me questionei se a atividade era mesmo adequada a pessoas idosas, por permitir trazer ao presente situações da vida que evocam sentimentos adormecidos, sejam eles bons ou não. Mas não fiquei inquieta, pois pareceu-me que durante essa etapa do re-arranjo, de escolher uma música, as conversas e as exposições das senhoras ocorreram aberta e espontaneamente.

Um fator que acredito haver contribuído para evocar as lembranças citadas foi o ambiente; as senhoras se sentiam confortáveis e confiantes em compartilhar suas histórias e experiências entre si. Tal situação foi tão recorrente durante os encontros observados que era preciso que a professora conduzisse fazendo um fechamento em determinados assuntos expostos pelas senhoras, pois era necessário avançar nas etapas, e o tempo, limitado. Algumas senhoras eram tão detalhistas que pareciam estar passando para nós um vídeo de momentos das suas vidas.

Adentrando a abordagem da aprendizagem criativa, um dos eixos teóricos desta pesquisa, os estudos explicam que os alunos podem envolver-se criativamente com a música estando inseridos em comunidades de prática. Para Wenger (2013), todas as pessoas pertencem a comunidades de prática, e as comunidades a que pertencemos são mutáveis ao longo das nossas vidas, já que elas estão presentes em todos os lugares. Além disso, por fazerem parte do cotidiano de nossas vidas, as comunidades de prática, segundo o autor, talvez não fiquem

explícitas, mas estão presentes e nos são familiares. Portanto, percebe-se que os vínculos estabelecidos entre as integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência possibilitaram que as senhoras se sentissem confortáveis e confiantes para compartilhar suas experiências entre si, porque estavam num ambiente que lhes proporcionou esse envolvimento.

Meus questionamentos, que a princípio me instigavam quanto à proposta de a composição ser positiva ou não para as participantes da pesquisa, foram resolvidos vendo os sorrisos ou, por exemplo, participando de uma pequena conversa. Percebi a sabedoria grandiosa das senhoras em se permitir lembrar-se de suas vivências e enxergá-las sob prismas diferentes, demonstrando novos olhares perante os acontecimentos vividos, o que não as impedia de se emocionar e sentir saudades.

### **3.1.2 Lembrar e cantar: tarefa para fazer em conjunto**

Nesta etapa, em que a professora apresentou a proposta do re-arranjo e pediu que escolhessem uma música significativa para cada uma, quando uma senhora mencionava o nome ou cantarolava fragmentos da melodia, foi possível notar como ajudavam umas às outras a se lembrarem da letra, da melodia, do nome do compositor, do nome do intérprete ou de alguma característica da música que pudesse reconhecê-la.

Por várias vezes as senhoras se entreolhavam a fim de recordarem parte da música e, de acordo com o repertório, dirigiam o olhar para uma colega específica que pudesse auxiliá-la na lembrança, como se elas já conhecessem as predileções musicais de cada uma. Assim, dependendo da música, apontavam para as colegas que possivelmente conheciam o repertório desejado.

A ação de auxiliarem umas às outras e cantarem juntas ocorreu durante todo o período em que estavam buscando

encontrar as músicas. Percebi que quando uma senhora pensava numa canção e externava, mesmo que aquela canção houvesse sido lembrada por ela, as representações da música fluíam no pensamento das que não a haviam mencionado antes. Essa situação pôde ser compreendida pela postura das senhoras durante essa etapa inicial do re-arranjo. Nesse momento, após o estímulo inicial da professora para que dissessem as músicas significativas para cada uma, as senhoras por si mesmas progrediam na discussão, nas lembranças e na cantoria.

Nilda perguntou qual era o nome da música cantando “*Ando devagar porque já tive pressa...*”. As senhoras e a professora riram e responderam *Tocando em frente*. Elas riram porque a música fez parte do repertório do grupo. Edna disse que a música *Tocando em frente* marcou muito sua vida. Maria das Graças mencionou a música *Detalhes*, e a professora pediu-lhe que cantasse uma frase; Maria das Graças cantou “*detalhes tão pequenos de nós dois/ são coisas muito grandes pra esquecer/e a toda hora vão estar presentes/você vai ver...*”. Enquanto as senhoras se lembravam e cantavam trechos da música, a professora escrevia o nome delas no quadro.

Cleonice sugeriu que o grupo escolhesse uma música do Gonzaguinha, e a maioria das senhoras cantou junto: “*Viver/ e não ter a vergonha de ser feliz./ Cantar e cantar e cantar/ a beleza de ser um eterno aprendiz...*”. Olga indicou *Luar do sertão*, e as senhoras cantaram “*Não há ó gente /ó não/ luar como este do sertão...*”. Marta disse *Asa Branca*, e as senhoras começaram a conversar entre si; a professora começou a cantar a música e todas acompanharam. Cleonice disse *A banda*, do Chico Buarque, e *Aquarela*. Nilda disse que *Aquarela* era bonita, e as senhoras começaram a cantar a música: “*Numa folha qualquer/ eu desenho um sol amarelo...*”.

A professora apontou para Almerinda. Enquanto Almerinda pensou numa música, as demais senhoras começaram a cantar “*As mocinhas da cidade são bonitas e dançam bem...*”. Marta riu e disse “sessão nostálgia!”.

Almerinda recordou a música *Colcha de retalhos*, e as senhoras começaram a cantar “*Aquela colcha de retalhos que tu fizeste...*”. Cleonice disse *O ébrio*, algumas senhoras riram bastante. Foi mencionada a música *Naquela mesa*; Maria das Graças disse que a adora e começou a cantá-la: “*Naquela mesa está faltando ele/ e a saudade dele/ está doendo em mim...*”. A professora perguntou como se cantava *O ébrio*, demonstrando que desconhecia a canção; as senhoras cantaram “*Tornei-me um ébrio/ e na bebida busco esquecer./ Aquela ingrata que eu amava/ e que me abandonou...*”; a professora exclamou: “Jesus!”; as senhoras riram bastante. Suely sugeriu *Cio da terra*. As senhoras cantaram “*Debulhar o trigo/ recolher cada bago do trigo...*”; as senhoras ajudaram umas às outras para se lembrarem da letra da música. Flor do Campo disse *Menino da porteira*, e as senhoras cantaram “*Toda vez que eu viajava/ pela estrada de ouro fino,/ de longe eu avistava/ a figura de um menino...*”.

Aquelas que ainda não haviam se manifestado eram convidadas pela professora e pelas demais senhoras para que todas pudessem posicionar-se, dizendo, ao menos, o nome de uma canção (Apêndice H). Por exemplo: a professora também apontou para Lázara falar o nome de uma música; ela disse que se lembrou da irmã e cantou “*ciranda cirandinha/ vamos todos cirandar...*”, dizendo que cantava quando era criança. Enquanto a professora escrevia o nome da música no quadro, Edna disse “Ah! Tem a *Chalana* também!”, neste momento, outro grupo de senhoras, que conversavam entre si, começou a cantar “*Felicidade foi-se embora/ e a saudade no meu peito/ ainda mora...*”. A professora disse que era importante que todas dessem sugestões. Suely apontou para Maria Teresa, que disse: “aqui ó, *Casinha pequenina*”, e algumas senhoras cantaram: “*Tu não te lembras da casinha pequenina/ onde o nosso amor nasceu...*” acompanhando a Maria Teresa. Suely

disse “Edna não falou...”. Elas discutiram entre si e a professora disse que ela já havia falado.

As senhoras cantaram novamente “*Felicidade foi-se embora / e a saudade no meu peito ainda mora...*”. A professora perguntou quem sugeriu *Felicidade*, e responderam: “Marta”. Elza sugeriu *As mocinhas da cidade*, mas continuou pensativa e disse *Utopia*; as senhoras cantaram “*Das muitas coisas do meu tempo de criança, guardo vivo na lembrança...*”. Como estava sentada próxima a Elza, percebi que ela voltou-se para Marta e, em volume baixo, contou que, quando criança, ela e os irmãos se sentavam na grama e o pai contava histórias e cantava essa música.

De acordo com Beineke (2012), na aprendizagem criativa os alunos, como agentes de sua própria aprendizagem, podem expor e construir coletivamente seu conhecimento. Sobre a construção de conhecimento de maneira coletiva, Wenger (2010) salienta que cada participante, de acordo com sua vivência individual, guarda sua própria experiência de vida. Visto isso, sob essa perspectiva, a aprendizagem apreende a experiência individual e as competências que são socialmente constituídas; diante dessa relação, o autor escreve que existe aprendizagem em ambos os processos e que cabe ao grupo aceitá-los e agregá-los, ou não. Assim, a identificação desses processos pode acarretar a identificação ou não identificação com o grupo a que se pertence.

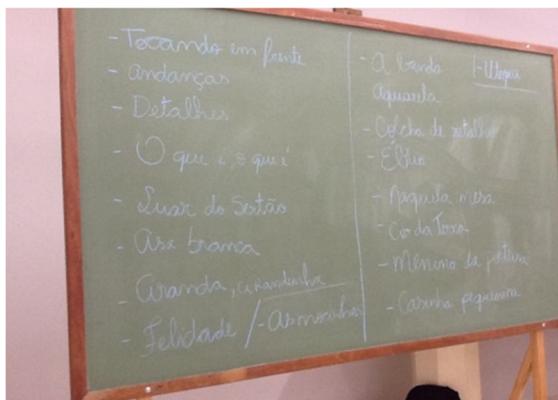
Quanto à identificação das senhoras com o grupo de canto do Centro de Convivência, foi possível observar que a música que “pertencia” a uma, no decorrer da atividade também passava a “pertencer” às outras, porque tal música também significava algo na vida das outras. Além disso, reconhecendo as músicas, as senhoras puderam identificar-se com as predileções musicais e as histórias das colegas com quem compartilhavam o momento. Esse exercício aconteceu em várias músicas, e as senhoras mostravam-se bastante

empolgadas ao identificar-se e perceber elos de recordações entre si.

### 3.1.3 Enxugando o quadro: a escolha de uma única música

Preenchido o quadro com todas as músicas citadas pelas senhoras, a professora disse que era preciso “enxugá-lo”. Para isso, com o intuito de diminuir o número de músicas mencionadas, pediu a cada uma que escolhesse duas músicas. Eu sugeri que nós cantássemos ao menos uma frase de cada música, pois percebi que nem todas as senhoras conseguiriam ler devido à distância do quadro, ou por estarem sem óculos. A professora concordou dizendo o nome das músicas para que elas cantassem. E assim, o grupo o fez sequencialmente, na ordem colocada no quadro. Nos apêndices (Apêndice I), uma tabela com as músicas que cada senhora escolheu.

Figura 2 - Quadro com o nome das músicas mencionadas na primeira etapa do re-arranjo



Fonte: Caderno de Observações (p. 10).

A professora usou o critério de escolher as músicas que tivessem mais de três votos e apagou o nome das demais que estavam no quadro. As senhoras cantaram novamente uma frase das músicas “semifinalistas”: *O que é o que é, Felicidade e Tocando em frente*. Enquanto as senhoras cantavam, percebi que algumas dialogavam com as outras dizendo que determinada música era mais fácil, outra mais difícil e que estavam utilizando esse parâmetro como critério de escolha.

Assim, fiz uma intervenção dizendo que naquela ocasião iríamos escolher uma música de base para depois compormos uma nova música, e portanto, não importava o grau de dificuldade naquele momento. Disse que a dificuldade também está relacionada com a capacidade de realizar algo com qualidade, seja simples ou complexo. Como exemplo, citei a música *Dança da solidão* (Paulinho da Viola) dizendo que quando a Marisa Monte canta o refrão parece que é tudo fácil, porque para ela é confortável. Todavia, em relação ao grau de dificuldade de técnica vocal, a música exige, por exemplo, que o cantor tenha flexibilidade vocal para executar os saltos melódicos com qualidade.

Visto isso, pedi às senhoras que cantassem o refrão comigo, para que percebessem o salto melódico e compreendessem que a dificuldade também está relacionada com a preparação do cantor ou músico para realizar o que deve ser feito de maneira confortável. E acrescentei que para essa etapa do re-arranjo era preciso escolher uma das três músicas sem colocar impedimentos. Disse isso porque acreditava que durante a composição as senhoras tenderiam a construir uma música que lhes permitisse interpretar com qualidade. Nesse sentido, para França e Swanwick (2002) o exercício de realizar atividades composicionais oportuniza que os alunos selecionem e organizem estruturas sonoras compatíveis com seu nível técnico, permitindo o desenvolvimento do seu pensamento musical.

Logo cada senhora escolheu uma música (Apêndice J) para a última seleção a ser trabalhada no re-arranjo. A fim de analisar as três músicas finalistas, a professora indagou às senhoras se elas viam alguma ligação entre *O que é, o que é, Felicidade* e *Tocando em frente*. Suely disse que todas elas falavam, de modo geral, sobre a vida e que, de alguma forma, as três versavam sobre a própria vida, a vida da família ou a vida de um amigo. Instigando o grupo, a professora disse então que, de alguma forma, era possível estabelecer uma relação da vida particular de cada uma com a mesma música, e pediu-lhes que, em suas casas, anotassem no diário as possíveis relações com a música *Felicidade*, já que foi a música mais votada pelo grupo, ficando essa escolhida como “ponto gerador”.

Sugeri que finalizássemos o encontro cantando a música *Felicidade*, já que foi a música mais votada. Perguntei se todas conheciam a música, e elas concordaram dizendo que sabiam cantar pelo menos uma parte. Acrescentei que então poderíamos refletir sobre o que essa música traz de significado, o que representa, quais elementos musicais poderíamos identificar... Perguntada se era possível cantar um trecho da música, a professora respondeu positivamente e conduziu o grupo a cantar o refrão e uma estrofe:

*Felicidade foi-se embora  
E a saudade no meu peito ainda mora  
E é por isso que eu gosto lá de fora  
Porque sei que a falsidade não vigora*

*A minha casa fica lá de trás do mundo  
Onde eu vou em um segundo quando começo a cantar  
O pensamento parece uma coisa à toa  
mas como é que a gente voa quando começa a pensar*

## 3.2 TEMPESTADE DE IDEIAS: SEGUNDA ETAPA DO RE-ARRANJO

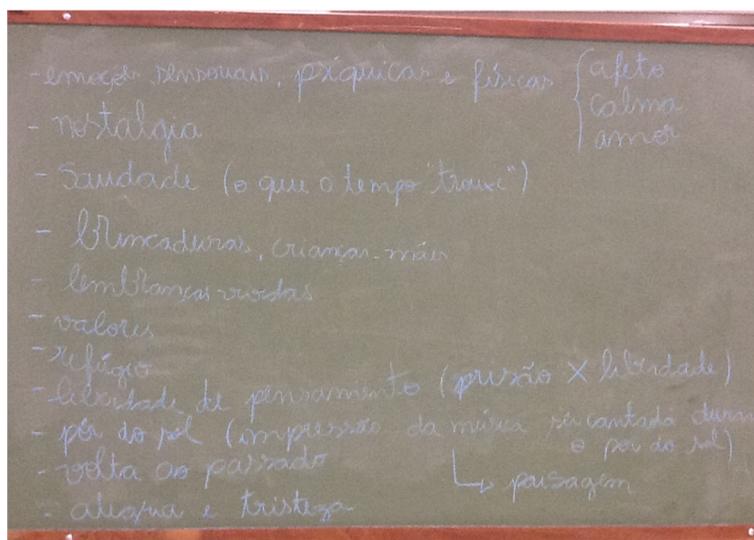
A tempestade de ideias se constitui na segunda etapa do re-arranjo (PENNA; MARINHO, 2010), onde se constrói com o grupo um painel com significados e associações provenientes da música escolhida, que no caso foi *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues. Nesse momento, a princípio valoriza-se a quantidade de ideias, de modo que os envolvidos possam expor-se livremente; depois o professor conduz a filtragem.

### 3.2.1 Saudade das coisas: “felicidade foi-se embora”

Dizendo ao grupo que gostaria de saber o quê, quais sentidos, sentimentos, quais pensamentos a música *Felicidade* trazia para cada uma, a professora abriu um espaço para que as senhoras pudessem externá-los. Durante esse processo era comum uma senhora iniciar um assunto e outras fazerem intervenções concordando ou apresentando suas ideias sobre a questão.

O quadro constituído no processo da tempestade de ideias foi composto pelas seguintes palavras e frases:

Figura 3 - Quadro de significações da música *Felicidade* composto pelas senhoras



Fonte: Caderno de Observações (p. 33).

A princípio, durante a tempestade de ideias, as senhoras trouxeram reflexões centradas nas lembranças, na saudade do passado e no sentimento de nostalgia. Segundo Maria Helena, a música *Felicidade* contribuiu para lembrar vivências passadas, possibilitando voltar no tempo, já que provocou saudades de situações vividas. Nessa etapa do re-arranjo as senhoras começaram, uma de cada vez, a expor suas ideias; mas passados alguns minutos, conversavam em grupos pequenos, geralmente com as colegas sentadas ao lado. Reproduzo a seguir algumas das minhas observações anotadas para a compreensão desse momento.

Maria Helena disse que a música *Felicidade* trouxe muitas lembranças de quando era criança, de quando brincava e a mãe conversava. Suely falou que a música traz lembranças

dos momentos felizes. Maria das Graças disse que a música a remete a cada fase da vida. Edna disse que traz lembrança de amizade e lembrança de paz. Para Maria das Graças, do que elas estavam vivendo no coral também sentirão saudades no futuro; Flor do Campo concordou. Maria Helena falou que, analisando a música *Felicidade*, sentiu saudades das brincadeiras, daquele tempo tranquilo, comparando com as dificuldades de hoje; ela disse que é possível analisar as diferenças entre aquele tempo e o de agora, em que as pessoas sentem medo até de ficar no quintal conversando.

Além de dizerem que a música induz ao saudosismo e traz recordações, as senhoras tenderam a expor suas ideias relacionando o momento presente ao passado: como se sentiam no passado e como hoje se sentem com determinado fato. Algumas senhoras fizeram comparações, salientando, com juízo de valor, qual época era melhor.

### **3.2.2 Pensamentos, liberdade: “como é que a gente voa quando começa a pensar”**

Pensamentos a respeito de valores foram apontados por Marta, que relacionou a “falsidade” (letra da música) e a “casa atrás daquele mundo” como se fosse um refúgio do ser humano. Cleonice disse que para ela a música remete a algo que realmente acontece, porque estamos presos a tantas coisas, como as responsabilidades, trabalho, família e religião.

De acordo com Cleonice, segundo a música *Felicidade*, percebe-se que existe a liberdade e, ao menos o seu próprio pensamento cada pessoa domina. “Eu penso o que eu quiser...”, disse Cleonice, e o momento em que pode ser ela mesma é quando está pensando. Marta concordou. Cleonice continuou dizendo que até no diário ela poderia colocar o que quisesse, mas alguém poderia ler, enquanto no pensamento, não: ela pode pensar o que quiser. Nilda acrescentou que no

pensamento “você é livre” e é possível ir para qualquer lugar, fazer o que quiser.

Cleonice disse que quando ela se volta para o passado é possível rir de algo que aconteceu, ou ficar triste. Contudo, compreende que nem sempre se pode comandar o pensamento, mas quando ele existe, há liberdade; em outros momentos, segundo Cleonice, estamos sempre presos a alguma coisa: moral, regra, religião, lei que nos impede de sermos livres.

Durante os encontros do grupo e por meio das narrativas, destacou-se a fala de senhoras que, mesmo percebendo a felicidade na família, sentem-se, de certa forma, restritas na própria liberdade, como se as responsabilidades as limitassem ou determinassem as tarefas que deveriam cumprir no cotidiano. Todavia, mesmo percebendo essa não-liberdade, as senhoras compreenderam que os limites, consequência das responsabilidades, não as impedem de reconhecer a felicidade da vida estando fortemente relacionada à família e aos valores incutidos nela e por ela e/ou a crença religiosa.

### **3.2.3 A paisagem da música: “a minha casa fica lá de trás do mundo”**

Dá a impressão que a música *Felicidade* é cantada em final de tarde, disse Cleonice, argumentando que parece possível ver o pôr do sol. Suely começou a cantar “*a minha casa fica lá de trás do mundo /onde eu vou em um segundo/ quando começo a pensar*” e explicou que a imagem que lhe vem à cabeça é a de uma montanha.

Elza se lembrou da fazenda de sua filha, recordando que lá as montanhas se encontram e o sol desaparece entre elas; falou que essa imagem é muito bonita e que todas as vezes que cantamos a música *Felicidade* parece que ela vê o sol se escondendo nas montanhas. Suely disse que a música remete a uma paisagem. Cleonice cantou parte da música “*Felicidade*

*foi-se embora...*” e, fazendo gestos com as mãos, argumentou que é como se o sol estivesse se despedindo, esvaindo-se.

Envolvida com o cenário que a música lhe trouxe, desenhou sua casa e seu jardim no diário. Assim, por meio das descrições e ilustrações de algumas senhoras, foi possível perceber as representações plásticas do cenário da música *Felicidade*, e como associaram a música com seu cotidiano, como demonstra o desenho de Lázara.

Figura 4 - Desenho do diário da Lázara: “a minha casa fica lá de trás do mundo”



Fonte: Caderno de Diários (p. 84).

### **3.2.4 *Felicidade(s)* diferentes: “quando começo a cantar”**

A professora levou ao grupo áudios contendo versões distintas da música escolhida com o propósito de suscitar mais ideias nas senhoras, recordar as estrofes e expandir o conhecimento que tinham sobre a *Felicidade* durante essa etapa

do re-arranjo. A primeira versão da música *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues, foi do Quarteto Quitandinha (1947), e a segunda foi do Paulinho Moska (2010). Após ouvirem a mesma música em duas versões diferentes, a professora perguntou às senhoras se elas se lembraram de algo que ainda não tivesse sido mencionado.

Maria Helena disse que ouvindo os dois tipos diferentes de maneira de cantar, muitos aspectos interferiam, e exemplificou que a segunda versão era “bacana”, “gostoso” de ouvir, possibilitando haver mais reflexão, pois parecia suscitar lembranças de mais coisas; Flor do Campo acrescentou que poderiam sentir mais saudade. Já a primeira versão, segundo Maria Helena, mesmo tendo a mesma letra, pois é a mesma música, trouxe divertimento, possibilitou brincar junto com a música. A professora questionou se a maneira como a música foi feita influenciou o que pensamos sobre ela, e eu acrescentei indagando se o jeito de tocá-la e de cantá-la mudava o caráter da música.

Naquele momento, as senhoras tentaram adivinhar quais elementos provocavam essas mudanças nas versões da música. Suely disse que era a melodia ou ritmo, e Marta disse que era a melodia. A professora adicionou que poderia ser o conjunto de tudo, e que, dependendo da forma como o grupo compusesse e quisesse realizar a sua música, as pessoas que ouviriam teriam a oportunidade de sentir e pensar diferente. Marta concluiu que os sentimentos mudam de acordo com o caráter da música que é dado na forma de tocar e cantar.

Essa percepção do grupo sobre as versões da música *Felicidade* possibilitou que as senhoras já iniciassem suas reflexões sobre como queriam que fosse a música delas. Eu e a professora as instigamos a se perguntarem como desejavam que fosse a composição, qual versão as atraía mais e quais elementos musicais precisavam ser articulados para provocar

as sensações de ter uma mesma música com caráter mais “reflexivo” ou mais “divertido”, como disse Maria Helena.

### 3.3 ESTRUTURAÇÃO CONJUNTA: TERCEIRA ETAPA DO RE-ARRANJO

A estruturação conjunta é a terceira etapa do re-arranjo (PENNA; MARINHO, 2010) e se refere à exploração das possibilidades sonoras de diferentes materiais e à manipulação de maneiras distintas de organizar o som. Assim sendo, o texto segue discorrendo sobre as temáticas que se salientaram no momento em que ocorreu a estruturação conjunta da composição.

#### 3.3.1 O desafio de transformar sentimentos em sons

“Como expressar com o som os sentimentos” foi uma indagação da professora ao instigar as senhoras a materializarem sonoramente as ideias expressas durante o segundo encontro em que foi articulada a proposta composicional, após comporem o quadro de significações da música *Felicidade*. O grupo pôde discutir e, individualmente, cada senhora pôde posicionar-se fazendo associações e referências de situações experienciadas e/ou apontando sua opinião afirmativa ou não sobre o assunto tratado.

##### 3.3.1.1 Caráter da música: refletir ou divertir

Percebendo que, após ouvirem as versões da música *Felicidade*, as senhoras se manifestavam almejando encontrar um direcionamento para a composição musical, visto que perceberam como a mesma música pode apresentar-se de formas diferentes, sugeri ao grupo que escolhêssemos o caráter da música.

Cleonice, sorrindo, questionou o grupo sobre querer fazer uma composição em que as pessoas pudessem refletir ou se divertir. Nilda disse que preferia que as pessoas se divertissem. Marta disse que o mundo está precisando de alegria. Maria Helena contrapôs-se dizendo que talvez já existam muitas músicas de “oba, oba”. Intervim dizendo que havia a possibilidade de mesclar os caracteres reflexivo e divertido. Cleonice disse que a música deveria ter os dois caracteres, e explicou que só as pessoas da idade delas irão refletir, porque o jovem quer se divertir; sendo assim, para essa senhora, a música que o grupo fosse compor teria que fazer com que os jovens também se divertissem. As senhoras riram bastante.

Nesse momento fiquei pensando no que Cleonice disse e refleti se existem músicas diferentes para jovens e idosos e por que ela estava pensando dessa forma. Todavia, no encontro, antes que eu me pronunciasse, a professora questionou o grupo se existiam músicas específicas para idades diferentes. As senhoras discutiram e argumentaram que era preciso que desde pequenas as crianças pudessem ouvir música “de qualidade”, com “boas” letras, porque assim não haveria estranhamento e elas não achariam que as músicas boas são “músicas velhas”, no sentido pejorativo. Suely enfatizou que não se pode ficar escutando esses “piriripiriripiriri...”. A professora disse que talvez o que acontece é que não se tem o costume de ouvir músicas diferentes. Edna disse que se já está ruim e se oferecer mais coisas ruins, onde haveria contribuição?

Assim, por meio da fala de Edna, percebi sua inclinação quanto às características a serem contempladas na composição do grupo. Visto isso, observei que as senhoras não se posicionaram para dizer se existem músicas para cada idade; todavia, parece-me que enxergaram que o que deve ser feito, para que não haja segregação quanto às músicas e às idades de

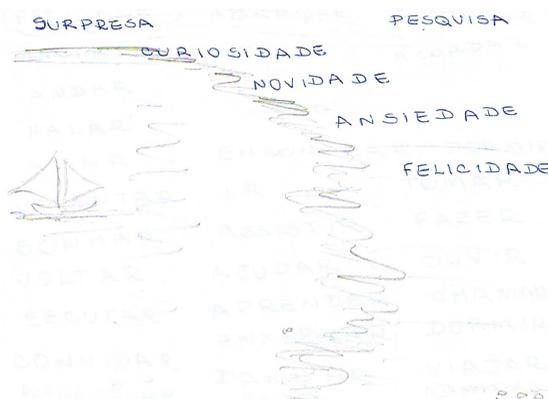
quem aprecia ou as interpreta, é incentivar um processo a ser construído desde a infância, inculcando nas crianças a necessidade de ampliar o seu repertório.

Entretanto, nas entrelinhas do diálogo ficaram impressões salientando certo preconceito quanto a determinado tipo de música, deixando claro o descontentamento com músicas que não consideram de qualidade. Esses posicionamentos estampados no cenário do segundo encontro, quanto ao caráter da música, se prolongaram durante as narrativas; algumas senhoras demonstraram insatisfação, já que expuseram que a música poderia ser mais animada, ou que em determinados momentos era como se a música tivesse morrido.

### 3.3.1.2 A expressão do som: incômodo ou agradável?

Para que o grupo articulasse sonoramente as ideias que foram fomentadas no momento em que ocorreu a tempestade de ideias, a professora perguntou às senhoras como seria possível traduzir musicalmente a palavra “calma”. Após um pequeno período, uns segundos de silêncio, porém bastante para o grupo, porquanto é quase impossível perceber a quietude verbal durante os encontros, Maria Helena perguntou se era para representar a “calma” com um som. A professora afirmou e questionou se existe um som que possa representar esse sentimento e qual seria esse som. Maria Helena respondeu “o mar”. Marta e Suely disseram o som de água, o barulho do mar...

Figura 5 - Desenho do diário da Suely: o som de água



Fonte: Caderno de Diários (p. 51).

A fim de instigar as senhoras, a professora perguntou o que o grito representava para elas. Entre muitas vozes, capturei a palavra “impaciência”, citada por Cleonice. Marta disse que o barulho da água a acalma e citou o exemplo de uma fonte que se encontra no jardim próximo à sala onde o grupo se reúne. Cleonice disse “o barulho da chuva”. Sugeri que experimentássemos e a professora, fazendo gestos estimulantes com as mãos, disse às senhoras “som de calma”. Espontaneamente as senhoras emitiram sons vocais contínuos (s, x...), algumas fizeram gestos com as mãos junto com a voz. Acredito que esse fator de se expressar com sons vocais se deve ao fato de as práticas do grupo serem direcionadas ao canto.

Contradizendo as ideias das colegas a respeito de o som emitido infundir calma, Edna disse que alguém poderia se irritar com o som produzido pelo grupo, pois, particularmente a ela, aquele som incomodava. Após o apontamento de Edna com uma opinião discordante das demais senhoras quanto a

determinado som trazer calma, a professora perguntou se era possível aprimorar o som emitido, e questionou que elementos nesse som, como não variar a intensidade, poderiam irritar uma pessoa.

Após as intervenções da professora, eu, confiante de que as senhoras conseguiriam significar as ideias sonoramente, a fim de promover explorações sonoras no grupo, tentei fazer perguntas mais específicas quanto às palavras mencionadas e indaguei o grupo sobre como poderíamos fazer um som de água, de gota, de chuva. Logo, pedi às senhoras que percutissem um dedo de uma mão na palma da outra mão, alterando a dinâmica, a velocidade; pedi que fechassem os olhos para experimentarem apenas ouvir o som. Nilda e Marta disseram que aquele som as acalmou.

A respeito da contraposição de ideias percebidas no decorrer dos encontros do grupo, Sawyer (2004) salienta que elas são possíveis e prováveis, pois no decorrer do processo colaborativo podem acontecer múltiplas perspectivas, porque não há um roteiro determinado. Sawyer (2004) esclarece que a aprendizagem colaborativa realmente tem êxito quando existe o “dar e receber”, quando existe uma abertura para o aluno conduzir a sua própria aprendizagem que emerge a partir da interação com o grupo ao qual pertence.

Nessa perspectiva, observou-se no grupo tanto o “dar” como o “receber”, percebendo, nas interações entre as senhoras e da professora com o grupo, um ambiente que fomentava discussões e dava abertura para que cada uma, de acordo com seus entendimentos e pontos de vista, pudesse afirmar-se, independentemente de suas opiniões divergirem das da maioria.

### 3.3.1.3 Associando e manipulando o som

Num ambiente combinado de sons de palavras faladas ao mesmo tempo, a professora, com o ouvido aguçado,

percebeu que algumas senhoras falavam sobre cantigas de ninar. Cleonice pronunciou-se dizendo que a cantiga de ninar a acalma. Maria Helena disse o “cantarolar”. Num instante de silêncio percebi que Nilda cantava sutil e suavemente a melodia da música “*boi, boi, boi/ boi da cara preta...*”. Eu perguntei se alguém já havia inventado alguma cantiga de ninar; obtive resposta negativa.

Todavia, prosseguindo o assunto sobre cantigas de ninar, Nilda disse que cantava sempre a mesma canção para o filho, que se enfurecia quando a ouvia porque era agitado e não gostava de dormir; assim, quando ele cresceu e pôde expressar-se, Nilda soube. Apreciando atentamente a história contada por Nilda, as senhoras riram. Apresentando outra perspectiva sobre o sentido das canções de ninar, Elza disse que tempos atrás um de seus netos pediu-lhe que cantasse determinada canção de ninar.

Estabelecendo relações entre as duas histórias, a professora comentou que para o filho da Nilda, a canção de ninar o irritava, enquanto para o neto da Elza, algo bom o fazia querer ouvir a música novamente. Do exposto, inferiu-se que o sentimento de “calma” e as canções de ninar não poderiam ser generalizados, mas deviam ser compreendidos de maneiras distintas, de acordo com as singularidades de cada pessoa.

Após essa explanação, a professora se dirigiu às senhoras incitando-as a buscar algo que pudesse satisfazer o grupo. Para tanto, sugeriu que o som que irritava Edna, mencionado no subtítulo anterior, fosse trabalhado com dinâmicas, porque realmente, se não manipulado, o som parecia mais uma televisão chiando. Ao sugerir o gotejar, Alzira, percutindo os dedos da mão na pasta de música, se manifestou dizendo que quando era criança o pai dela sempre a fazia dormir no colo dele e, sentado perto de uma mesa, ficava percutindo com os dedos da mão sobre seu tampo. Emocionada com a lembrança, disse que dormia enquanto ele dedilhava a

mesa, como se estivesse delicada e ligeiramente tocando um instrumento de teclado.

Em meio às canções de ninar e as histórias que evocavam, propus que experimentássemos as características musicais que integram esse tipo de canção. Após cantar uma canção de ninar, perguntei ao grupo se nós geralmente a cantamos forte, em tons muito agudos ou muito graves. As senhoras responderam que se canta suavemente, num tom mais baixo, de maneira delicada, lenta... Gesticulando com os braços, Nilda disse que é como se o cantar fosse “embalar”. A professora cantou em “boca chiusa” “nana neném, que a cuca vem pegar...”; nesse momento, unanimemente as senhoras concordaram que o som produzido as acalmava. Nessa situação, a condução da professora, instigando o grupo e instruindo-o sobre as possibilidades de manipulação sonora por meio do timbre, intensidade do som, andamento, foi fundamental para que o processo de composição progredisse.

Para Beineke (2012), na aprendizagem criativa o professor não tem como objetivo apenas efetivar técnicas de composição e transmissão de conhecimento, mas busca também efetivar comunidades de prática, valorizando princípios criativos e processos colaborativos. Portanto, diante de tal acontecimento, observa-se a postura da professora do grupo centrada na perspectiva da aprendizagem criativa, ao instigar as senhoras com indagações sobre o que realizaram e de que maneiras diferentes poderiam fazer a manipulação sonora.

### **3.3.2 *Felicidade vai existir, de outra forma***

Unindo as propostas articuladas até então sobre “diversão”, “reflexão” e pulsação, sugeri que organizássemos as ideias que haviam surgido até aquele momento. Comecei destacando que tudo o que estávamos conversando e

experimentando tinha o intuito de fazer uma composição do grupo.

Um pouco impressionada, Maria Helena perguntou se utilizariam instrumentos na composição. A professora disse, por alto, que nós temos um instrumento próprio; uma senhora interveio na explicação da professora e disse que era o nosso corpo. A professora, percutindo-se e exemplificando com sons do seu corpo, expôs que temos muitos timbres, que a nossa voz faz parte do nosso corpo, que podemos abusar dessa fonte sonora: o corpo. Mas enfatizou que não precisamos nos limitar à voz, que é possível utilizar instrumentos e outros objetos que achássemos pertinentes, refletindo em casa e trazendo ideias novas para os encontros, pois a proposta dava liberdade para experimentação e escolha.

A professora pediu às senhoras que pensassem com ela: “uma pessoa que compõe uma música tem o mundo todo para usar, ela tem tudo o que já existe para usar. [...] Qualquer compositor que compôs uma música podia fazer ela (música) como ele quisesse” (CO, p. 39)<sup>8</sup>. E aproveitou o ensejo para declarar que aquele era o momento do grupo.

Percebi que devido a tamanha liberdade sobre a proposta a ser articulada, Maria das Graças se confundiu e perguntou se o que iria ser feito não deveria estar relacionado com a música *Felicidade*, porque iriam fazer outra letra, outra música. A professora explicou que, de qualquer forma, a música que o grupo iria compor estaria ligada à *Felicidade* porque é proveniente dos seus significados, dos seus sentidos e das suas impressões. E pontificou: “a música vai existir de outra forma” (CO, p. 39).

---

<sup>8</sup> CO: refere-se ao Caderno de Observações, documento de acesso restrito à pesquisadora que contém o relatório escrito de todos os encontros em que foi realizada a experiência de composição musical com as senhoras do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô.

De acordo com Penna e Marinho (2010), utilizando as palavras de Paynter, a música escolhida no re-arranjo opera como sendo um “ponto gerador”, que permite reinventar a própria música, repensando-a e conferindo-lhe novas significações. Sendo assim, achei primoroso o modo como a professora explicou a proposta do re-arranjo; após sua fala, sobre a música *Felicidade* existir, mas de outra forma, a feição das senhoras demonstrava que haviam compreendido, embora tenham ficado com semblantes pensativos, que interpreto como de curiosidade para saber como seria o desenrolar da atividade.

### 3.3.2.1 Amarrando ideias: como e o que a música deve “falar”?

Fomentando as ideias primárias a fim de articulá-las musicalmente, a professora indagou o grupo sobre o que seria uma música divertida. Maria Helena falou que é uma música alegre, que estava relacionada mais ao sentido das palavras, ao que elas “dizem”, fazendo com que os que a ouvem não se sintam tristes, trazendo uma reflexão agradável.

Após discussões, as senhoras decidiram que a música contemplasse caracteres de diversão e reflexão. Para fomentar as ideias, a professora pediu que apresentassem sugestões de sons que lembrassem a diversão. Cecília exemplificou que a música precisava induzir ao movimento, ser uma música que “chama a dançar”, “chama a ficar alegre” e continuou a dizer que música para a terceira idade tem que ser música que “a gente tem vontade de dançar sem saber dançar” (CO, p. 45). As senhoras expressaram-se rindo e admiradas com o posicionamento espontâneo de Cecília. Diante disso, Cleonice voltou-se para mim e disse: “que lindo, marca aí” (CO, p. 46).

Algo interessante aconteceu durante os encontros foi que as senhoras tinham ciência dos objetivos da pesquisa. O fato de terem acesso, por meio do consentimento informado contendo explicações sobre a pesquisa, possibilitou que as senhoras, ao perceberem algo durante o processo de

composição que pudesse contribuir, chamassem a minha atenção sobre o acontecimento.

As senhoras pareciam um pouco confusas quanto a como proceder no processo de transformar as ideias em sons. Com o intuito de norteá-las, a professora sugeriu um ritmo com palmas, depois estalos. Após baterem palmas com mais velocidade, uma senhora disse que estava começando a ficar divertido; outra sugeriu que cantassem com as sílabas “lá-lá-lá”. Experimentando as ideias, a professora sugeriu que fosse explorado um som mais diferente, mais incomum a elas, uma das senhoras sugeriu “ual-ual”.

Percebi que algumas senhoras se empolgavam com as ideias, outras ficavam mais estáticas e não se posicionavam, o que também foi percebido pela professora, que pediu que todas participassem e fizessem sons contrastantes (grave-agudo); sugeriu “tr”, vibração de língua, exemplificando com um vocalize já realizado pelo grupo no aquecimento vocal de um encontro anterior.

Edna sugeriu o “la-ia la-ia`...” da música *Trem das onze*. Alzira sugeriu “Ela só quer, só pensa em namorar”, dizendo que essa música é divertida. Perguntei a Alzira qual era o ritmo da música que acabara de cantar; as senhoras disseram xote; para a música da Edna, disseram samba. Cleonice falou sorridente para o grupo fazer um “samba-xote”.

Nesse momento as senhoras estavam trazendo referências de músicas que consideravam “animadas”, divertidas. O grupo experimentou cantar a música *Xote das meninas* em ritmo de samba, a professora trabalhou com dinâmica, mudança de ritmo, voz falada. Cecília subitamente disse que ficou “sem graça”. Maria das Graças disse que quando colocassem a letra na música ficaria bonito. Algumas senhoras riram, dizendo que nem letra elas tinham feito.

Envolvendo as senhoras na proposta de produzirem uma letra, a professora perguntou sobre o que poderiam

“falar”. Maria das Graças disse que seria preciso ter um tema, referenciando que Lupicínio (compositor da música *Felicidade*) escolheu um tema, portanto, seria necessário escolher uma palavra, e a partir daí progredir no texto da música. A professora disse que também poderia ser a mesma palavra “felicidade” e começou a repetir a palavra “felicidade” continuamente. Maria Helena disse “o que é o que é” e acrescentou sorrindo que “antigamente felicidade era ter paz, era o sossego, era ter um monte de filhos... Hoje, ter paz é ter um filho só...” (CO, p. 48).

Com voz vigorosa, Suely repetiu “felicidade o que é o que é?”; Maria das Graças aprovou “felicidade o que é o que é” e cantou uma melodia; algumas senhoras seguiram cantando com ela. Suely disse que o que elas estavam cantando parecia um funk. Acredito que Suely teve a sensação de que a música parecia um funk porque a melodia ainda estava próxima da voz falada com um ritmo marcante.

A professora conduziu o grupo a voltar ao começo da música para “amarrar” as ideias. Enquanto estruturavam a música com a percussão corporal e o canto, ela sempre pedia sugestões das senhoras. Enquanto as senhoras cantavam a melodia com a letra “felicidade o que é o que”, a professora pedia alterações de dinâmica, de timbres e andamento. Percebe-se assim que as intervenções da professora ficaram aparentes nas questões de manipulação das frases musicais sugeridas pelas senhoras, permitindo que o conhecimento musical do grupo se expandisse.

### 3.3.2.2 O sentido das palavras e dos sons

Maria Helena disse que tudo deveria estar relacionado com a palavra “felicidade” e sugeriu uma das sílabas da palavra para cantarem durante a introdução. Cleonice explicou que esse processo havia começado como um “treino”, mas que naquele momento em que o grupo estruturava a música e surgiam

outras ideias (tempestade de ideias), poderia tirar alguns elementos. Nesses momentos é perceptível o envolvimento das senhoras com a proposta de composição e também a autonomia e liderança de algumas para coordenar as atividades.

O grupo experimentou cantar com as sílabas da música e depois mostrou-se pensativo no silêncio de alguns segundos. Maria das Graças disse que era preciso colocar mais frases. As demais senhoras disseram que posteriormente colocariam, mas agora estavam pensando na introdução da música. Marta perguntou se “felicidade” não rimava com a vogal “e”. A professora disse que quando ficamos sabendo de uma notícia boa falamos “e...”, e assim, algumas senhoras repetiram. Cleonice comentou sobre a relação do “é”, que rimaria com a frase “o que é o que é”, diferente da letra “e”. Assim, discutiram sobre cantar a vogal “é” por esta ser mais aberta.

Maria Helena argumentou sobre a parte que estavam fazendo: um glissando ascendente com “tr” (vibração de língua) e disse que parecia que estavam falando “tri”, e a sonoridade era de “ri”, que combina “com quem está feliz”, porque quem está feliz, ri. As demais senhoras gargalharam com a associação das palavras e dos sons de Maria Helena. Almerinda concordou que quem está feliz ri, e a professora, empolgada com as ideias das senhoras, fez o som; mais risadas em cânones evolaram pela sala, admiradas com as ideias inesperadas das colegas. Suely sugeriu que após o glissando todas dessem gargalhadas, assim como tinham acabado de fazer. A professora induziu o grupo a experimentar. Abruptamente, quando percebeu que as risadas poderiam parecer artificiais, Suely disse “mas tem que ser de verdade!” (CO, p. 51).

O fato iniciado com a fala de Maria Helena me remete aos estudos de Schafer (1991): “para que a língua funcione como música, é necessário, primeiramente, fazê-la soar e, então, fazer desses sons algo festivo e importante” (SCHAFER,

1991, p. 239). Ainda para o autor, quando se anestesia uma palavra, repetindo-a várias vezes, é possível chegar a um “objeto sonoro”, com o som sendo capaz de viver por si mesmo. De fato, a compreensão de Maria Helena permitiu que ouvisse o som vivo por ele mesmo. Mais ainda, com as sugestões que vieram das demais senhoras, o grupo pôde perceber a relação entre linguagem e música, extraindo, dessa experiência, os sentidos das palavras e dos sons.

### 3.3.2.3 Como cantar “o que é felicidade”?

Discutindo sobre a música ter estrofes e refrão, sobre algumas frases serem faladas ou cantadas, Maria das Graças sugeriu que fôssemos respondendo a pergunta: “felicidade o que é o que é?” durante a música. Maria Helena sugeriu que a música tivesse outra forma e exemplificou, comparando com a música *Xote das meninas* (Luiz Gonzaga), que conta uma história; contudo, no caso da composição do grupo, cada senhora seria “uma menina”, contando um pouco da sua história para montar a música.

Após a intervenção de Maria Helena, Suely indagou o grupo sobre o que seria a felicidade. Marta respondeu cantarolando “é sonhar, é amar, é viver...”. A fim de permitir que todas se pronunciassem, a professora pediu que cada uma dissesse uma palavra que significasse o que é a felicidade. Emergiram palavras como: “viajar”, “dormir”, “satisfação”, “cantar”, “receber um amigo de braços abertos”, “amor”, “família”, “abraçar”, “ler”, “união da família”, “dançar”, “amar”, “acordar”, “se encontrar”, “viver”, “interpretar”, “cantar”, “conversar”.

Oportuno compreender que esse momento não foi regular, pois cada senhora não disse uma única palavra e passou a vez a outra colega; dependendo de *como* alguma senhora dizia ou *o quê* dizia, as demais ficavam mais eufóricas e interferiam; ou, quando uma senhora não conseguia exprimir

uma palavra que determinasse o que é felicidade, havia sugestões e brincadeiras. Nesse momento, as senhoras incluíram a professora e esperaram sua resposta sobre o que seria felicidade para ela. Além disso, as senhoras entrevistaram perguntando a mim e a Natália, assistente da pesquisa, que gravava o encontro.

A professora sugeriu que abríssemos espaço na música para inserir essas palavras. Surgiram ideias sobre como falar as palavras aleatoriamente, cantar o refrão e falar uma das palavras e retomar o refrão. Suely achou que poderiam montar uma estrofe. Maria das Graças disse “Felicidade é encontrar quem? Um amigo, de braços abertos, e fazer o quê?” (CO, p. 53), Flor do Campo disse “viajar”. Marta sugeriu que fizessem o refrão e cantassem uma estrofe com várias palavras continuamente, e cantou exemplificando. Cleonice disse “é isso! Está pronta a música!” (CO, p. 53).

Suely disse que a palavra “felicidade” poderia ser transformada em “feliz cidade”, outras senhoras disseram “feliz idade”. Maria das Graças disse que podia rimar: “felicidade” com “idade, generosidade, fraternidade, solidariedade”. Percebendo a empolgação do grupo, Cleonice disse que se continuasse assim, daria duas “teses” de mestrado; as senhoras riram bastante. Suely disse que devido às inúmeras ideias, teriam que compor duas músicas.

Segundo Sawyer (2006a), a interação entre os participantes é o cerne do surgimento da colaboração. Colaboração essa que, de acordo com o autor, incita a criatividade, que é percebida como um fator social. Nesse sentido, ao olhar para a interação entre as senhoras, vê-se que a colaboração entre elas fomentou a criatividade ao exprimirem suas ideias e palavras quando queriam elaborar as frases.

Assim, reconhecendo as numerosas ideias referentes à elaboração da letra e à construção das frases da música, durante essa etapa da composição as senhoras puderam, como grupo,

alimentar suas ideias entre si e dirigir de maneira autônoma a proposta que deviam realizar.

### **3.3.3 O passeio dos diários: compartilhando escritos, pensamentos e ideias**

Enquanto discutiam se fariam mais frases na música e como as construiriam organizando as palavras, Maria das Graças pegou seu diário e disse que iria ler as “abobrinhas” que escrevera. Algumas senhoras mostraram-se curiosas e admiradas ao ver Maria das Graças portando seu diário em sala. Ela disse que, inspirada pela música do Milton Nascimento, junto com as experiências vivenciadas, escreveu “... amigo é coisa pra se guardar em nossos braços com um forte abraço” (CO, p. 55). Percebi que enquanto a Maria das Graças nos contava o que escrevera, Maria Teresa abriu seu diário e começou a lê-lo discreta e silenciosamente. Maria das Graças continuou a dizer que o encontro do coral é tão prazeroso para a vida dela que fica pensando nas suas atividades durante a semana.

Maria Teresa disse que para ela o grupo também é importante, e que fez uma música; abriu o diário, levantou-se e foi em direção à professora. As senhoras riram e demonstraram encanto e admiração. Maria Teresa entregou o diário para a professora e pediu-lhe que lesse, porque ela estava com vergonha de ler seus próprios escritos. Cleonice brincou dizendo que era a segunda faixa do CD.

Assim, a professora leu o diário da Maria Teresa e discutiram sobre a letra. A professora perguntou a Maria Teresa como era a melodia. Constrangida, Maria Teresa preferiu que a professora inventasse uma melodia; mas enquanto a professora cantarolava, ela sugeriu suas ideias para a melodia que já pensara. O grupo tentou firmar a melodia acompanhando o que a professora cantava com as ideias de Maria Teresa e com o desenho melódico intuitivo de cada uma.

Justificando sua composição, Maria Teresa disse que não havia entendido a proposta, e como ela estivera ausente no último encontro do grupo, fez uma composição sozinha. Suely disse que “Floripa” é inspiradora, já que Maria Teresa estivera em Florianópolis. Maria Helena perguntou se era possível encaixar as frases que o grupo estava articulando com as da Maria Teresa e da Maria das Graças; a professora respondeu afirmativamente.

Empolgada com o diário da Maria Teresa, Maria das Graças disse que poderiam aproveitar mais frases de sua música; Maria Teresa disse que ela pensara numa música diferente. Maria das Graças pediu que a professora lesse tudo. Algumas senhoras pediram para ver o diário da Maria das Graças. Maria Helena disse à professora que para Maria das Graças o momento do coral é especial, porque ali ela encontra as amigas de trabalho, a mãe de um aluno e uma aluna (Maria das Graças foi minha professora na pré-escola); enquanto isso, Maria das Graças disse que sua vida é tão simples, tão igual... Maria Helena continuou: “é um grupo que tem um significado” (CO, p. 57). Maria das Graças disse que estar no grupo é a felicidade. Maria Teresa concordou, e Olga também.

Muitas senhoras do grupo se conhecem há tempo, e percebi que havia grande liberdade para interferirem nas falas e exporem espontaneamente relatos da vida pessoal. Como exemplo, Cleonice, em tom de brincadeira e entusiasmada com o diário das colegas, durante o encontro do grupo levantou-se e disse “se a música da Graça não for escolhida, a capa do CD está aqui” (CO, p. 56), e mostrou um desenho feito pela Maria das Graças.

Figura 6 - Desenho do diário da Maria das Graças: “a capa do CD”



Fonte: Caderno de Diários (p. 85).

Quando as senhoras viram os desenhos, a empolgação foi incontrolável. A professora mostrou-se contente e surpresa, e assim o diário da Maria das Graças passou de mão em mão até que todas pudessem reconhecer-se nos desenhos feitos por ela.

Percebi que algumas senhoras estavam ansiosas para expor o que estava surgindo particularmente: suas ideias, pensamentos, suas músicas. Estavam realizando algo inesperado para elas, o que provocava certo desejo de compartilhar com as colegas. Expliquei que, no grupo, estávamos fazendo um trabalho conjunto, e que embora não tivéssemos muito tempo para compartilhar as experiências durante os encontros, posteriormente eu conversaria com cada uma, e assim poderíamos estar mais próximas dos relatos, criações e anseios. Enfatizei que esse momento seria pessoal e que elas seriam convidadas a abrir seus diários.

Aprofundando-me nos estudos voltados para as narrativas, faço referência a Gaulke (2013), pois, no seu entender, o pesquisador deve saber ouvir a voz de quem narra, identificando as significações que ele é capaz de transmitir. Para tanto, fixei-me nos estudos das narrativas orais para que pudesse, durante aquele momento, acolher as vozes das senhoras de maneira mais específica e individual, tendendo a ouvi-las mais livremente, já que o tempo era menos limitado. De fato, percebi que o momento das narrativas orais seria importante e fundamental para oportunizar que as senhoras dissessem o que estavam sentindo e o que a experiência de composição estava representando para cada uma.

### **3.3.4 Na telinha: assistindo analiticamente à composição**

Algumas senhoras chamavam atenção uma da outra quando havia destaque de uma delas no vídeo sendo exibido. Havia olhos entusiasmados por se verem no vídeo, e olhos críticos buscando avaliar a postura de cada uma e os rumos que a música do grupo estava tomando.

Quando o vídeo terminou, Maria das Graças perguntou se poderiam mudar alguma coisa da música. Respondi que sim. Ketrya expôs que não compreendeu a estrutura quanto às estrofes e o refrão. A professora e eu argumentamos que a música não segue o formato “tradicional” de refrão, estrofes, refrão. Ketrya se mostrou satisfeita com a resposta, mas apreensiva quanto à forma da composição.

Quando assistia ao vídeo, Maria Teresa disse que pensou que poderiam modificar uma frase da música e cantar “curta a feliz idade” em vez de “sinta a felicidade”. Perguntei por quê; ela disse que a “felicidade” é a ideia inicial, o piloto, mas se voltassem para a realidade do grupo, “feliz idade” combinaria. Cleonice discordou, dizendo que não combinaria. Mesmo assim, eu disse que poderíamos experimentar.

A professora perguntou se ao assistirem ao vídeo algo as incomodou ou se não as satisfez. Maria das Graças disse que achou muito curta a música e que poderiam acrescentar mais um verso; Nilda concordou. Perguntei se era devido ao “tamanho” da música ou porque sentiam necessidade de ter mais letra. Cleonice disse que é porque temos a ideia de uma música tradicional, com bastante letra, mas que a “adorou”, achando-a “perfeita”. E sugeri que acrescentassem uma frase à letra para completar a ideia.

Maria das Graças explicou que a música faz uma pergunta: “felicidade o que é o que é?”, depois, a música responde o que é felicidade e, num outro momento, sugeri que poderia colocar na música algo sobre felicidade na terceira idade.

Além disso, por vezes Maria das Graças se pronunciou dizendo que estava curiosa para saber como ficaria a música com mais notas, harmonias. Assim, a professora sugeri que fizessem um cânone. Acredito que a professora sugeri o cânone porque as senhoras estavam esperando que a música ficasse mais preenchida, como um recurso para harmonizá-la. Já acostumadas a cantar arranjos de músicas a duas vozes, com sobreposições e em cânones, a senhoras não tiveram dificuldade alguma para desincumbir-se da tarefa.

Percebeu-se que a partir dos vídeos exibidos para o grupo, questionamentos foram feitos pelas senhoras, instando-se umas às outras para encararem a música de forma analítica para poderem externar suas opiniões. Além disso, durante esse processo, foi possível observar as divergências de opiniões e as predileções. Nesse momento, a composição já estava mais estruturada e as senhoras puderam apreciá-la no vídeo, com maior distanciamento, para ver a música como um todo. Algumas se disseram satisfeitas com o que viram e ouviram, outras sugeriram mudanças, algumas acataram, outras discordaram, outras ainda se ausentaram, não manifestando opinião.

Percebeu-se que nem todas as senhoras do grupo posicionaram-se autenticamente naquele momento, portanto, é válido considerar, como salienta Sawyer (2006a), que a princípio muitos alunos sentem dificuldades para se envolver no trabalho colaborativo, sendo necessário ensiná-los a participarem do processo. Portanto, vê-se, para algumas senhoras, essa experiência de composição colaborativa como sendo um caminho a ser aprendido, que pode fomentar suas ideias e permitir que se sintam confiantes para externar o que sentem e aquilo em que acreditam.

Ainda de acordo com Sawyer (2006a), ao se envolverem no trabalho colaborativo, os alunos podem construir juntos o conhecimento quando suas indagações norteiam a aula, propondo hipóteses e formulando argumentações produtivas. Além disso, para o autor, quando envolvidos nos processos colaborativos, os alunos podem exercitar o trabalho de ações individuais, sendo também capazes de se integrar com as outras pessoas do grupo.

De fato, ao observar o grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, no decorrer desse processo foi possível reconhecer as questões individuais que as senhoras articularam interagindo entre si. Oportuno lembrar que reconheço essa ação tanto quando se manifestaram oralmente como quando silenciaram sua voz, porque creio que não expor o que sentiam também foi uma maneira de dizerem, de alguma forma, o que viram e ouviram no vídeo – acatando ou não – mas aceitando o que estava sendo construído pelo grupo.

### **3.3.5 Feliz idade X felicidade: contrapor, expandir e fechar ideias**

Para terminar a música, Maria das Graças sugeriu que repetissem a frase “Cante e encante”, e que a parte da

“felicidade” na primeira vez fosse mais rápida; depois, gesticulando com os braços, num movimento de continuidade e tranquilidade, como se fosse finalizando. O grupo cantou experimentando a estrutura indicada pela Maria das Graças. A professora propôs que ao cantarem as últimas palavras da música pudessem explicitar o significado das palavras que estivessem cantando de forma diferente. Ketrya se manifestou dizendo que gostou da ideia. Marta disse que no momento em que cantam “sinta a felicidade” murmurando, poderiam se abraçar.

Cantaram a música e novamente a professora perguntou a opinião das senhoras e do senhor; algumas senhoras responderam “bom”; Cecília disse que ainda estava “meio mortinho” e que se o grupo aprendesse bem poderia ficar “legal”, mas afirmou que ainda estavam inseguros. A professora explicou que era porque naquela etapa ainda estavam mudando, acrescentando uns elementos, tirando outros. Cecília acrescentou que, assim como a Maria Teresa disse, esta é a “feliz idade”. Então, Marta opinou que alguém poderia falar essas palavras durante algum momento da música.

Maria Teresa sugeriu que, no final da música, uma pessoa ou outra poderia falar “terceira idade”, “melhor idade”, “feliz idade”. Percebendo as expressões de algumas senhoras intrigadas com os apontamentos de Maria Teresa, a professora perguntou se achavam aqueles termos coerentes. Suely disse que “melhor idade” “não”. Marta disse que não gosta, disse que não existe “melhor idade”, que a vida é um contínuo e que nós somos “primavera, verão, outono e inverno”, que somos felizes na primavera e no inverno. Muitas riram. Alzira, brincando, disse que não é feliz no inverno, porque não gosta de frio. Maria Teresa disse que na verdade pensou nos termos para caracterizar o grupo que faz parte do Centro de Convivência de Idosos.

A professora disse que precisavam ver se recebiam bem os termos que iriam inserir na música. Suely disse que aqueles termos são da mídia; por que “melhor idade?” “é a melhor idade para quem?” (CO, p. 70). Marta disse: “pra agência de turismo, para as drogarias, para os laboratórios” (CO, p. 70). Suely sugeriu que isso fosse questionado.

Algumas senhoras demonstraram-se contraídas com a situação, porque o diálogo estava com fortes contraposições de pensamentos e posicionamentos, o que as deixou mais retraídas, principalmente a Maria Teresa, que havia sugerido a inserção daquelas palavras. Assim, intervim no diálogo e disse que nós não temos preconceitos com as palavras, todavia precisamos estar atentas ao sentido que elas transmitem; considerando que o conceito da palavra deve ter sido criado como um eufemismo para minimizar-lhe o sentido, para esconder a velhice. Ou mesmo para disfarçar, camuflar um preconceito. Marta e Nilda disseram que agora a sociedade não quer mais falar em velhice. Marta falou que a tendência é “colocar apelido na velhice”, mas que prefere chamar as “coisas do jeito que elas são” (CO, p. 70).

Enfatizo a quietude de algumas senhoras nos momentos em que emergiam discussões mais inflamadas, como a da utilização do termo “feliz idade”. Alzira, por exemplo, destacou em sua narrativa que não se sente bem ao contradizer alguém. Portanto, é válido destacar que o silêncio de algumas senhoras durante aquele processo não significa omissão de opinião, porque ficando caladas de fato estavam expressando seu descontentamento ou inquietação.

Em sua narrativa, Maria Teresa retomou o cenário da discussão dizendo que após ter passado por um período de tratamento contra o câncer, não se sente incomodada com determinados termos que podem ser considerados eufemismos estigmatizados em relação à velhice, e que ela, feliz por estar viva, não se inquieta e permanece aberta à “feliz idade”.

Portanto, percebo que para Maria Teresa a “feliz idade” remete mais a uma situação de superação na vida do que à idade e ao envelhecimento.

Assim sendo, para tentar encerrar a discussão, a professora disse que no final da música cada uma poderia falar o que a fazia sentir bem, já que era o fechamento da música. Eu perguntei se poderíamos usar as palavras que cada uma falou quando refletimos sobre o que seria a felicidade para elas. Maria das Graças disse que sim, pois completaria a frase “o que é o que é”. O grupo experimentou as sugestões e juntas definiram o final da música.

Acredito que, devido à limitação do tempo, para aquietar o grupo e definir os últimos ajustes na música, a professora sugeriu que o final da composição fosse improvisado, para cada uma pronunciar as palavras que bem desejasse. Esse fator foi importante para dar continuidade ao processo composicional, finalizando de maneira que pudesse contemplar todas as opiniões.

A partir dos estudos sobre o professor nos processos colaborativos de aprendizagem, Sawyer (2006a) ensina que o docente precisa abrir mão do controle, ensinando que os alunos improvisem com o grupo. A postura da professora do grupo de canto do Centro de Convivência veio ao encontro da afirmação de Sawyer, embora se percebesse que durante sua atuação foi preciso finalizar algumas etapas com mais direcionamento e precisão, sem provocar mais reflexões nem argumentações entre o grupo. Exemplo disso é que a princípio a professora deixou o grupo mais livre e depois tendeu a sugerir uma forma que agregasse todas as sugestões, sem excluir pensamento algum naquele momento em que não poderiam avançar com a discussão porque o tempo estava acabando.

Portanto, na condução da professora vê-se uma estratégia de ação criada por ela dentro dos processos colaborativos de aprendizagem, procurando uma forma de considerar todas as ideias, mas também reconhecendo que

existiam limitações e que era preciso definir os caminhos para finalizar a composição. Nesse caso, o fator limitador era o tempo, que se esvaía.

### 3.4 A ESTREIA: *FELICIDADE O QUE É*

Concluída a composição musical, o grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô pôde ver e ouvir a peça num vídeo e ensaiá-la no último encontro antes da apresentação:

*(risos)*

*Felicidade o que é, o que é?*

*Felicidade o que é, o que é?*

*É viver, é amar, encontrar e cantar...*

*Felicidade o que é, o que é?*

*Felicidade o que é, o que é?*

*Cante, encante, emocione,*

*Viva, conviva e sinta a felicidade.*

*Encontrar um amigo de braços abertos, cantar a vida, numa linda canção.*

*Cante, encante, emocione,*

*Viva, conviva e sinta a felicidade.*

*Sinta a felicidade:*

*Viajar, amar, chorar, festejar, cantar, dormir, acordar...*



Seguem, portanto, minhas observações e percepções decorrentes do último ensaio e da apresentação ao público da música *Felicidade o que é*.

### **3.4.1 Saboreando a *Felicidade o que é* no grupo**

Após assistirem ao vídeo no quinto encontro, algumas senhoras fizeram comentários sobre a forma da música e demonstraram contentamento a respeito da composição. Logo, muito concentradas, silenciaram. Percebi que nessa aula o grupo estava bastante centrado e atento às orientações da professora; talvez porque a apresentação fosse dois dias depois.

O grupo ensaiou a música e, no final, com tranquilidade, as senhoras retornaram aos seus lugares em silêncio. Surpreendida, a professora disse: “gente, que silêncio total!” A maioria das senhoras deu risadas e Suely falou: “isso é tão difícil...”. Eu intervim falando que o final da música ficou sendo um momento reflexivo. A professora acrescentou que acredita ser uma característica do improviso, porque o que pode acontecer nesse momento não será sempre exatamente igual. Assim, o silêncio foi consequência da atenção que o momento exigiu para que se pudesse realizar a tarefa com qualidade e para ter a sensação de “saborear” a música.

Após o grupo cantar novamente a música, Marta perguntou se a música *Felicidade* iria ser cantada na apresentação. A professora confirmou. Ketrya disse que seria a estreia. Muitos deram risadas. Sorridente, Edna falou que seria uma ousadia.

Naquele encontro percebi que algumas senhoras já conseguiam ver a composição do grupo como uma música, assim como as demais do repertório; outras senhoras ainda não a reconheciam ou não sentiam que a música estivesse “pronta”. Parecia que ainda era preciso um período para que se afirmasse, pois, para algumas, ainda estava um pouco distante

reconhecerem que aquela música que passou por processos tão minuciosos de ideias, construindo frases, colocando e retirando palavras, buscando extrair sons de sentimentos, estava finalizada. Porque sim! O grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, havia composto uma música.

### **3.4.2 Saboreando a *Felicidade o que é em público***

O grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô realizou a sua última apresentação numa agradável noite de domingo no ano de 2013 na Praça da Pernambucanas, em Maringá-PR, aproximadamente às 21horas. A praça estava enfeitada com motivos natalinos, como luzes coloridas e enfeites artesanais. Barraquinhas de artesãos da cidade e de sorvete estavam montadas, exibindo seus produtos e dinamizando o acontecimento. Num local de destaque, um palco instalado com os equipamentos de som aguardava o grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos.

Antes de iniciar a apresentação, a professora pediu que eu fizesse um relaxamento e exercício de concentração com o grupo, enquanto ela resolvia questões burocráticas do evento. O grupo se aproximou de mim enquanto um grupo de seresteiros da cidade se apresentava. Fizemos vocalizes em boca chiusa e vibração com as músicas que eles estavam cantando. A professora retornou e continuou com os exercícios até o momento de subirem ao palco.

Na apresentação, eu toquei piano nas demais músicas do repertório, e na música *Felicidade* eu cantei com o grupo. O som era de boa qualidade, com microfones próprios para coral; entretanto, por ser ao ar livre a voz se “espalhava” bastante, parecendo impossível ouvir as vozes nos retornos.

Na música *Gloria in Excelsis Deo* as estrofes foram cantadas em uníssono, acompanhadas pelo piano e pelo

“ovinho”<sup>9</sup>, tocado por uma senhora do grupo; o refrão foi cantado a duas vozes com o acompanhamento do piano. Logo, após os aplausos do público e os agradecimentos do grupo, a professora indicou que iniciássemos a introdução da música *Mary Cristo*. A introdução foi composta pelo som “piano elétrico”<sup>10</sup> do piano digital e de 6 sinos que foram entrando gradativamente; quando os sinos silenciaram o grupo cantou a música em unísono com suavidade. Em uma das estrofes, após terem cantado “*passarinhos de manhã, cantam...*” as senhoras que tinham apitos que simulavam o cantar dos pássaros, sopraram, as demais, assoviaram. Num interlúdio, os sinos voltaram tocando como na introdução da música e assim a canção se repetiu finalizando-se com o ressoar dos sinos.

O arranjo da música *Sementes do amanhã*, assim como as demais músicas, foi feito pela professora do grupo, que estruturou esta canção com uníssonos, cânones e abertura de duas vozes contrapontísticas em uma das frases. Antes do término da música o grupo fez um “*brake*” na melodia diante da harmonia dominante e, depois de um compasso de pausas, cantou a última frase da canção. Por fim, eu me aproximei do grupo (posicionado em formato de “meia lua”), e cantamos a música *Felicidade*. Enquanto cantávamos algumas senhoras faziam movimentos com os braços e as pernas, embaladas pela música. Cantamos na mesma posição que já estavam dispostos, devido a captação do som que exigia que ficássemos fixos. Portanto, diferente de como nos posicionamos nos encontros em que fechávamos uma roda no momento do improviso, para não ficarmos de costas para o público, apenas entrelaçamos os braços na pessoa que se encontrava ao nosso lado, permanecendo onde estávamos; neste momento a professora do

---

<sup>9</sup> Ovinho: instrumento de percussão com sonoridade semelhante a de um ganzá.

<sup>10</sup> Piano elétrico: referente ao timbre.

grupo se deslocou da frente do grupo e se posicionou ao lado de uma das senhoras.

Percebi que familiares e amigos próximos foram prestigiá-los. Estavam todos muito bem vestidos e animados; algumas senhoras um pouco apreensivas, embora visivelmente contentes por viverem aquele momento: o momento em que o grupo pôde, na presença do público, cantar a sua própria música.

### 3.5 AGREGANDO PERSPECTIVAS NA ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destaca o que pude observar e perceber no decorrer da experiência de composição musical com as senhoras, organizado a partir das fases do roteiro do re-arranjo e apresentado na minha narrativa sob um olhar mais direcionado. O capítulo posterior, ao mesmo tempo em que também busca analisar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa pelas senhoras, diferentemente deste capítulo, dá espaço aos temas e discursos que emergiram nas narrativas das senhoras e que foram considerados pertinentes em relação ao objetivo do trabalho, contribuindo para expandir e aprofundar as reflexões acerca dessa investigação.

## 4 POLIFONIA DE VOZES: ANALISANDO NARRATIVAS

Tendo como objetivo investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa, apresento neste capítulo as temáticas que despontaram nas narrativas das senhoras participantes da pesquisa, integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. A partir das “vozes” das senhoras, busquei incorporar no capítulo seus pensamentos, entendimentos, argumentações e perspectivas sobre a experiência vivenciada, tecendo-os entre si.

Durante as conversas individuais eu detinha um roteiro para nortear a prosa convergindo com os objetivos da pesquisa; entretanto, esse roteiro ultrapassou minhas prévias percepções, já que estava envolvida num método que permitia o produzir e o construir de si mesmo. Conforme Souza e Cordeiro (2010), ao narrar, o sujeito seleciona aspectos e ideias a serem expostos e os organiza potencializando a reconstrução da vivência pessoal de maneira a refletir sobre si mesmo, possibilitando a compreensão da sua experiência vivida.

Exponho analiticamente as temáticas que emergiram nos discursos das narrativas. Todavia, notando a abrangência de assuntos expostos, devido ao alcance da pesquisa e ao aprofundamento nos seus objetivos, ênfase para este trabalho determinados temas dos múltiplos contemplados nas conversas e diários. Das escolhas feitas, destaco as temáticas que foram apontadas e que emergiram durante as conversas individuais e os escritos no diário, dando ênfase aos temas que estiveram mais próximos da experiência de composição musical: *Perspectivas das senhoras sobre música, composição musical e aprendizagem; Rumo à “antiga” Felicidade e suas conotações; A “nova” Felicidade, e Processos colaborativos na aprendizagem criativa.*

Assim, destino este capítulo às vozes e silêncios, escritos, desenhos e ausências exibidos pelas senhoras, com o propósito de ilustrar os significados construídos ao longo da experiência de composição musical colaborativa. Busquei zelar pela forma como expuseram suas ideias, receios, dificuldades e percepções particulares sobre si mesmas e sobre o grupo, desafiando-me a trazer em palavras e categorias as vivências, aprendizagens, histórias íntimas, fragilidades e emoções, de maneira que pudessem conservar a essência da experiência que foi singular para cada senhora do grupo. Pretendi prezar e valorizar as senhoras também enquanto agentes discursivas da pesquisa, procurando possibilitar que elas se posicionassem como falantes co-construtoras do texto, amparando-me nos estudos de caráter polifônico. Segundo Martins (2011), a escrita narrativa de caráter polifônico preconiza uma estratégia que dê visibilidade ao outro que também faz parte do processo de escrita, vendo a possibilidade de expressar as múltiplas vozes num texto científico.

A partir dos estudos de Bakhtin (1997) e de autores que estudaram a obra desse pensador da linguagem, literatura e arte, como Martins (2011) e Soerensen (2009), sem o intuito de buscar um consenso de ideias gerais do grupo, procurei, neste capítulo, como pesquisadora, organizar, selecionando e sistematizando os relatos das participantes da pesquisa, bem como sua análise diante da experiência composicional e do que puderam perceber e sentir.

#### 4.1 PERSPECTIVAS DAS SENHORAS SOBRE MÚSICA, COMPOSIÇÃO MUSICAL E APRENDIZAGEM

Nesta categoria trago ao texto os discursos das senhoras, voltados para as ideias de música e de composição musical, e as aprendizagens que reconheceram ao longo e após a experiência composicional. Em *Ideias de música e de composição musical* faço referência ao que as senhoras

acreditam que seja a música, o que acham sobre a função da música na vida delas, o que acreditam ser necessário para compor ou para ser compositor, e o que é preciso haver numa música. Já em *Uma experiência de composição colaborativa: identificando aprendizagens* escrevo sobre o reconhecimento das aprendizagens das senhoras por si mesmas, se a perceberam, e como enfatizaram os conhecimentos apreendidos, relacionando-os a aprendizagens musicais, interacionais, cognitivas e/ou comunicativas.

#### **4.1.1 Ideias de música e de composição musical**

Durante a experiência de composição musical foram encontrados nos discursos das senhoras suas ideias de música e como pensam que deve ser uma composição musical. Quanto às ideias de música, é englobado no texto o que elas consideram como sendo música, quais as suas funções e onde percebem que a música está. Referente às ideias de composição musical, abordam-se: o que as senhoras acreditam ser necessário para compor uma música; o que precisa ser contemplado numa música; quem pode compor música; se está relacionado ao estudo, à sensibilidade nata ou se percebem o ato de compor de forma popular, expondo que qualquer pessoa, sem distinção, pode fazer uma música.

Com base nos discursos das senhoras, exponho as percepções delas diante dos assuntos relacionados às referidas temáticas, reconhecendo que, ao narrarem o que foi significativo na experiência composicional, foram fomentados os pensamentos referentes a como elas entendem suas ideias de música e de composição musical. Assim, escrevo no texto as ideias de música e de composição musical numa única subcategoria, pois percebi que para as senhoras essas ideias se encontravam, de certa forma, imbricadas. Ao se depararem de modo reflexivo com o processo e a composição musical

durante as narrativas, as suas ideias de música foram instigadas e retratadas associadamente a como compreendem suas ideias de composição musical e de compositores.

Sobre o que acredita ser a música, durante a sua narrativa oral Ketrya disse que é uma profunda afeição que está relacionada aos momentos da vida, possibilitando trazer lembranças à tona; escreveu em seu diário que “a música é um bailar” e “é a arte que ensina a combinar sons divinos” (CD, p. 103)<sup>11</sup>. Já Nilda definiu a música como sendo uma inspiração divina, que concede a vida, acrescentando que em tudo que fazemos a música está presente, pois é um dom divino. Nesse viés, trazendo às narrativas definições de música voltadas ao transcendente, durante sua narrativa Cleonice disse que para ela a música se relaciona à alma e a alimenta, assim como a literatura é o alimento da mente. Além disso, Cleonice salientou que a música não serve para aprender a ler nem para deixar a pessoa mais inteligente, porque acredita que não há uma função específica para essa arte.

Considerando a música como uma das coisas mais importantes na vida de uma pessoa, Cleonice acrescentou que nascemos e morremos e durante todos os momentos da vida a música permanece presente, seja na escola, na igreja... Cleonice ponderou ainda que pessoas muito simples “pegam suas violinhas” e fazem música. Exemplificou com um grupo que se apresentou numa praça da cidade, com instrumentos chiando e os músicos cantando, reconhecendo aquela apresentação como sendo a manifestação do povo. Assim como Cleonice, quanto ao fato de a música estar envolvida pela prática social, Maria Teresa, sobre a composição musical do grupo, disse que a música foi feita para a comunidade, já que não se faz música para deixar “guardadinha”. Acrescentou que

---

<sup>11</sup> CD: refere-se ao Caderno de Diários, documento de acesso restrito à pesquisadora que contém todos os escritos, desenhos, recortes e colagens que foram escaneados dos diários elaborados pelas senhoras do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô.

também é para as outras pessoas que compomos, e aproveitar parte da ideia de cada integrante do grupo foi algo maravilhoso.

Quanto a não deixar a música “guardadinha”, como citou Maria Teresa, quando indaguei Ketrya sobre o que ela tinha achado da composição do grupo, ela disse que ainda não obtivera um retorno das pessoas que a ouviram. Mas acreditava que todas as pessoas de coração, que tenham sentimento, devem ter gostado. Percebe-se assim que, para algumas senhoras, o que elas acharam da sua própria composição estava vinculado à aprovação de terceiros. Nessa perspectiva, Maria das Graças disse que quando se compõe é preciso pensar no público, porque quando se compõe uma música que propicia estabelecer uma relação com o cotidiano, com os sentimentos, pode-se acrescentar outro “sabor”.

Acreditando que a música precisa mexer com o sentimento, Maria das Graças disse que não pensava que compor uma música, uma canção, pudesse dar tamanho trabalho, como percebeu durante e após a composição do grupo. Mas acrescentou que dentro de cada pessoa existe a capacidade de fazer alguma música. Já para Marta, o processo de pensar que seria mais simples compor teve sentido inverso. Marta acreditou que não seria possível compor: “eu não achava que ia sair uma música” (CC, p. 167)<sup>12</sup>.

Assim como Marta, Suely disse que por serem leigas em composição musical, sentiu no início que a proposta seria complicada, já que compor uma música estava longe da realidade do grupo. Também Edna externou que compor parecia ser mais difícil, complicado, embora sentisse que a

---

<sup>12</sup> CC: refere-se ao Caderno de Conversas, documento de acesso restrito à pesquisadora que contém as transcrições de todas as narrativas orais que foram realizadas com as senhoras do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô.

composição musical do grupo fluiu espontaneamente. E exemplificou que houve um concurso de composição musical da igreja, e uma senhora de idade bastante avançada, aparência simples e humilde foi a vencedora.

“Como uma pessoa tão simples compôs uma música tão bonita?” (CC, p. 85), considerou Edna com admiração. Creio que nesse momento Edna se reconheceu naquela senhora, ao perceber que o grupo de canto de que participa, mesmo não tendo experiências anteriores com composição musical, pôde compor. E esse pensamento foi se dissolvendo e sendo substituído pela crença de que qualquer pessoa pode compor.

Nilda, bem como Edna, reconhece que assim como tocar um instrumento, quem tem vontade de escrever algo, uma música, pode fazer; entretanto, percebe que para alguns instrumentistas o tocar fica mecânico, pois considera que a sensibilidade para essa arte existe apenas em alguns. E adicionou que às vezes uma música pode ficar “rançosa”, porque nem todos conseguem fazer música, compor, com sensibilidade; nessas, ela não consegue perceber o belo enquanto artístico. Cleonice, assim como Nilda, compreende que todos podem compor e tocar instrumentos musicais; exemplificou que nos dias de hoje seus filhos estudam música, agora que já são “grandes”, porque não há melhor maneira de “curar as mazelas” do que fazendo música. Mas Cleonice ponderou acreditar que para se tornar músico de verdade é preciso estudar a vida inteira.

Ao pensarem e narrarem sobre suas ideias de música e composição musical, outras senhoras focaram seu olhar não no sujeito compositor e nas habilidades e aptidões dele, comparando-as com as suas próprias capacidades, mas se voltaram ao que seria preciso ser incorporado na música, ou qual caminho deveriam percorrer para realizar uma composição musical. Como exemplo, cito as palavras de Flor do Campo, segundo a qual quase todas as músicas falam sobre

o amor, expondo sua ideia de música relacionada ao texto, ou à letra.

Já Almerinda acredita que as músicas incorporam muito do cotidiano das pessoas, tomando como exemplo as músicas do compositor Barrerito<sup>13</sup>, nas quais ele conta a história da sua vida. Também destacando como deveria ser o impulso para uma composição musical, Maria Teresa achava que deveria criar-se um ambiente, ou a ideia emergiria de uma fotografia, por exemplo.

Sendo assim, é possível reconhecer as ideias de música mencionadas por algumas senhoras vinculadas ao transcendente, ao divino. Elas acreditam que a prática musical, seja cantando, tocando um instrumento ou compondo, é uma ação realizável por todas as pessoas. Todavia, algumas senhoras entendem que apenas quem possui algo exclusivo e específico pode fazer música enquanto arte, a ponto de sensibilizar a alma. Já para outras, só quem estuda a vida inteira, desde a infância, detém algum diferencial que o leve a ser um profissional. Contrariando esse posicionamento, algumas senhoras entendem que não existe critério para fazer música com qualidade e admirável, reconhecendo que mesmo pessoas muito simples e com idade bastante avançada podem fazer boas músicas.

Ao dizer que todos podem cantar, tocar e compor, de acordo com o contexto e os grupos sociais a que pertencem, percebe-se que, ao destacarem a música como sendo uma forma de manifestação do povo, as senhoras a entendem como uma prática social, pois para essas, a música não foi feita para “ficar guardada”, é composta para estampar o cotidiano de quem canta, de quem vive o que canta e canta o que vive. Nesse sentido, foi possível observar nas falas das senhoras uma

---

<sup>13</sup> Élcio Neves Borges (1942-1998), compositor, cantor, violonista e violeiro, mais conhecido como Barrerito.

preocupação com a aprovação de terceiros, colocando como parâmetro de qualidade o gosto de quem ouve.

Em outro viés, apontando o que pensam sobre a função da música, algumas integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência se posicionaram que ela não serve para fazer algo específico, como determinadas áreas do conhecimento, pois sua dimensão é muito maior do que se pode definir.

Vê-se assim que, mesmo alguns pensamentos convergindo entre as falas das senhoras, cada discurso, ao expressar suas ideias sobre o que é música, o que pode ser considerado e como pensam que deve ser uma composição, foi singular, tendendo a constatar o que para cada uma era mais evidente. Oportuno lembrar que, durante as narrativas orais, não houve uma intenção direta com o propósito de identificar as ideias de música das senhoras; todavia, durante as conversas e nos diários, pude constatar o destaque desse assunto que emergiu ao longo dos discursos.

#### **4.1.2 Uma experiência de composição colaborativa: identificando aprendizagens**

Diferente da subcategoria anterior, *Ideias de música e de composição musical*, em que *a priori* não tive a intenção de identificar nem estudar as ideias de música e de composição musical das senhoras participantes da pesquisa durante as narrativas orais, sugeri-lhes que me falassem sobre como tinham percebido sua aprendizagem durante e após a experiência de composição musical. Obtive diferentes perspectivas sobre esse assunto, das quais algumas senhoras me contaram suas percepções desde a sua inserção no grupo, aprendizagem que estava mais relacionada com a rotina dos encontros, aprendizagem relacionada diretamente ao processo de composição musical, e uma consideração de Elza, dizendo que poderia ter aprendido mais. Entretanto, sobre a menção feita, Elza não quis esmiuçar com detalhes sua afirmação.

Tenho consciência de que a composição musical também foi fruto de todo um trajeto que o grupo vivencia semanalmente desde o ano de 2011. Todavia, para este momento do texto, atento às narrativas que estiveram mais correlacionadas ao objetivo da pesquisa, que é investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa. Visto isso, apresento as narrativas que, percebidas pelas senhoras, estiveram voltadas para aprendizagens com a experiência de composição musical indo das falas mais abrangentes às mais específicas.

Início com a voz de Alzira externando que a experiência permitiu que cantasse. Almerinda, assim como Alzira, também disse que aprendeu a cantar, equilibrando o sentimento de vergonha, exercitando a concentração, ativando, por meio de atividades, a memória. Além disso, Almerinda disse que se distraiu e sentiu alegria por estar no grupo. Indo ao encontro dos dizeres de Almerinda, Flor do Campo expôs que foi uma aprendizagem estar no grupo.

Cecília, como Flor do Campo, salientou que aprendeu a conviver com as demais colegas dizendo que é uma aprendizagem “só o fato da gente tá junto com a turma criando essas coisas” (CC, p. 69). Também Cleonice destacou a convivência como um fato a ser aprendido e falou que aprendeu a se expor mais às pessoas ao participar do grupo. Marta disse que aprendeu a participar com outras pessoas durante o processo de composição musical, reconhecendo as ideias das demais colegas e exercitando respeitá-las.

Sobre aprender a conviver com pessoas diferentes, Maria Helena disse que mesmo sendo um grupo de um Centro de Convivência de Idosos, as integrantes são singulares, e exemplificou que são de distintas idades: no grupo havia senhoras de 55 a 85 anos. Também Suely, sobre convivência e respeito entre as colegas, salientou que quando se está inserida num grupo, não se pode valorizar apenas o pensamento

próprio; além disso, fez menção sobre equilibrar a intensidade do seu cantar, dizendo que foi uma aprendizagem controlar o volume da sua voz ao cantar. Nessa perspectiva, Maria Teresa destacou que aprendeu a respeitar as ideias do outro e, considerando que estavam trabalhando em prol de uma composição musical colaborativa, disse que aprendeu a “formar mesmo uma equipe, um trabalho de equipe” (CC, p. 100).

Reconhecendo o cenário que habitou durante o processo de composição musical em relação à convivência entre as integrantes, Alzira disse que foi um aprendizado conhecer mais as pessoas. Nesse viés, Maria Teresa acrescentou que a experiência vivida foi um crescimento como ser humano porque possibilitou o trabalho com as interações. Mais que isso: Maria Teresa salientou como aprendeu a exercitar o compartilhamento de sentimentos e amizade, permitindo que fossem capazes de escrever sobre o que estavam vivendo.

Cecília, assim como Ketrya, disse que foi um crescimento a experiência de composição musical, salientando que o processo foi algo criativo, que as incentivou a crescer. Em sua narrativa, Cecília considerou a composição musical como sendo uma evolução para o grupo. Sobre crescimento, de maneira mais específica, expondo sobre possíveis conteúdos aprendidos, Suely destacou o “ritmo”. Suely falou que foi uma aprendizagem ampliar as possibilidades de mesclar, fazer diferentes ritmos e não ser tão óbvia a fórmula da música, pelo fato de não terem acompanhamento de um instrumento musical, por utilizarem o próprio corpo como instrumento musical e porque a música não tem uma única fórmula de compasso durante toda a sua extensão.

Numa outra direção, voltando suas aprendizagens para a produção musical, Cleonice salientou que fez algo diferente do que já pôde experienciar. Como professora, disse que mesmo dirigindo crianças e professores, e até trabalhando com música na escola, não tinha, até então, tido acesso à música da maneira

como foi trabalhada. “Eu não tinha acesso assim, não dessa forma, né? Apesar de que eu gosto, a gente ouve música em casa, mas não é a mesma coisa” (CC, p. 323); reconhecendo que de apreciadora ouvinte passou a ser produtora de algo, percebi, durante a narrativa oral de Cleonice, que ela se sentia mais conhecedora e entendedora de música.

Também Edna expôs que sempre gostou de música, mas sentiu que durante a experiência de composição musical, algo dentro dela despertou, fazendo-a sentir um prazer diferente e especial. Portanto, a experiência de compor como sendo única, assim destacado por Edna, vem ao encontro dos escritos de França e Swanwick (2002), que retratam a composição como uma ação pedagógica musical que possibilita transparecer o pensamento musical, oportunizando que os envolvidos “falem” por si mesmos.

Assim sendo, sobre a identificação das aprendizagens, diversos entendimentos foram retratados pelas senhoras participantes da pesquisa. Algumas reconheceram que aprenderam a cantar melhor, a se expor de modo mais natural, a aumentar o nível de concentração, a distrair-se e, de maneira mais aparente durante os discursos, foi mencionado que estar no grupo foi uma intensa aprendizagem.

Dessa forma, notando os vastos pensamentos das senhoras referentes a como perceberam suas aprendizagens ao longo e após a experiência composicional, entendo que para cada uma a proposta foi singular, mesmo o trabalho sendo colaborativo. Cada uma tendeu a mencionar o que para ela, naquele momento, reconheceu como relevante e significativo, ao enfatizar sua aprendizagem voltada para aspectos musicais, cognitivos, comunicativos e interacionais. Mesmo compreendendo que as aprendizagens aconteceram ao mesmo tempo e que não são dissociadas uma das outras, ressalto a sua natureza para elucidá-las.

As aprendizagens musicais foram percebidas ao ouvir das senhoras que aprenderam a cantar explorando a voz de formas diferentes, manipular a intensidade do som buscando o controle do volume da sua própria voz, explorar e executar ritmos diferentes dos comuns para o grupo, cantar uma música que tem uma forma não óbvia, contendo, por exemplo, fórmulas de compassos diferentes e, produzir uma canção. De fato, nem todas as senhoras, em suas narrativas, disseram os nomes dos conceitos dos conteúdos musicais, mas, por meio de suas falas, identifiquei o que elas queriam dizer.

As aprendizagens relacionadas à comunicação ficaram aparentes nas falas das senhoras quanto a aprenderem a equilibrar a vergonha, exercitar a concentração e trabalhar em equipe, dosando quando deveriam falar ou calar. As aprendizagens relacionadas a processos cognitivos foram observadas nas falas das senhoras que ressaltaram sobre aprender a trabalhar com as criações tendo a finalidade de compor uma música e exercitar a memória. Já as aprendizagens interacionais se destacaram nas narrativas das senhoras quanto a aprenderem a conviver em grupo, a conhecer mais as pessoas em relação a como pensam e como se comportam diante de um trabalho colaborativo; aprenderam a compartilhar o que sentiam e o que pensavam com referência a determinado assunto, e como mencionado por Maria Teresa, aprenderam a trabalhar em equipe.

#### 4.2 RUMO À “ANTIGA” FELICIDADE E SUAS CONOTAÇÕES

Nesta categoria são incorporadas ao texto as percepções das senhoras que estiveram envolvidas durante o processo de decidir a música a ser trabalhada no re-arranjo, bem como se ficaram satisfeitas ou insatisfeitas, se sentiram prazer ou não durante aquele momento e se desejavam que fosse trabalhada outra música. Além disso, em “*Felicidade*” e *histórias de vida*,

veem-se os significados e as associações que, pelas senhoras, foram atribuídos à música *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues.

#### 4.2.1 Decisão da música

Decidir escolher uma música durante a primeira etapa do re-arranjo foi uma tarefa que, segundo Suely, trouxe prazer e possibilitou um momento para lembrar as músicas dos anos 70, 80 e 90 do século passado, permitindo que percebessem as predileções musicais das demais colegas. Indo ao encontro do discurso de Suely, disse em sua narrativa oral que achou interessante o processo de compartilhar as músicas para selecionar uma.

Sobre essa fase, em que foi pedido que as senhoras escolhessem uma única música, Olga disse que tudo foi válido durante o processo, mas sentiu que a música que havia sugerido, “sua música”, não foi válida para as demais, pois não foi a selecionada. Em sua narrativa, Olga destacou que *Luar do sertão*, música por ela mencionada, é uma música antiga que também traz muitas recordações, comparando-a com a música *Felicidade*. Percebi que, em análise comparativa, Olga trouxe na sua fala características que convergiam para um ponto entre a música escolhida e a que ela apontara inicialmente. O fato de as demais senhoras não acatarem a música que ela havia sugerido permitiu-lhe fazer associações entre as duas canções, demonstrando que a sua opção também seria pertinente para o grupo; e, lembrando que a professora havia pedido que fosse escolhida uma música que contivesse significados da vida de cada pessoa. Portanto, segundo Olga, a música *Luar do Sertão* também seria apropriada para ser ponto de partida para o re-arranjo.

Além de Olga, Edna também trouxe na sua narrativa o desejo de que a composição fosse trabalhada a partir de outra música. Todavia, seu critério de escolha estava direcionado à

música que fosse mais fácil de cantar, deixando claro que ficou arrependida por ter escolhido a música *Felicidade* devido à facilidade que sentia ao cantar a música e não pela sua significação. Nesse contexto, referente à proposta de ter que escolher uma música, Cleonice concluiu que essa tarefa foi aprendida por ela e pelo grupo.

Já Maria das Graças percebeu que foi preciso escolher uma única música, mas, expandindo seu olhar, disse que não foi apenas uma música que despertou a composição musical do grupo, pois compreendeu que outras músicas estiveram inconscientemente inseridas na composição e que é possível reconhecer elementos presentes nas músicas que foram mencionadas no decorrer da primeira etapa do re-arranjo incorporadas à composição musical do grupo. Coincidindo com o mesmo entendimento a que Maria das Graças chegou, Suely encontrou uma relação entre as três músicas finalistas, dizendo que todas elas – *Tocando em frente*; *O que é o que é* e *Felicidade* – falam sobre a vida, percebendo também que todas as músicas citadas foram compostas em períodos mais remotos.

Percebe-se assim, por meio das narrativas, que referente ao processo de recordar músicas para escolher uma, as senhoras sentiram prazer ao se lembrar de canções e também ao compartilhar o repertório que por elas foi referenciado durante a primeira etapa do re-arranjo. A respeito do repertório mencionado, durante essa etapa da composição algumas senhoras observaram que outras músicas, além da *Felicidade*, estiveram relacionadas com a composição do grupo. Uma senhora apontou que nas três últimas músicas, que poderiam ser a música ponto de partida, fez associações, reconhecendo o mesmo tema entre elas. Outra senhora também percebeu a composição do grupo recebendo influências de músicas externas a *Felicidade*; segundo ela, a partir do momento em que suscitou no grupo a recordação de outras músicas, despertou correlações que inconscientemente apareceram na composição.

É possível reconhecer que além das significações e associações que foram trabalhadas na música *Felicidade*, algumas senhoras puderam, mesmo que numa dimensão menos minuciosa do que a música escolhida pelo grupo, compreender e extrair significados de outras canções, fato este que se comprova em algumas narrativas, quando, por exemplo, Olga salientou que outra música também poderia servir para o trabalho do re-arranjo, uma música que também impulse a recordação, como a *Felicidade*.

Outra questão sobre relacionar a música escolhida com outra apareceu na narrativa de Edna, ao perceber que escolheu uma música que não era tão significativa como a outra, embora sentisse que tecnicamente seria mais fácil. Esse fator foi verificado no decorrer do processo de composição, quando percebeu que realmente o fator primordial para a composição era ter escolhido uma música que fosse interessante e significativa, e não mais fácil.

De fato, é possível reconhecer nas narrativas das senhoras suas vontades individuais, almejando que outra música fosse escolhida, ou o desejo de retornar no tempo para escolher outra canção. Igualmente, é possível observar a percepção de algumas de que o sentido da composição do grupo também pode estar correlacionado às outras músicas que fizeram parte da primeira etapa do re-arranjo. Além disso, para outras senhoras, também foram reconhecidas na composição características de outras músicas que permeiam o cotidiano de cada uma e que não foram citadas durante o encontro do grupo. Segundo elas, inconscientemente somos influenciáveis e nossas práticas tendem a corresponder às nossas predileções musicais.

#### **4.2.2 *Felicidade* e histórias de vida**

Refletindo sobre as narrativas das senhoras referentes à decisão de uma música ponto de partida para o re-arranjo,

como se viu na subcategoria anterior, nota-se que elas estabeleceram relação entre a música *Felicidade* e suas histórias de vida. Durante as narrativas orais e individuais, perguntei a cada senhora qual sentido encontraram na música *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues. Numerosas e diferentes respostas foram apresentadas, quase todas tendendo a relacionar a música às suas histórias de vida. Algumas senhoras expuseram o sentido da música de modo mais aberto, vendo a música *Felicidade* como um todo, enquanto outras externaram o sentido da música a partir de fragmentos, trazendo em suas narrativas análises mais específicas de, por exemplo, uma frase que lhes fez mais sentido.

Inicialmente, faço referência às falas e escritos das senhoras que em suas narrativas apresentaram o sentido da música *Felicidade* de forma mais abrangente. Por exemplo: Maria Teresa disse que a música deixou-a mais pensativa; Maria Helena, que a música permitiu-lhe voltar ao tempo; para Nilda, a música conduziu-a à sensação de saudosismo. Olga, concordando com Nilda, disse que a música suscitou-lhe sentimento de saudade. Marta revelou que a música aflorou nela sentimentos de paz e tranquilidade, lembranças do passado e os dias de hoje. Diante de tal proposição, Almerinda disse que a música instigou algo que “vem do fundo do coração”.

Flor do Campo retratou a música *Felicidade* como sendo uma música antiga, que possibilitou recordar a sua infância, as brincadeiras de pega-pega no pomar, o correr atrás dos vagalumes, coisas que hoje não se encontra mais. Portanto, para Flor do Campo, a música permitiu voltar aos tempos antigos por meio dessas lembranças. Assim como Flor do Campo, Lázara, durante sua narrativa oral, se lembrou da infância, dizendo sentir alegria e haver-se emocionado com as lembranças. Maria Helena, como Lázara e Flor do Campo, se lembrou das brincadeiras da infância e das músicas que cantava naquela época, sentindo saudade do tempo em que podia

brincar sem ter preocupações, enfatizando sentir saudade da tranquilidade de outrora.

Maria Helena destacou que conhecia a música *Felicidade* há bastante tempo, mas ainda não havia pensado que sua letra tem relação com sua própria vida, dizendo que “cantava por cantar” (CC, p. 220), mas a partir daquele momento, ao término do encontro, pôde pensar como foi sua vida lá atrás, no passado. Maria Helena percebeu que, naturalmente, no decorrer do processo, conduzido pela professora, se motivou a pensar e rever suas experiências de vida que tinham conexões com a música. Na verdade, a professora não pediu que as senhoras se voltassem ao passado: apenas sugeriu que elas refletissem, quando se lembrassem de algo que remetia à música *Felicidade* e tomassem nota nos seus diários. Esse fato permitiu que, no processo vivenciado, Maria Helena encontrasse uma “nova” afinidade com a música escolhida.

Identificando vínculos entre a música *Felicidade* e a própria vida, Maria Teresa declarou que, para ela, o sentido da música estava relacionado à família, que muito preserva, e à natureza, destacando que a música suscitou lembranças de momentos vividos. A esse respeito, Maria das Graças narra que a música trouxe lembrança da adolescência, potencializando saudade dos momentos felizes que já se passaram e que permanecem na sua imaginação até hoje. Sobre lembranças de momentos específicos, Alzira trouxe em sua fala a recordação de um momento feliz da infância, em que seu pai a ninava para ela dormir.

Recordando momentos vividos, Elza reiterou a fala de Alzira de que a música *Felicidade* parece ter algo que traz à tona a infância, a imagem de seu pai que gostava de cantar com os filhos; seu rigor; a importância da missa e os trajetos difíceis que era preciso percorrer para lá chegar. Além disso, Elza salientou momentos felizes e que hoje não existem mais,

relacionando o falecimento de seu marido como uma “*felicidade que foi se embora*”. Como Elza, Olga se reportou à felicidade da época em que sua família se reunia e que hoje é impossível acontecer, já que todos seus irmãos faleceram. Alzira disse, sobre a separação matrimonial de seu filho, que era como uma “*felicidade que foi se embora*” e acrescentou que os momentos vivenciados no passado, mesmo os que se foram (“*felicidade foi se embora*”) interferem nos dias de hoje.

Olga, por outro lado, em sua narrativa trouxe as diferenças entre sua vida antiga e a de hoje, acreditando que a música *Felicidade* é importante porque remete à passagem e às fases da vida. Edna partilhou esse sentimento em sua narrativa dizendo que a música *Felicidade* pode ser relacionada com a vida que tinha antes do acidente que seu filho sofreu, como se realmente a “felicidade tivesse ido embora” e que o que restava era apenas a “*saudade no peito*”. Contudo, declarou que esses pensamentos lhe vieram num primeiro momento, e que por meio do processo da experiência de composição pôde ressignificar a música, almejando a produção de uma nova canção a partir dela, percebendo assim que a felicidade não se foi embora, pois seu filho continua vivo possui tudo, apenas ficou com algumas limitações físicas.

Também ressignificando sua vida, Ketrya partilhou que a morte de sua filha foi um momento extremamente triste, mas que também percebe-o como sendo de gratidão. Ela explicou que a morte da filha lhe trouxe uma força, fortalecendo e até mesmo trazendo uma felicidade enorme. Ketrya me disse:

Você já pensou? Eu do jeito que sou ‘serelepe’ assim? Aí eu não sei, eu gosto de fazer tudo sozinha, não sei mandar; se eu tivesse uma filha numa cama, com quase 40 anos? Eu tenho que agradecer, tenho que ser feliz que Deus soube que essa cruz não seria pra mim (Ketrya, CC, p. 283).

Sendo assim, reavaliando um sentimento em momento de profunda dor, Ketrya conseguiu sublimar o que sentia. Extraindo da música a felicidade que de fato, segundo Ketrya e Edna, pôde ressurgir mesmo nos imponderáveis do destino, em experiências de vida tão ásperas, Edna ressaltou que por meio da música é possível sentir a felicidade que já se foi e que, ao mesmo tempo, é possível sentir agora aquela felicidade antiga, permitindo-lhe sentir que cada dia traz uma nova emoção.

Referente a cada dia trazer uma nova emoção, Cleonice assegura que o cotidiano, a luta do dia a dia, também é repleto de tristezas. Expressando a tristeza sobre a morte de sua mãe, mas esforçando-se para reconhecer a felicidade desse acontecimento, Cleonice disse aceitar que sua mãe cumpriu a etapa dela e que agora vai ser feliz em outro lado da vida. Nesse caminho de ressignificação da *Felicidade* e das histórias de vida, compreendendo que hoje não é possível ter a mesma felicidade do passado, Nilda expôs em sua narrativa que a felicidade de outrora não existe mais nos dias de hoje.

Indo ao encontro do discurso de Nilda, em suas narrativas Suely e Cleonice inclinaram-se a apresentar o que significava *Felicidade* para elas analisando partes específicas da música. Quando teceu sua interpretação sobre a “*felicidade que foi se embora*”, Suely disse que esta pode ser assim considerada porque foi proveniente de uma mágoa, tristeza, que ficou, insuperável. Acrescentando que é preciso reconhecer a felicidade, porque ela é particular, Suely exemplificou com uma frase da música dizendo que, para uma pessoa, felicidade pode ser uma “casinha lá de trás morro” (“*a minha casa fica lá de trás do mundo*”), porém, para outra, não; assim como as músicas, algumas podem não “servir” para ela, mas para outras pessoas, podem.

Cleonice, por sua vez, notou que a felicidade a que a música se refere se relaciona com a felicidade que está dentro de cada pessoa, cujo pensamento interfere na sua própria

felicidade, pois o pensamento pode transportá-la para onde ela quiser. Enfatizando a parte da música “*a minha casa fica lá de trás do mundo onde eu vou em um segundo quando começo a pensar*”, Cleonice disse que no pensamento se vai aonde quer, e que ali ninguém pode tirar o que está dentro dela; “as tristezas vão embora porque no meu pensamento eu posso ser feliz”. Do mesmo modo, Suely opinou que para se sentir feliz não é preciso estar num lugar determinado ou retornar fisicamente ao passado, pois é possível imaginar-se em lugares onde se esteve e que foram marcados como momentos felizes, como escrito por Lupicínio Rodrigues “*o pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar*”.

Em síntese, as narrativas das senhoras deixaram transparecer inúmeros sentidos ligados à música *Felicidade*, seja relacionando-a ao passado, ao saudosismo, a suscitar pensamentos e sentimentos de tranquilidade e paz quando evocava a infância e suas histórias vividas. Além da infância, algumas senhoras também destacaram que a música possibilitou recordar histórias de família e o contexto em que viviam à época. Sendo assim, observei que além de recordar histórias de vida e perceber conexões entre a música e as vivências por meio do cantar da *Felicidade*, algumas senhoras rememoraram experiências vividas incorporando novos sentidos àqueles momentos, como mencionaram Edna e Ketrya, ao trazer ressignificações às suas existências.

#### 4.3 A “NOVA” FELICIDADE

Esta categoria de análise de dados remete às narrativas das senhoras que estiveram relacionadas às suas perspectivas voltadas para a composição musical, à música em si mesma, aos significados da música, às diferenças e semelhanças entre a música ponto de partida e a composição do grupo. Além disso, é apresentado e analisado como o processo de familiarização

com a *Felicidade o que é*, reconhecendo as influências de músicas existentes, o estranhamento com a forma da música, por não se assemelhar com as músicas que são apreciadas no cotidiano das senhoras, e também o ato de apropriar-se da canção.

#### **4.3.1 Construindo uma “nova” *Felicidade***

Em *Construindo uma “nova” Felicidade*, a música *Felicidade* abre espaço para os assuntos que foram expostos pelas senhoras e que tenderam a se relacionar durante a segunda etapa do re-arranjo – tempestade de ideias – e a transição dela para o terceiro momento da proposta – estruturação conjunta. Provenientes das narrativas, são incorporadas ao texto: análises comparativas realizadas pelas senhoras entre a música ponto de partida e a composição do grupo; percepções em relação à influência de outras músicas na composição; as modificações que foram percebidas entre as músicas; o reconhecimento de si mesma na composição musical colaborativa; as compreensões sobre o novo sentido da nova música; percepções da ampliação de concepções de música e o sentido da música *Felicidade*.

Fazendo uma análise comparativa entre a música *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues, e a composição do grupo, Nilda percebeu que a *Felicidade* se dirige a uma felicidade que foi embora, ocasionando certa melancolia que pode ser carregada de tristeza. Visto isso, segundo Nilda, a *Felicidade* se diferencia da composição musical do grupo porque esta, de maneira mais explícita, tende a evidenciar a felicidade do momento presente. Também Maria das Graças notou diferença entre as duas músicas externando que a *Felicidade* de Lupicínio Rodrigues tem harmonia e melodia diferente da música do grupo.

De modo contrário, detectando semelhanças, Suely apontou a relação de igualdade que verificou entre a música *Felicidade* de Lupicínio Rodrigues e a composição musical do grupo, já que as duas tratam de momentos felizes da vida, tanto no passado quanto no presente. Constatando semelhanças e influências de outras músicas, Maria das Graças citou como exemplo a música *Amigo é coisa pra se guardar*, do Milton Nascimento, que escreveu no seu diário, reconhecendo que seus pensamentos e rascunhos também foram influenciados por outras músicas que aprecia, além de *Felicidade*, música ponto de partida para o re-arranjo.

A respeito de notar que a composição musical do grupo teve influência de outras músicas, Cleonice argumentou: “quando a gente pensa ‘vou fazer uma música’, ‘a gente pensa o quê?’ Nas músicas que já existem” (CC, p. 342), reconhecendo que as referências musicais de cada pessoa interferem na estruturação, organização sonora e letra da música a ser elaborada. Além disso, em sua narrativa oral Cleonice expôs que achava que a música deveria seguir um “padrão” das canções, embora a “nossa”, ou seja, a do grupo, fosse diferente porque não seguiu um modelo convencional de canção com estrofes e refrão.

Mais ainda: Cleonice reconheceu que a música do grupo se inicia totalmente diferente, com percussão corporal, tem voz falada, depois tem risadas, e citou como exemplo o CD<sup>14</sup> da banda *Pato Fu*, que usa instrumentos de brinquedo onde é possível verificar sonoridades diferentes das encontradas em instrumentos convencionais. Portanto, Cleonice percebeu que a estética da composição do grupo tinha alguma diferença em relação a outras músicas que se encontram mais próximas do seu cotidiano.

---

<sup>14</sup> CD: **Música de brinquedo**. Pato Fu. Belo Horizonte: Rotomusic Records, 2010.

Visto isso, de a composição se apresentar de forma diferente do convencional, Maria das Graças expôs que ficou preocupada ao pensar que notas musicais as professoras colocariam para acompanhar a letra. Já Nilda sentiu que algo na música parecia estar truncado, pois sentia que ao cantar a música parecia que algo não fluía; “era complicado cantar a música ‘aquilo ali não ia, não ia...’” (CC, p. 297). E, acrescentou que após assistir aos vídeos percebia mais nitidamente que as vozes permaneciam descontraídas, pois alguma condição não permitia dar certo, como ela esperava. Segundo Nilda, foi preciso acostumar-se com a música para encaixar a letra, as vozes e o andamento, percebendo que era preciso arranjar e aprimorar os elementos musicais ali presentes. Reconhecendo que na música havia uma parte mais lenta, outra mais rápida, Nilda disse que aos poucos a música foi se ajeitando e se encaixando.

Num processo similar de familiarização com a composição, Edna disse que foi preciso “pegar” os elementos, aspectos, sentidos que a música apresentava para trazer a ela mesma. Edna esclareceu que se reconheceu na música quando percebeu, por meio da composição do grupo, que a felicidade foi embora, mas ao mesmo tempo não foi, pois voltou. Sobre o sentido de que a “*felicidade foi se embora*”, Ketrya, como Edna, notou que o sentimento que o grupo colocou na composição não se vinculava a uma felicidade que se esvaiu, como dito na música de Lupicínio Rodrigues. A respeito do tema, Ketrya opinou que a composição do grupo ficou abrangente, pois “qual o ser humano que não quer ser feliz?” (CC, p. 282).

Nessa perspectiva, Nilda enfatiza que na composição é apresentada uma felicidade que não precisa de muita coisa para existir. Citou o exemplo de ser avó e achar até estranho às vezes se sentir muito feliz só por estar conversando, brincando ou por estar próxima de uma criança, destacando: “são

momentos às vezes muito mais felizes pra mim do que se eu estivesse numa grande festa” (CC, p. 290). Portanto, segundo Nilda, podemos ser felizes em momentos bem simples e avaliar que talvez não fôssemos realmente tão felizes no passado; mas pode acontecer de transferir a possibilidade de ser feliz hoje para a época de outrora. Ou seja, Nilda quis dizer que se não tiver cuidado, por acreditar que a felicidade no passado foi mais intensa do que nos dias de hoje, pode-se fantasiar transferindo a possibilidade de ser feliz no momento presente para uma época que não vai voltar. Portanto, acrescenta que não se pode comparar a felicidade, pois os momentos são muito diferentes: “Aquela época eu era feliz daquele jeito, hoje eu sou feliz de outras maneiras” (CC, p. 291), dizendo que a música do grupo disse isso!

Pensamentos como o de Nilda podem ser compreendidos por meio da definição de história de vida de Pesavento, cujo entendimento é de que história de vida é construída, é história de vida inacabada, que constrói sínteses que a mim são temporárias: “a história é uma urdidura discursiva de ações encadeadas que, por meio da linguagem e de artifícios retóricos, constrói significados no tempo” (PESAVENTO, 2003, p. 33). Logo, percebendo que na vida se constrói significados no tempo, Nilda disse que achou interessante ressignificar a música, porque em vez de acreditar que a felicidade foi-se embora, diante da composição foi possível compreender a felicidade no momento presente.

Indo ao encontro do discurso de Nilda, Cleonice confirmou que considera pertinente o tema da música, pois o ser humano busca a felicidade durante toda a vida e que talvez, só agora,

Depois dos 50, que a gente começa a ver certas coisas que antes a gente não percebia, que a gente ‘tava’ só correndo atrás de se sustentar e sustentar a família. Hoje até, por exemplo, se eu ‘tô’ dirigindo, eu vejo a árvore, parece que as

árvores nunca “tiveram” tão floridas. Acho que a vida inteira ‘tava,’ né? Sempre. Mas para mim não, tá tudo... ‘nossa, que árvore linda’. Eu nunca tinha reparado! (Cleonice, CC, p. 329).

Além disso, voltando à composição do grupo, Cleonice disse que a música transmitiu o sentimento do grupo, que nessa etapa da vida em que ela se encontra, acredita que cada pessoa busca a sua própria felicidade, pois já não é necessário se preocupar com os filhos e o trabalho, pois nessa idade não há tempo nem necessidade de esperar para ser feliz. Cita como exemplo que “ninguém ‘tá’ muito preocupado em ganhar dinheiro, até porque, se não ganhou até agora, não vai ganhar mais” (CC, p. 330). Sendo assim, agora é o momento de ser feliz, ciente de que, quando se chega a uma idade a pessoa está feliz com as conquistas que obteve, mesmo carregando as tristezas de uma vida inteira. Mais ainda: Cleonice considerou a letra da música bastante significativa, pois nela é possível perceber a história de vida de cada um.

Assim, ao estudar as análises das senhoras sobre a música ponto de partida e a composição do grupo, focalizando suas semelhanças e divergências, e tendo em vista suas percepções sobre a influência de outras músicas, é possível reconhecer a compreensão delas sobre as canções, potencializando e expandindo suas próprias concepções a respeito de música. Esse fato é observado na fala de algumas senhoras quando entendem quais características da composição do grupo a diferenciavam das músicas que se encontram mais próximas do cotidiano e que, num primeiro momento, a composição causava certo estranhamento. Entretanto, uma vez familiarizadas, e trazendo a música para si, as senhoras disseram que foi possível reconhecer a história de vida de cada uma na composição.

Sobre o reconhecimento de si na composição musical colaborativa e as compreensões referentes a dar um novo

sentido à nova *Felicidade*, os discursos das senhoras deixam transparecer que as suas experiências de vida permitem que elas ressignifiquem suas vidas e que a música – composição do grupo – contribuiu para organizar e expor os pensamentos provenientes de suas vivências.

### **4.3.2 *Felicidade o que é: a composição***

Além de narrarem o que perceberam no decorrer da construção da “nova” *Felicidade*, como descrito na subcategoria anterior, durante as narrativas algumas senhoras trouxeram, nas conversas individuais e nos diários, suas percepções mais concretas sobre a composição musical do grupo: a *Felicidade o que é*. Chamarei a música de Lupicínio Rodrigues de *Felicidade*, e a música do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô de *Felicidade o que é*, com o intuito de melhor identificar a música a que me refiro no momento; todavia, convém esclarecer que esse nome não foi determinado pelo grupo.

Posto isso, aqui é abordado o que as senhoras identificaram sobre a música *Felicidade o que é* enquanto música por si só. Aproveito para expor como uma senhora deu seu parecer sobre a composição do grupo, percebendo que, mesmo em tempo reduzido, a música é “como se fosse filho né? mesmo que você não saiba tudo dele, você sabe mais do que dos outros e os dos outros” (CC, p. 224). Na metáfora, comparando a composição a um filho, e o compositor como sendo a mãe do filho, Maria Helena declara que, sobre a música do grupo elas detêm o conhecimento, elas de fato, como mães-compositoras, sabem o que estão declarando. Portanto, tecendo os discursos das senhoras, as geradoras da composição musical, trago suas percepções sobre a música *Felicidade o que é*.

Satisfeita com o resultado, Marta disse que para ela a música ficou graciosa e que ficou encantada com o trabalho do

grupo. Nessa direção, Flor do Campo expôs que sentiu a música aconchegante; Nilda acrescentou que a composição ficou simples, alegre, limpa, espontânea e que foi produzida rapidamente. Aprovando a música, Lázara disse que ela ficou bonita. Maria das Graças, concordando com Lázara, falou que a música ficou bonita, porém curta; mas logo disse que não seria preciso a música ser maior, mas sentiu isso porque está acostumada com músicas mais longas; e completou: “é curtinha, mas fala muito” (CC, p. 165). Edna, bem como Maria das Graças, trouxe durante sua narrativa oral o aspecto da duração da música. Entretanto, acreditou que a duração, o “tamanho” da música era relativo ao tempo que foi proposto para a composição, dizendo que pelo pouco tempo que tiveram, fizeram muito e que, se tivessem mais tempo, talvez pudessem aumentar a letra da música.

Já Flor do Campo agregou que a música, com sua duração e sua simplicidade, possibilitou que a memorizassem facilmente. Nessa linha de pensamento, Cecília considerou que a letra da música foi suficiente. Também referente à letra da música, Olga disse concordar com o sentimento do grupo. Sobre o sentido da música, Maria Teresa ratificou: “Bateu com tudo que ‘tá’ acontecendo aqui na nossa sala, com a convivência do grupo, com a amizade” (CC, p. 94). Porque, como disse Suely, a música “fala sobre a vida da gente mesmo, sobre a nossa participação” (CC, p. 193), sobre a vida que reside dentro do grupo de canto. Em sua narrativa, Maria das Graças disse que a música mexe com os sentimentos, pois está vinculada ao que estão vivendo no momento. E sobre o que estão vivendo no momento, Nilda compreende que a composição musical do grupo superou o sentimento proveniente da música *Felicidade* que induzia a sentir melancolia e tristeza.

Indo ao encontro do discurso de Nilda, Elza reconhece que a composição musical representa a alegria de cada uma,

contribuindo para levantar a autoestima. Edna corrobora esse pensamento, dizendo que a música lhe trouxe uma sensação muito boa, ajudando a repensar momentos difíceis que se passaram e que foram associados à música *Felicidade*. Sobre a música permitir repensar momentos vividos, Maria Helena percebeu que nela há “uma parte animada e outra mais pra pensar; era pensante” (CC, p. 237). E demonstrou seu desejo de que a música fosse mais animada, pois já basta a vida que por vezes é triste. Declarando que a composição poderia ser diferente, Maria Helena não sabia se modificando a letra ou o gênero da música, poderia ajudar a ficar como almejava, mas tinha certeza de que algo poderia ser diferente.

Também Cecília disse que a música poderia ser mais animada, colocando outro gênero musical, mudando a parte do meio da música que, para ela, ficou lento. Após falar sobre o que a incomodou na música, Cecília disse que a composição “podia ser mais calorosa um pouquinho” (CC, p. 69), salientando que gosta de músicas alegres que chamam o corpo a dançar, que têm um ritmo tão animado que não permite que se cante, escute ou assista sem vibrar. Entretanto, percebeu que a composição não atendeu o seu desejo.

A fim de compreender o quesito ritmo da música, Maria das Graças disse que há momentos em que a música parece um *reggae*, mas que esse ritmo não é constante, se modifica. Demonstrando sua curiosidade para ouvir a música arranjada com instrumentos musicais, Maria das Graças opinou que a música traria outro cenário se fosse harmonizada por instrumentos e, reconhecendo sua forma, considera que nela há três momentos diferentes.

A respeito dos momentos, forma da música, Maria Teresa considerou que foi fácil de aprender, dizendo que era uma música que depois ficava cantando, colada no ouvido “tipo chiclete”. Maria Teresa também ressaltou que não gostou do começo da música, mas sabia que o que foi feito era cabível para a canção, e acrescentou que talvez o que ela sentiu foi pela

falta de costume, já que nunca ouvira uma música começando da maneira como começou. Dito isso, consciente de que o seu estranhamento era por não reconhecer o que o grupo estava produzindo como música, Maria Teresa declarou que não gostou, mas que cantaria a música sem problema algum. Assim como Maria Teresa, Maria das Graças percebeu que a música não seguia uma forma padrão, pois parecia faltar métrica e ritmo constante, variando andamentos. Devido a esse fato, diferente de Maria Teresa, Maria das Graças achou que a música ficou difícil de cantar.

Quanto à estrutura da música, Flor do Campo se pronunciou descontente com o final. Além disso, salientou que a intensidade do som escolhida (piano) poderia ter sido modificada para que o público pudesse ouvir melhor. Maria Teresa acrescentou que sentiu que a música terminou muito quieta, ficou estática demais, e sugeriu que poderia ser invertida a forma da música, colocando as risadas, gargalhadas no final, ao invés de no começo. Também sugeriu que no final acrescentassem outros elementos, pois sentiu que a ideia do improviso demonstrou que o grupo se concentrou para pensar na felicidade.

Em conformidade com o discurso de Maria Teresa, Maria Helena também sentiu que o grupo se fechou para ficar pensando no que seria felicidade durante a música e acredita que não foi possível o público ouvir o que estavam falando, pois estava em baixo volume. Sobre esse momento da composição, Maria Helena disse que “a música morreu”; e justifica sua afirmação atribuindo o fato ao ritmo, que se modificava. Mas, logo na sequência do seu discurso, enfatizou que se a maioria das integrantes do grupo achou que ficou bom, dizendo que estava ótimo, porque o que vale é a decisão da maioria.

Analisando as percepções das senhoras sobre a composição musical do grupo, veem-se abrangentes

posicionamentos: para algumas senhoras a música ficou aconchegante, bonita, alegre, espontânea, superando o sentimento da *Felicidade*, pois não alude a melancolia e a tristeza. Todavia, também foi possível observar a insatisfação de outras senhoras quanto ao ritmo, duração, forma e caráter da música, bem como o desejo de que fosse diferente. Em suas narrativas, elas indicaram como a música poderia ser para agradá-las.

Essas exposições revelam o olhar crítico das senhoras sobre seu próprio trabalho, ao observar o que poderia ser diferente e melhorado na composição musical do grupo. Entretanto, nessas falas também fica evidente que, independente de desejarem que fosse diferente, as integrantes do grupo se reconhecem na música e se reconhecem como compositoras da canção, aceitando a música do jeito que ficou, pois acatam a opinião e o posicionamento das colegas, deixando claro que era um trabalho colaborativo.

#### 4.4 PROCESSOS COLABORATIVOS NA APRENDIZAGEM CRIATIVA

Nesta categoria de análise de dados destacam-se os processos colaborativos que transpareceram nas narrativas das senhoras, percebidos por elas no decorrer da experiência de composição musical. O texto está dividido em duas partes: *O re-arranjo na prática pedagógica* e *O mais importante é estar junto*. Em *O re-arranjo na prática pedagógica* é incorporado ao texto como as senhoras se sentiram em relação a terem liberdade ou se sentirem conduzidas na proposta, a perceberem sua participação efetiva ou não, ao avaliarem a composição musical do grupo e o processo percorrido, e como se deu a organização, contradição e aceitação das próprias ideias ou das ideias de outrem. Já em *O mais importante é estar junto* ressalta-se quão significativo para as senhoras é estar no grupo, os vínculos construídos e a convivência entre si.

#### 4.4.1 O re-arranjo na prática pedagógica

Referente à metodologia utilizada para a realização da composição musical, trago falas e escritos das senhoras, destacados em suas narrativas sobre como foi articulada a proposta. Além disso, são apresentados os pontos que as participantes da pesquisa consideraram mais significativos – positivos ou não – durante a experiência de composição musical e suas percepções sobre como foi para cada uma o processo vivenciado.

##### 4.4.1.1 Ideias das senhoras: olhando metodologicamente para a experiência composicional

Em *Ideias das senhoras: olhando metodologicamente para a experiência composicional* são apresentadas as ideias das senhoras sobre suas compreensões a respeito da metodologia utilizada na proposta de composição, metodologia esta que se pauta na aprendizagem criativa. A respeito de como se sentiu durante a experiência de composição musical colaborativa, Alzira expôs que a maneira como a proposta foi direcionada a deixou reprimida, pois não gosta de contradizer as pessoas. Confessou que por vezes sentia que o que estava sendo fomentado não lhe agradava, embora permanecesse quieta, calada, por acreditar que seu silêncio era uma forma de respeitar o que os outros falavam, sem contrariá-los. Além disso, diante do cenário que se ilustrava durante o processo composicional, Alzira sentiu que no decorrer dessa atividade algumas pessoas queriam aparecer mais do que as outras.

Sobre se sentir mais contida devido a como a proposta de composição musical foi articulada, Maria Teresa disse que se sentiu, por vezes, um pouco constrangida, porque se considera tímida; e ponderou que como foi uma situação nova, no início ficou meio assustada; contudo, pouco a pouco foi

entendendo o “espírito da composição” que, segundo ela, é a união de todas e a participação de cada integrante. Os apontamentos de Maria Teresa vêm ao encontro dos estudos de Sawyer (2006a), segundo o qual no início os alunos podem sentir dificuldades para se envolver no trabalho colaborativo; entretanto, ao se engajar na proposta, podem construir juntos o conhecimento do grupo a que pertencem, sendo capazes de integrar com os demais.

Cleonice, assim como Maria Teresa, considerando-se tímida, disse que por meio da proposta de composição musical, mesmo não gostando de se expor, participou espontaneamente das etapas do re-arranjo e adicionou que a metodologia proporcionou que falasse bastante. “Ali a gente acaba, né? vem uma ideia: ‘ah, eu também pensei nisso’” (CC, p. 322); além disso, Cleonice salientou que reconheceu as suas próprias ideias nas falas de outras senhoras. De modo contrário, Marta externou que durante o processo de composição musical foi preciso conter-se para não falar demasiadamente; considerando que as demais colegas apresentavam ótimas ideias, disse que foi necessário refrear-se um pouco, ficar mais contida e apenas pincelando algumas sugestões. Marta disse que era preciso dar espaço para as demais colegas falarem, colocando a sua opinião e deixando vir as de todas para ficar bonito; “porque é um grupo!” (CC, p. 263).

Além disso, Marta salientou que a princípio percebeu que as mais tímidas não participaram de maneira engajada desde o início da experiência composicional, entretanto, no decorrer da proposta, reconheceu que essas colegas foram se soltando e sentindo-se menos inibidas. Vendo como foi a resposta de algumas senhoras durante o processo, Marta anuiu que a maneira como foi trabalhada a composição musical deu oportunidade a que todas falassem. Apenas se questionou se de fato conseguiriam fazer a composição, porque considera o grupo muito diverso quanto a escolaridade, idades,

experiências de vida, profissões, enfim, pelo fato de cada uma ter palmilhado diferentes caminhos de vida, e ressaltou que,

[...] eu achava que era mais difícil surgirem ideias. E eu fiquei encantada, que saiu rapidinho, muito mais rápido do que eu pensava, que o pessoal foi colocando, colocando e ficou bonito (Marta, CC, p. 261).

Também a respeito do engajamento das integrantes do grupo durante a experiência de composição musical, Maria das Graças disse que percebeu que algumas participaram mais que outras, embora fizesse questão de ressaltar que todas deram suas opiniões, e, portanto, de certa forma, todas participaram. Sobre como foi conduzido e realizado o processo para compor, Edna disse que a metodologia facilitou para que ninguém pudesse se sentir coagido. Dizendo que se sentiu livre no percurso da experiência, Edna expôs:

Então... Aquilo é espontâneo, é livre. Acho que é isso que sai, porque é diferente [...]. Dá a impressão que você tem que sentar e pensar muito, escrever e rabiscar e parece que aquilo é tão difícil [...]. E aí, de repente, assim, tão simples. Pega uma coisa aqui, uma coisa ali, uma ideia, vai, vai e sai... (Edna, CC, p. 78, 84).

Nesse sentido, concordando com o discurso de Edna quanto a naturalmente, por meio de ideias espontâneas, a composição emergir, Burnard e Triantafyllaki (2010) salientam que na aprendizagem criativa o aprendizado tende a se expandir das competências particulares de cada pessoa e das práticas colaborativas, proporcionando ambientes que suscitam a criatividade. Referente a ser espontânea a proposta, Maria Teresa, assim como Marta, destacou que ao mesmo tempo em que sentia a proposta sendo direcionada, também era livre.

Maria Teresa acrescentou que tem consciência de que tudo foi livre e aleatório, mas que parecia que tudo havia sido combinado.

Em relação a proposta de composição musical ser livre e ao mesmo tempo direcionada, Burnard (2013) ensina que na aprendizagem criativa o docente deve articular conexões entre o que é familiar e o que é inesperado aos alunos, valorizando ideias que, a princípio não são comuns, a fim de que todos possam se sentir seguros e encorajados. Isso aparece nos discursos de algumas senhoras, que disseram haver sentido certo equilíbrio entre a liberdade e a facilitação de forma espontânea durante a experiência composicional.

Sobre como foi para ela o processo, Maria das Graças disse que, no percurso da experiência de composição, foi como se fosse “tirando” delas algo que nem mesmo elas sabiam que tinham dentro de si. E percebeu que só assim tiveram a possibilidade de compor alguma coisa. Maria das Graças externou sua felicidade ao ver o resultado final da canção, acrescentando que nunca participara de proposta similar. Embora como professora cantasse muito na escola, tudo o que fazia já era “pronto”, reconhecendo a diferença da música do grupo, que foi construída.

A respeito de a música ser construída, Edna disse que a metodologia favoreceu que o sentimento fosse fluente e espontâneo, porque “a gente foi vivenciando, depois colocando as frases, assim foi saindo, parece que foi colocando, foi colocando... E parece que assim, do nada, foi saindo” (CC, p. 77). Complementando as afirmações de Edna, em sua narrativa Cleonice acrescentou que desejava fazer muitas coisas na música, mas que não seria um “processo” a música fluir apenas de acordo com suas ideias iniciais, porque muitas etapas aconteceram com a colaboração das outras senhoras. Entendendo que no término da experiência de composição o trabalho foi se enxugando, Cleonice realçou que para ela o resultado final foi maravilhoso.

Tendo em vista os diferentes posicionamentos quanto ao que as senhoras sentiram sobre a metodologia utilizada no decorrer da experiência de composição musical, percebe-se que algumas não se sentiram confortáveis com o exercício dentro da abordagem dos processos colaborativos de aprendizagem. Para algumas, essa sensação de desconforto só ocorreu no início, amenizando-se aos poucos até que se sentiram à vontade para se expor. Todavia, para uma senhora, a forma como foi articulada a composição a reprimiu, deixando-a ainda mais constrangida do que se considera, levando-a a adotar a postura de permanecer sempre calada.

Por outro lado, para outras senhoras, a maneira como trabalhada a proposta oportunizou que todas pudessem falar, dar suas opiniões, sem se sentir coagidas. Entretanto, também foi elucidado que algumas precisaram conter-se para que não apenas sua própria opinião prevalecesse ou que apenas seus apontamentos fossem destacados, pois tinham vontade de se manifestar em todos os momentos.

Sobre a proposta de a composição se desenvolver espontaneamente, ao mesmo tempo livre e direcionada, observei nas narrativas das senhoras a surpresa que tiveram quanto a música ir sendo fluentemente construída. De fato, algumas senhoras perceberam que ao mesmo tempo em que podiam sentir que estavam fazendo algo aleatório, também era combinado, mesmo sabendo que nada do que estavam fazendo havia sido tratado anteriormente. Para essas, a proposta permitiu que trabalhassem num ambiente em que se sentiam seguras, mesmo num exercício inusitado e inovador para o grupo.

#### 4.4.1.2 Mosaico de ideias e opiniões: uma música de todas?

Ao encontro do que foi mencionado em *Ideias das senhoras: olhando metodologicamente para a experiência*

*composicional*, sobre as opiniões e ideias de cada uma serem agregadas ou não ao trabalho e se prevaleceu a opinião de uma integrante específica do grupo, em *Mosaico de ideias e opiniões: uma música de todas?* destacam-se as percepções das senhoras sobre a música composta ser da autoria de todas.

Sobre como percebeu o processo de composição musical, Marta considerou que o trabalho todo, até mesmo desde o momento da escolha da música, foi mexendo com o seu interior, evocando lembranças, emoções e sentimentos. Além disso, Marta acredita que algumas senhoras se dedicaram mais pelo fato de irem além do que o grupo estava fazendo, pois além de pensar na composição musical, escreveram outras músicas em seus diários. E enfatizou como percebe o que ocorreu na composição musical:

[...] jogou no grupo e foi muito trabalhado, até que se pegou a essência de cada uma. Não ficou a música de uma, ficou geral [...]. Não ficou assim, colocou um pedaço de cada um, ideia de cada um, ‘esse aqui é meu, esse é teu’. Não ficou. Juntou, mexeu e ficou bonito. Ficou unido [...]. A gente percebe a participação de cada um, mas não ficou estanque (Marta, CC, p. 264).

Como Marta, Suely salientou que foram utilizadas para a música *Felicidade o que é* principalmente as ideias da Maria das Graças e da Maria Teresa, mas que as ideias delas eram consentâneas com o sentimento de todas; portanto, o grupo adotou as ideias de Maria das Graças e Maria Teresa porque se identificou com elas. Além disso, Suely disse que um fator explicativo para terem utilizado como ideias principais as opiniões de Maria das Graças e Maria Teresa é a facilidade que algumas têm mais do que as outras. Para Suely, “a medida que a gente tem... se de repente eu tenho mais facilidade em pegar a melodia, eu posso ajudar aquela pessoa que tem mais dificuldade” (CC, p. 194); e adicionou que acredita que

“colaboração é nesse aspecto, não propriamente na letra” (CC, p. 194), ao narrar sobre como percebe que foram construídos os processos vivenciados pelo grupo com o intuito de realizar uma composição musical.

Referente a ajudar umas às outras, Maria Helena realçou que algumas senhoras que ela acredita terem mais facilidade ajudam as demais, embora percebesse que as que têm mais facilidades para determinados assuntos como a compreensão do que deve ser feito e o conteúdo musical, também são muito ajudadas pelas que têm mais dificuldades. Maria Helena salientou que não são valorizadas no grupo apenas as que cantam melhor ou que sabem tudo, pois cada uma tem seu próprio jeito, e esse seu jeito de ser é importante para o grupo. Diante de tal constatação, trago a fala de Almerinda que considera que

[...] tudo é participação [...]; a gente estar junto, assim, a ideia que eu dei aprovou. Mesmo que não fosse aprovada, aprovou dos outros, das outras pessoas que faz parte do meu grupo; é importante (Almerinda, CC, p. 49).

Logo, Almerinda compreendeu que todas as ideias convergiram para o mesmo objetivo, dizendo que a música é do grupo porque teve a ideia de todas e de cada uma.

Também Nilda, sobre auxiliarem uma às outras, mencionou a etapa em que uma ajudou a outra a recordar as músicas citadas e que esse fato possivelmente contribuiu para que a música acontecesse rapidamente. Nilda percebeu que “quando a gente está nessa interação parece que as coisas acontecem. Se a gente quisesse fazer sozinha eu acho que seria mais difícil. Mas parece que naquele momento ali, parece que as coisas acontecem né?” (CC, p. 295). Portanto, Nilda reconheceu que o fato de estarem em grupo facilitou que as

ideias, organização e elaboração fluíssem e a composição musical fosse produzida.

Referente a isso, Olga percebe que o fato de a música acontecer foi consequência da participação de cada uma: “cada uma de nós, todos participamos, né? Cada um deu um toquezinho [...]. Se não tivéssemos aquela reunião ali em fazer... em compor, essa música não tinha graça nenhuma se todo mundo ali não participasse” (CC, p. 306). Visto isso, Olga percebeu que o trabalho realizado pelo grupo exigiu trocas para que de fato se efetivasse, acrescentando que a experiência de composição musical foi importante, pois permitiu que as pessoas do grupo permanecessem próximas; nas palavras de Olga, a composição foi bem importante “porque senão, se não tivesse essa criação ali, a gente não tinha conseguido a união da turma” (CC, p. 308). Também Marta disse que o grupo ficou mais unido por meio da composição musical, permitindo que se sobressaísse a alegria e a convivência entre elas.

Quanto à convivência entre as senhoras, Maria Teresa disse que durante o processo de composição todas puderam participar, até mesmo da primeira etapa do re-arranjo, que se referia à escolha de uma música, o que permitiu que todas pudessem interagir. Ela disse que percebeu as interações delas entre si e gostou da forma como se deu o processo composicional. Elza expôs que gostou de como cada uma externou suas ideias, escrevendo e conectando as palavras, acrescentando: “senti assim que, às vezes a amiga tinha [...] uma ideia melhor do que a minha, mas um pontinho da minha completou” (CC, p.131). Portanto, Elza reconheceu a importância das ideias de cada uma, as suas contribuições em prol do objetivo, que era a composição musical.

Sobre o processo de composição “dar certo”, Lázara disse que aquela atividade deixou o grupo animado. Também Maria das Graças expôs que sentiu o grupo empolgado, desejando que realmente acontecesse a música. Diante de tal empolgação, Maria Helena falou que ficava curiosa para ver o

que as demais colegas iriam apresentar. Maria Helena também adicionou que os quadros feitos durante a experiência foram eficientes, ajudando-as a progredirem no processo almejado. Além disso, Maria Helena percebeu que o compartilhamento de saberes foi fomentado e articulado pela diferença de idades das senhoras, cada qual com saberes e vivências diferentes a compartilhar. Como Maria Helena, sentindo-se curiosa durante o processo de composição musical, Cleonice disse:

[...] eu fico imaginando, fico olhando a carinha delas assim, nossa deve ter tanta coisa boa na cabeça, mas às vezes elas ficam lá, ficam só pra elas [...]. Vamos supor, eu ‘tava’ com mil ideias, eu fui lá e falei um pouquinho. Agora imagina as outras? Elas ficam ali observando, quanta coisa ‘tá’ pensando né? (Cleonice, CC, p. 347).

Durante as narrativas orais, ao perguntar como cada senhora percebeu sua participação no processo composicional, algumas indicaram que em especial as ideias de duas senhoras prevaleceram. Uma senhora disse que isso ocorreu porque o grupo se identificou com as ideias das colegas e as acolheu. Portanto, mesmo reconhecendo que o posicionamento de duas colegas ficou mais evidente na música, de forma alguma as demais foram excluídas do processo composicional. Além disso, algumas disseram que participaram mais ajudando as colegas que pareciam apresentar mais dificuldades, fator que também intensificou a convivência e as interações no grupo; interações que proporcionaram o compartilhamento de saberes, exercitando também o respeito mútuo às ideias, já que a proposta centrava-se numa composição colaborativa.

#### 4.4.1.3 Minha ideia, sua ideia, nossa ideia: compondo colaborativamente

A respeito dos processos colaborativos na aprendizagem criativa ao longo da experiência composicional, referente à convivência, considerando que tinham ideias particulares, mas que estavam trabalhando coletivamente, Cleonice disse foi preciso aceitar que todas estavam compondo apenas uma música. Esse fator, segundo ela, exigiu que fossem aceitas as ideias de outras pessoas, não impondo a própria ideia, já que a composição musical era coletiva. Segundo Cleonice, foi preciso “aprender a compartilhar e achar que naquilo lá também você fez parte. Porque na hora que você percebe alguma coisa, você dá uma ideia ou que você aceita aquela ideia ali” (CC, p. 325).

Mais que isso, Cleonice disse que só sentiu dificuldade para chegar a uma única ideia durante a composição. Ou seja, os momentos mais difíceis estavam relacionados a ter de chegar a um consenso, porque segundo ela, enquanto uma colega falava, a cabeça ficava fervendo de ideias. Sobre o apontamento de Cleonice, quanto a “ferver ideias na cabeça”, Sawyer (2003) escreve que as colaborações no grupo têm o intuito de motivar a aprendizagem; sendo assim, vê-se que tal exercício foi, de fato, reconhecido pela senhora que considerou ainda que esse fato também exigiu certa maleabilidade na construção de ideias em prol da composição:

Aí, de repente o outro fala uma coisa que vai, parece que aquilo que eu ‘tava’ pensando “então não é bem por aí” [...]; porque é uma coisa coletiva. Nossa! Então, aí foi... Já que foi por esse caminho então deleta essas ideias aí e começa outra [...]. Às vezes eu ‘tô’ com uma intenção, aí conforme o que vai acontecendo no grupo, a gente muda, né? E vai se achando ali. Eu achei muito bacana (Cleonice, CC, p. 343-322).

Também referente às ideias divergentes e às contradições que aconteceram durante o processo de composição musical, Suely ressaltou que não foi muito fácil a convivência do grupo, porque nem sempre o que se quer, da forma que se pensa, pode se fazer valer. Igualmente Maria das Graças, sobre as dificuldades que sentiu, destacou que foi difícil organizar as frases dentro da música e,

[...] combinar com a opinião do outro, [...] porque cada um queria colocar o seu jeitinho, a sua frase, o seu jeito de pensar [...]. Compor assim em conjunto é mais difícil do que você sozinho, ali com as suas ideias (Maria das Graças, CC, p. 168).

Sobre esse fato, Maria das Graças, diferente de Nilda, Olga e Marta, explicitou que acredita ser mais fácil compor sozinha do que em conjunto, já que assim não colidiria com as objeções de outras pessoas.

Além disso, Maria das Graças expôs que ficou apreensiva quando um senhor, que veio a participar do grupo nos últimos encontros da experiência de composição, quis mudar uma frase. Durante a narrativa oral, Maria das Graças disse que o que ele havia sugerido, se fosse acatado, perderia o sentido da música. Entretanto, mesmo temerosa e contrariada com a possível mudança da música, disse que não poderia reivindicar sua opinião, dizendo-me que ao mesmo tempo em que a proposta era livre também existiam limites, já que era preciso acatar as ideias de outrem.

Maria das Graças também ressaltou que achou interessante as mudanças que aconteceram durante a 2ª etapa do re-arranjo, tempestade de ideias: “Tam sendo falados e iam sendo jogados no quadro [...]. Aí depois um dava opinião: tirava, vamos colocar isso aqui... Não vai ficar melhor assim? Se a gente repetir...” (CC, p. 167). Percebendo como acontecia

a colaboração no momento em que tiravam, colocavam, experimentavam, repetiam, combinavam as ideias, Maria das Graças salientou que podiam, pouco a pouco, avaliar o que estava em desacordo e o que estava adequado para a composição.

Sobre as combinações de ideias, Almerinda opinou que as sugestões propostas por alguém poderiam ser aceitas ou não de forma natural, enquanto Suely expôs, sobre uma pessoa que estava afastada do grupo e que retornou ao final da experiência de composição musical, sugerindo ideias incompatíveis com as das demais pessoas do grupo. Nesse viés, Suely argumentou que uma pessoa que não vivenciou o processo desde o início não poderia opinar de forma determinante, pois não seria possível que compreendesse o “momento criativo”, como dito por ela, e as etapas experienciadas.

A respeito de a música ser compatível com as ideias de cada pessoa, Edna narrou que com ela foi preciso ir se apropriando da própria música, cantando várias vezes, lembrando-se dela no cotidiano, abrindo o diário, cantando novamente, e assim, aos poucos, percebendo que aquela música foi ficando mais dela:

[...] aí abri meu caderno, fui cantando, fui vendo assim, parece que aquilo foi ficando mais assim, mais meu. Entendeu? Aquilo parece que ainda ‘tava’ um pouco longe, daí foi... Foi ficando meu. [...] Aí eu peguei aquelas coisas da música assim, e trouxe pra mim. Aí parece que aquilo ficou meu (Edna, CC, p. 78).

A percepção de Edna vem ao encontro das questões referentes à autoria no coletivo, trazendo à tona a possibilidade de apropriar-se da música a ser construída. Sobre esse aspecto, Maria Helena ratificou:

a gente acabou gravando quase melhor essa, porque quando vai saindo as ideias você já fica

ali pensando, ouvindo o que o outro vai falar. [...] sem nem saber muito bem 'cê' já vai melhor do que a outra, que outra pessoa fez (Maria Helena, CC, p. 221-222).

Portanto, Maria Helena considera mais fácil memorizar a música quando quem canta são os próprios compositores, já que para ela, ao cantar a composição que o próprio grupo compôs a compreensão ficou mais acessível.

De acordo com França e Swanwick (2002), quando executam suas próprias composições os alunos têm a oportunidade de tocar algo que, tecnicamente, é apropriado, o que pode levá-los a tocar de maneira mais sensível e musical, comparando-as com as demais músicas de seu repertório. Retomando aos apontamentos de Maria Helena, destaco como, analiticamente, ela argumentou sobre o processo de compreensão que os compositores apresentam ao cantar suas próprias músicas:

Esse pessoal canta (compositores), eles cantam uma música atrás da outra e sabem todas, então quando é deles eu acho que já está a história na cabeça. Será que é isso? [...] É, eu nunca tinha pensado. [...] Foi mais fácil a gente, eu pelo menos, aprender, assimilar melhor a que a gente foi fazendo (Maria Helena, CC, p. 222).

Visto isso, Maria Helena argumentou que quem compõe sabe melhor a sua própria música. E, segundo França e Swanwick (2002), o nível técnico de complexidade de uma composição musical está atrelado ao nível de conhecimento dos alunos, caminhando de maneira híbrida, podendo valorizar a expressão do seu próprio pensamento musical.

Em sua narrativa Suely também reconheceu facilidades ao realizar a composição musical, dizendo que compor foi algo totalmente novo e que a princípio tendeu a se preocupar com a tarefa; todavia, sentiu que obter um consenso foi mais fácil do

que pensava. Apresentando de maneira positiva sua percepção sobre essa experiência, Maria das Graças revelou que achou o processo de composição musical inteligente; mais especificamente, ponderou que os passos dados para chegar até a música foram interessantes e que

Até fiquei pensando: ‘gente, será que as pessoas que compõem, os compositores eles passam por esse processo né? De ficar fazendo tudo isso pra chegar numa canção assim, uma música?’. Eu achei assim, fantástico mesmo. Os passos que foram seguidos, que vocês foram puxando da gente, as coisas sabe? [...] Não é tão fácil assim compor uma música boa [...]. Exige muita reflexão. [...] Foi uma experiência muito bonita da gente conhecer o processo de como que chega o fim. [...] os passos que foram usados pra chegar. Um jeito de tirar da gente, as perguntas. [...] Ainda mais com a gente, que a gente nunca tinha feito esse trabalho. Então acho que tinha que ser esse método mesmo né, de ir puxando, né, de ir dando opinião pra sair a letra, né? (Maria das Graças, CC, p. 164-166).

Reconhecendo que o método utilizado foi eficiente para o grupo, Maria das Graças também salientou que a composição não sairia se o grupo não tivesse contato periódico de estudo de educação musical, considerando que foi possível realizar um trabalho de uma composição musical, pois já detém certo conhecimento musical por se encontrarem semanalmente para as aulas de canto. Ainda no tocante ao referencial metodológico da proposta de composição musical, Cecília externou que a experiência “foi um puxar de mente”. Nesse viés, sobre a proposta “puxar algo da mente”, em seus estudos Burnard (2013) escreve que quando se trata da aprendizagem criativa, é importante que se fomente a aprendizagem por meio da exploração e da experimentação, construindo ambientes de aprendizagem que permitem o questionamento e diversas

possibilidades. Nesse sentido, a fala de Cecília parece vir ao encontro dos estudos de Burnard (2013) quanto a, durante a proposta de composição, o ambiente ter permitido facilitar que as ideias de cada senhora emergissem.

Demonstrando que havia entendido a proposta do rearranjo, Flor do Campo fez uma analogia com uma proposta de composição musical que foi realizada no Japão após os tsunamis, afirmando que percebeu similaridades com o que o grupo estava realizando. Além disso, Flor do Campo salientou a importância que os vídeos tiveram, contribuindo para recordar com mais facilidade o que já havia sido trabalhado. Por outro lado, sobre os vídeos, Cleonice disse que quando se via, percebia sua voz de modo horrível, mas quando se concentrava para ouvir o todo, sentia que a voz dela, ficando no meio, não se sobressaía muito.

Além desses fatores, foi salientado pelas senhoras a oportunidade que tiveram com a experiência de composição. De acordo com Maria das Graças, e com Ketrya, foi uma oportunidade que tiveram de saber que um dia puderam e conseguiram fazer uma canção, uma música. Cleonice disse que ainda não tivera acesso à música da maneira como foi trabalhada, percebendo que as coisas foram se encaminhando, clareando na cabeça de cada uma e reconhecendo que sempre há alguém que se expressa expondo o que sente.

Sobre essa exposição, Nilda ressaltou que durante a composição “a gente entra naquele clima, né? E daí as coisas acontecem” (CC, p. 295), propondo que talvez porque a gente esqueça de tudo e focalize o que está fazendo. E assim, quando se “joga mesmo o sentimento para fora” (CC, p. 322), como dito por Cleonice, e entra no clima, segundo Nilda, pode-se, por meio de uma música, transparecer o grupo, como disse Maria Teresa: a composição “transpareceu o nosso grupo!” (CC, p. 94).

Veem-se assim, destacadas nas narrativas das senhoras, suas perspectivas sobre como se deram as combinações, acordos e divergências de ideias, a maleabilidade para exercitar o acolhimento de opiniões diferentes e chegar a um consenso. Oportuno salientar a fala de uma senhora que aventou a possibilidade de, se a composição fosse individual, não seria necessário agregar ideias diferentes das que gostaria, portanto, seria mais fácil concluí-la. Contrariando seu posicionamento, outras senhoras opinaram que sozinhas não seria possível compor.

Além disso, nota-se quão variados sentimentos as senhoras resgataram durante a experiência composicional, ao dizerem que não se sentiram coagidas nem reprimidas quando alguém se posicionava de forma diferente, ou desgostando da ideia de outrem que foi acatada pelo grupo pela insistência, persuasão ou porque realmente as demais estavam de acordo.

Em relação às ideias, aceitas ou não, acatadas ou confrontadas, que iam sendo organizadas até consistentemente se estruturarem na música, uma senhora descreveu que esse processo permitiu que aos poucos ela fosse apropriando-se da música; outra apontou que por terem feito a própria música, detinha um sentimento que era de conhecê-la melhor do que as demais músicas do repertório, por exemplo. Além disso, algumas senhoras expuseram que compor foi uma oportunidade, permitindo que, por meio da música composta, transparecesse como é o grupo e como se sentem as integrantes.

#### **4.4.2 O mais importante é estar junto**

*O mais importante é estar junto* está na categoria *Processos colaborativos na aprendizagem criativa* por perceber que, para as senhoras, estarem juntas foi fundamental para que a proposta do re-arranjo fosse efetivada na perspectiva de um trabalho colaborativo. Tal percepção foi direcionada

pelas próprias senhoras, pois durante as narrativas orais não lhes perguntei específica e diretamente sobre o significado de estarem juntas. Contudo, ficou explícita em muitas narrativas a importância de estarem próximas e de acreditarem que algo pôde ser construído devido ao vínculo que as une. Assim sendo, trago aqui os destaques feitos pelas senhoras que ilustraram quão relevante foi estarem reunidas e se sentirem bem para que a experiência composicional tivesse êxito.

De acordo com Nilda, estar no grupo lhe permitiu fazer algo diferente, ajudando-a a esquecer seus problemas e alterando progressivamente a sua disposição para realizar as demais atividades. Nilda disse que quando sai dos encontros do grupo sente-se mais leve porque muda o seu cotidiano. Cleonice, também positivamente, como Nilda, percebeu que estar no grupo é uma oportunidade de realizar algo totalmente diferente, e que, devido às condições da vida, nunca tivera uma oportunidade de fazer algo sem ser seu trabalho.

Como Nilda, Lázara falou que durante os encontros do grupo, por causa da convivência com as colegas, era possível esquecer os problemas. Nilda ratificou expondo que quando está no grupo, em vez de achar que está gastando ou perdendo tempo, sente que está ganhando, “porque modifica tudo entre você; é uma pessoa diferente” (CC, p. 296). Mais ainda, em sua narrativa, Nilda fez uma analogia entre o sentimento de pertencer ao grupo e o de uma adolescente querendo ir a uma festa, ansiosa e desejosa para estar com o grupo. Em diálogo com Nilda, Lázara afirmou que estar no grupo a faz muito feliz e alegre.

Na mesma perspectiva Maria Teresa declarou que o grupo é uma família para ela e que estar nos encontros é como se estivesse numa segunda casa. Também Almerinda disse que no grupo se criam fortes laços de amizade, e que o que considera ser o mais importante é estar juntos. Devido a essa relação de vínculo a uni-las, Maria das Graças expôs que

quando uma delas se ausenta de algum encontro, elas percebem e ficam preocupadas querendo saber qual o motivo, dizendo que no grupo existe amizade e amor entre elas. Mais que isso: para Maria das Graças, no grupo uma completa a outra; e contou-me que no decorrer do período em que teve depressão, nada a preenchia. Mas, insistente, ficou no grupo, o que foi maravilhoso, como um remédio para o que estava enfrentando em sua vida naquele momento.

Sobre o grupo ser um remédio, Maria Teresa salientou que durante os encontros conseguiu desestressar-se, porque sentia felicidade, satisfação e bem-estar em companhia das pessoas que estima. Nesse viés, Maria Helena disse que, para ela, estar no grupo era como uma terapia, pelos momentos em que podia divertir-se. E exemplificou com o aquecimento vocal como sendo um momento de diversão, quando imaginam que enxaguam a boca, tendo cuidados para que a dentadura não caia.

Além disso, Maria Helena salientou um fato que percebeu ao assistir os vídeos, dizendo que algumas senhoras nem abrem a boca ao cantar; entretanto, vão aos encontros porque também querem divertir-se, e não importa quem canta ou se elas cantam, disse que não fica concentrada nesse fato: “não ‘tô’ nem aí que elas não cantam [...], eu não fico olhando quem canta, quem não canta. Pra mim o grupo é o grupo, e elas, todos tem direito. [...] Cada uma tem o seu jeitinho assim” (CC, p. 229-230). Por conseguinte, para Maria Helena, cada uma tem sua importância no grupo.

Sobre estar no grupo e sobre a participação de cada uma durante o processo de composição musical, Marta disse que foi gostoso o engajamento que tiveram entre todas. Sobre o assunto, Flor do Campo disse que se sentiu encorajada e confessou: “Se falasse pra ‘mim’ cantar sozinha eu jamais iria” (CC, p. 36). Acrescentando, Maria Helena expôs que achou formidável a atitude das colegas do grupo, afirmando que usaram a criatividade e que realmente se dispuseram a

escrever, reconhecendo assim a capacidade de cada uma. Além disso, Maria Helena opinou que era possível fazer muitas músicas com as ideias que colecionaram. E destacou que, para ela, o mais significativo, na proposta de composição musical, foi realizar o processo em grupo, “porque um enriquece o outro” (CC, p. 242). Corroborando, Olga assegurou que o mais relevante no grupo são as trocas de ideias e as conversas que se desenrolam no grupo.

De fato, percebeu-se nos discursos das senhoras que só o fato de estarem juntas já era importante. É possível reconhecer isso, por exemplo, nos dizeres de Maria Helena, quando salienta que não importa quem canta melhor ou pior, porque grupo é grupo; assim, não se deve ter um critério de exigência individual, censurando, diminuindo ou aumentando o valor de alguém, porque ali, mesmo inicialmente com diferentes objetivos, todas estão querendo estar juntas.

Quanto a terem objetivos iniciais diferentes é porque foi destacado, nas narrativas, principalmente nas escritas, que algumas senhoras entraram no grupo porque gostavam de cantar, outra porque estava com depressão e precisava espalhar, outra porque as colegas foram insistentes, porque queria melhorar a capacidade respiratória, por querer se divertir, ou ainda porque precisa exercitar a mente e ativar a memória. Entretanto, ao se engajarem no grupo, muitas se sentiram tão bem que revelaram que ali é como se estivessem em suas casas, e que a convivência entre as colegas ajuda esquecer os problemas.

Mais adiante, vê-se também na fala de algumas senhoras que reconhecem que sozinhas não seriam capazes ou não teriam coragem nem de cantar, quicá de compor; todavia, no grupo e com o grupo, isso acontece. Nessa perspectiva, como aponta Sawyer (2006b), o todo passa a ser maior que a soma de cada parte, já que o bem comum das integrantes do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara

Kô passa a ser estarem juntas. Formar um grupo, sentir que pertence a uma equipe, independente dos conhecimentos que detêm, da timidez, da vergonha de cantar, das oportunidades diferentes que tiveram ao longo da vida, da idade, das facilidades e dificuldades. Percebo assim que, nesse sentido, as senhoras tendem a desafiar suas pré-capacidades, não estancando onde reconhece as limitações ou carências, suas ou das colegas, mas seguindo em frente, porque com o grupo tudo é possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei uma forma que pudesse agregar a este desfecho, em formato de narrativa, o que acredito que este trabalho trouxe e trará de relevante para a área de Educação Musical, a mim e às participantes da pesquisa, que possibilitaram a realização deste estudo. Ao analisar os caminhos que percorri para chegar aqui, percebi que as verdades que construí foram pouco a pouco se desmanchando e se reconstruindo, já que as considero como sínteses temporárias, sempre passíveis de revisão. Portanto, o que aqui descrevo, por ora, é o que consegui extrair durante este período em que estive envolvida com a pesquisa que teve como objetivo investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa por um grupo de idosas.

No decorrer da pesquisa, percebi que, devido ao meu intenso envolvimento com as senhoras do grupo, ficava por vezes deslumbrada com a experiência que estávamos vivenciando, e meu foco se voltava para o que as senhoras sentiam, a empolgação do ambiente, desviando-me, em alguns momentos, dos objetivos que deveria perseguir. Sim, encantei-me com a pesquisa, e para mim foi bastante complexo selecionar o que traria ao trabalho, pois os meus dados pareciam ser todos consideráveis, e no início, tudo o que pude coletar parecia valioso para ser descartado. Percebi que o que era significativo para as senhoras e que elas me revelaram, passava, de certa forma, a ser apropriado por mim. Em algumas narrativas pude reconhecer-me, e já noutras via algo distinto do que me fora dado viver e me sentia fascinada ao ouvir as associações e as histórias de vida vinculadas à experiência composicional.

Compreendi que a temática da pesquisa, o que escolhi para investigar, foi um ponto de partida, mas não foi meu ponto

de chegada; transcendeu a investigação dos significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa com idosas, porquanto, mais do que ressignificar a música *Felicidade*, ressignificar o que as senhoras pensavam e sentiam permitiu que eu recriasse e ressignificasse a mim mesma.

Nesse sentido, no decorrer do estudo percebi que mesmo buscando investigar os significados construídos pelas senhoras, pude compreender que o que interpreto delas depende do que eu vivi, da emoção que senti no momento analisado e do que consegui observar naquela situação. Além disso, reconheço também que após o momento em que foi realizada a observação participante e foram ouvidas as narrativas, ao analisar mais detalhadamente e com maior rigor os dados da pesquisa, minha interferência de fato aconteceu ao selecionar o que eu acreditava ser mais significativo para o trabalho. Reconheço, pois, que ao buscar realizar um trabalho de caráter polifônico, congregando e destacando as perspectivas das senhoras por meio de suas vozes, a minha interpretação permeia suas narrativas.

Referente à interpretação que o pesquisador faz das narrativas dos investigados, Bosi entende que “o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, 1994, p. 85). Mais que isso, a autora enfatiza que, sendo uma forma artesanal de comunicação, da narração nasce uma relação entre o ouvinte e o narrador que se baseia num interesse em comum: conservar o que é narrado e que pode ou deve ser reproduzido. Nesse sentido, considero essa experiência valiosa ao perceber a imbricação entre narrador, as senhoras participantes da pesquisa e ouvinte, no caso, eu, como pesquisadora no decorrer deste trabalho. Avançando um pouco mais, ao me identificar como narradora da pesquisa, também busquei instigar o leitor a ser um “ouvinte” em meio a este mosaico de narrativas.

Para a pesquisa foi importante usar uma combinação de técnicas de coleta e produção de dados, estendendo as possibilidades de me aproximar, refletir e analisar determinado fato. Para as senhoras, acredito que a combinação de técnicas de coleta e produção dos dados permitiu que cada uma pudesse exaurir suas perspectivas do modo como sentisse que fosse mais conveniente, tanto durante os encontros do grupo, expressando-se através da fala durante a conversa individual comigo, como escrevendo, desenhando, colando no diário o que achavam ser importante ou que sentiam vontade.

Fato que pude notar com as observações participantes foram as relações que se teciam durante o caminho da proposta de composição musical com as vivências que cada senhora apresentava, fosse, por exemplo, referenciando uma música de outrora, uma lembrança de quando era criança, ou se teve oportunidades anteriores de aprender música de forma sistematizada. Também notei reflexões sobre o que podiam sentir referente às músicas *Felicidade* e à composição do grupo, associando-as a saudade, a situações que proporcionaram felicidade e a eventos da vida que causaram sofrimento, mas que puderam ser reelaborados.

Nas narrativas orais identifiquei, por meio dos relatos dos acontecimentos e dos sentimentos provenientes da experiência vivida, o envolvimento das senhoras com a proposta da pesquisa e como cada uma percebeu e elaborou seu aprendizado. Já os diários – narrativas escritas – permitiram que as senhoras representassem suas expressões, impressões, dúvidas e recordações, oportunizando que expusessem suas percepções particulares sobre a experiência que acontecia no grupo e que, no decorrer dos encontros, não haviam tido tempo suficiente nem momento oportuno para compartilhá-las. Além disso, os diários produzidos pelas participantes da pesquisa auxiliaram na construção das narrativas orais, facilitando a exposição da experiência vivida, permitindo que relações

fossem articuladas sobre o que pensavam, acreditavam ou recebiam quanto ao processo da composição musical.

Por meio dos dados obtidos percebi quão importante foi o papel da professora do grupo durante o desenvolvimento da proposta, trabalhando eficazmente diante da imprevisibilidade, porquanto embora houvesse um roteiro de ação do processo composicional para dirigir a proposta culminando na música composta pelo grupo, o caminho a percorrer e os meios de que dispunham para alcançar tal objetivo lhes davam plena liberdade para criar. Além disso, segundo minha interpretação das narrativas das senhoras, a professora cedeu espaço para que as interações ocorressem, mas também direcionou e limitou o tempo em determinadas etapas da composição, filtrou e organizou ideias quando achou ser necessário, mostrando-se conhecedora do que estava propondo.

Referente à postura do professor que se mostra conhecedor do que propõe, Sawyer (2004, 2003) evidencia a participação do docente que, com profundo conhecimento pedagógico do conteúdo, pode facilitar a improvisação por meio da colaboração, possibilitando um ambiente que dê espaço à criatividade para improvisar. Aspectos como esses foram percebidos na postura da professora, pela maneira como conduziu as atividades, tendendo a contribuir com a construção social do conhecimento de cada senhora.

No tocante à construção social do conhecimento de cada senhora, é sabido que este não surgiu apenas no momento em que a experiência de composição foi vivida, mas foi sendo agregado às sabedorias que cada uma trazia consigo. Além de trazer suas sabedorias, as senhoras trouxeram as relações que já detinham entre si. Foi possível observar o vínculo que tinham e quão importante e significativo para cada uma era estar no grupo, revelando a possibilidade de estarem juntas como sendo uma das representações relevantes a ser extraída da experiência composicional.

Ao discutir sobre as representações de uma composição musical para o grupo, notei destacadas as questões colaborativas, ao ouvir das senhoras quão significativo foram as trocas de ideias, aprendizagem sobre respeitar, aceitar ou recusar opiniões divergentes ou similares. Percebem-se os processos colaborativos por meio da integração entre as participantes do grupo, as habilidades interacionais e sociais que foram aprendidas, a exposição de ideias sujeitas ao acolhimento, à recusa e a modificações. Foi possível reconhecer a interação como norteadora da colaboração, a possibilidade de se trabalhar em grupo mesmo havendo diferentes níveis de conhecimento entre as participantes, abordando diferentes perspectivas sobre uma mesma questão. Além disso, percebi a imprevisibilidade e a experimentação impulsionando processos criativos tendo como propósito realizar uma composição musical.

Importante salientar que reconheço que esse fato também se deu devido aos vínculos que as senhoras já mantinham entre si, tanto pelo convívio nas aulas quanto por laços externos ao grupo, potencializando os processos colaborativos de aprendizagem. Percebi que já havia uma intensa relação de vínculo entre as senhoras externo ao período da investigação deste trabalho, todavia a pesquisa oportunizou que a interação por elas vivenciada fosse verbalizada. Além do mais, um fator determinante para que isso ficasse explícito é que a proposta colaborativa exigiu a interação entre as senhoras, pois a centralidade da abordagem não estava entre o professor e o aluno, mas entre cada pessoa que participou, seja aluno-aluno.

Referente às habilidades interacionais, por mais que as integrantes do grupo se conhecessem e tivessem afinidades, ainda não houvessem tido oportunidade de, por meio de uma proposta de composição musical, expressar seus entendimentos e ideias com o propósito de criar algo em conjunto, o que, de

fato, pareceu algo bastante novo para um grupo que mantinha relações de convivência; contudo, a exposição de ideias sujeitas a aceitação ou não aceitação das demais integrantes do grupo pareceu provocar certa apreensão inicial ao exporem seus pensamentos. Para a maioria das senhoras, essas posturas foram minimizadas no decorrer da proposta de composição, alimentando entre elas um diálogo entusiasmado e desinibido.

Observei que, como os perfis das integrantes eram diferentes, divergindo entre si quanto a suas predileções e opiniões, o processo de dar liberdade de tempo para que todas pudessem expor suas ideias permitiu que se sobressaíssem mais as opiniões de algumas do que de outras; assim, a maneira como foi trabalhada a proposta não agradou a todas, ficando explícito, por meio da narrativa de algumas senhoras, seu desconforto ou insatisfação com alguma situação ocorrida ao longo da experiência de composição ou sobre o resultado da música. Reconhecer como foi trabalhada a composição – de forma positiva ou negativa para cada integrante do grupo – foi de grande valia para trabalharmos esta proposta metodológica dentro do referencial estudado, revelando a importância das dissonâncias e consonâncias para o trabalho colaborativo. Observou-se, de maneira cuidadosa, como cada pessoa se sente, almejando obter meios para que fossem exercitadas e articuladas formas que possibilitassem extrair de cada pessoa, de cada aluno, suas percepções e entendimentos.

Das percepções das senhoras que esta investigação pôde perceber e estudar veem-se relações que foram construídas entre o que as participantes da pesquisa compreendem de música e os significados que foram elaborados a partir da experiência de composição musical. De fato, reconheço que as ideias não nasceram do nada nem surgiram apenas após a experiência composicional, pois compreendo que o posicionamento de cada uma das senhoras também deriva de experiências anteriores à investigação desta pesquisa. Busquei esse fato por meio das narrativas, deixando espaço aberto para

que as senhoras pudessem manifestar suas experiências anteriores, culminando na composição musical colaborativa. Para tanto, por meio do presente estudo pude ouvir as ideias de música e de composição musical na óptica das senhoras, como elas entendem como deve ser uma música e como deve ser composta; além disso, o que as senhoras perceberam e como reconhecem ou não, sua aprendizagem.

Ao buscar entender os significados atribuídos à música *Felicidade*, observei a tendência das senhoras em relacioná-la com as suas histórias de vida. Percebi que, ao ressignificarem a música *Felicidade*, puderam ressignificar a sua própria vida, fazendo associações e análises comparativas. Também notei relações que se teceram a respeito da música *Felicidade* e a composição do grupo, quando as senhoras evidenciaram as semelhanças e diferenças entre as músicas e, quando trouxeram na sua fala conceitos musicais. Os conceitos musicais foram verificados estando relacionados à forma, já que reconheceram que a composição não seguia uma estrutura padrão das canções mais conhecidas que contém estrofes e refrão; o ritmo da melodia, que não seguiu na mesma fórmula de compasso, variando também o andamento; o gênero; o tempo de duração da música; o encaixar da letra no ritmo da melodia, referenciando à prosódia; a interpretação relacionada a como almejavam transparecer a música; o caráter e o que sentiam quando ouviam, compunham ou interpretavam a composição musical.

Nesse sentido, acredita-se que este estudo contribuiu com os processos de ensino e aprendizagem na faixa etária estudada, ao refletir sobre metodologias para o ensino de música para idosos. Considera-se uma proposta de composição musical para idosos significativa para a prática pedagógica na educação musical, possibilitando ampliar as experiências musicais das senhoras envolvidas no processo.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreti. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.).

**(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascellide; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; BEINEKE, Viviane; HENTSCHKE, Liane. Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-10.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Instituto de Artes, Porto Alegre, 2009.

BERGMANN, Carolina Giordano. **A relação do idoso com o aprendizado musical**. 2012. 232f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2012.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Tradução Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 1-13.

BOSI, Éclea. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BURNARD, Pamela. Teaching music creatively. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Org.). **Teaching Music Creatively**. New York: Routledge, 2013. p. 1- 11.

BURNARD, Pamela; TRIANTAFYLLAKI, Angeliki. **Creativity and arts-based knowledge creation in diverse educational partnership practices**: lessons from two case studies in rethinking traditional spaces for learning. Unesco observatory, faculty of architecture, building and planning, the university of melbourne refereed e-journal, vol. 1. Issue 5. April 2010.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Integrando ciência e arte na pesquisa qualitativa o “Portrait”. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 159-169.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Perason Prentice Hall, 2002. p. 23-28.

CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Creative learning 3-11: and how to document it**. Stoke on Trent: Trentham, 2008. p. xix-xxiv.

CONCEIÇÃO, Kátia Milene Lima da. **Música e idosos: a relação ensino/aprendizagem em três oficinas de música na cidade de São Paulo**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2013.

CORDEIRO, Ana Paula. Oficinas de teatro da UNATI - Unesp de Marília: o lúdico como elemento estimulador dos processos de criação teatral da pessoa idosa. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 67-84, 2006.

DELORY-MOMBERG, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011) &lng=pt&nrm=iso&userID=-2>.

Acesso em: ago. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 20-38; p. 203-214.

FONSECA, Carlos Antonio da. **Forró enquanto rearranjo musical**: um estudo sobre o repertório de jovens do ensino médio na atualidade. 2012. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Curso de Licenciatura em Música a Distância, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, dez. p. 5- 41, 2002.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade – aspectos gerais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 9-59.

GIL, Thais Nogueira. **Meninas de Sinhá**: a reinvenção da vida nas tramas do discurso musical. 2008. 190p. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de Música**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 60-83. p. 320-341.

HICKEY, Maud. **Music outside the lines: ideas for composing in K-12 Music Classrooms.** Oxford University Press: New York, 2012.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. **Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios e perspectivas.** v.1, 2009. p. 167-198.

Disponível em:

<[http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa\\_em\\_Musica-01.pdf](http://www.anppom.com.br/editora/Pesquisa_em_Musica-01.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-205.** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao\\_da\\_populacao/2008/projecao.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/projecao.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

KOHLRAUSCH, Estela; LOURO, Ana Lúcia. Questões sobre a reflexão do estudo de instrumento e a formação em educação musical. LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane; RAPÔSO, Mariane (Org.). **Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica.** Curitiba: CRV, 2014, p. 107-116.

LODOVICI NETO, Pedro. **Velhos musicistas em ação: os efeitos da música em suas vidas.** 2008. 356p. Tese (Doutorado)-Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais: Antropologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil.** 2005. 279f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Instituto de Artes, Porto Alegre, 2005.

MARQUES, Jaqueline Soares. “**Até hoje aquilo que eu aprendi eu não esqueci**”: experiências musicais reconstruídas nas/pelas lembranças de idosos. 179f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

MARTINS, Mario H. M. A escrita narrativa e a emergência das vozes sociais: uma proposta para a valorização da alteridade no (com)texto das ciências humanas e sociais. **Athenea Digital**, p. 3-15, jul. 2011. Disponível em: <[http://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig\\_a2011m7v11n2/15788946v11n2p3.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig_a2011m7v11n2/15788946v11n2p3.pdf)>. Acesso em: out. 2014.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL.

**Serviços para Idosos**. Disponível em:

<<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protexao-especial-basica/scfv-servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos/servicos-para-idosos>>. Acesso em: fev. 2015.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho.

Ressignificando e recriando músicas: A proposta do re-arranjo.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 171-205.

PESAVENTO, Sandra J. O mundo como texto: Leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, n. 14, set./2003, p. 31-45. Pelotas: Asphe/UFPel.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi**: Belo Horizonte, n. 27, 2013. p. 7-18, jan./jun. 2013.

SAWYER, R. Keith. Educating for innovation. In: Thinking Skills and Creativity. **Journal Elsevier I**: 2006a. p. 41-48.

SAWYER, R. Keith. Group creativity: musical performance and collaboration. Society for Education, Music and Psychology Research. **Sage publications**. Vol. 34(2): 148-165. 2006b.

SAWYER, R. Keith. Creative Teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. In: **Educational Researcher**, 2004, Vol. 332, n. 2, mar/2004, p. 12-20.

SAWYER, R. Keith. **Group Creativity**: music, theater, collaboration. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

SCHAFER, R. Murray. Quando as palavras cantam. In: \_\_\_\_\_. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1991, p. 207-276.

SCHLÖGL, Alberlei; LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. O imaginário na música popular brasileira (MPB). **Psico**: Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, p. 533-540, out./dez. 2012.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Ensino e aprendizagem musical com idosos: situação do campo no banco de teses da Capes. In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 460-469.

SILVA JÚNIOR, José Davison; SANTIAGO, Diana. Um estudo sobre a educação musical e o desempenho da memória autobiográfica em idosos. In: X SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10, Campinas/SP. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2014, p. 471-478. Disponível em: <[http://www.abcoemus.org/documents/SIMCAM10 .pdf](http://www.abcoemus.org/documents/SIMCAM10.pdf)>. Acesso em: nov. 2014.

SOERENSEN, Claudiana. A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização. **Revista Travessias**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3299>>. Acesso em: out. 2014.

SOUZA, Adriana Aparecida Ferreira de. **Inteligência e criatividade na maturidade e velhice**. 2011. Xxviii, 156p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Campinas, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 217- 232.

SPENDLOVE, David; WYSE, Dominic. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. (Org.). **Creative learning 3-11**: and how to document it. Stoke on Trent: Trentham, 2008. p. 11- 18.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge**: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.  
**Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.** Disponível em: <<http://www.udesc.br/?id=677>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: Blackmore, C (Editor) Social Learning systems and communities of practice. **Springer Verlag and the Open University.** Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/>>. 2010. Acesso em: 03 fev. 2014.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem.  
ILLERIS, Knud (Org.) **Teorias Contemporâneas da aprendizagem.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

## APÊNDICES

- Apêndice A – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações
- Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para as idosas participantes da pesquisa
- Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora do grupo do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô
- Apêndice D – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas
- Apêndice E – Tabela referente aos encontros observados no decorrer da realização da experiência de composição
- Apêndice F – Tabela com panorama geral de como os diários foram constituídos
- Apêndice G – Tabela com a duração de cada narrativa oral
- Apêndice H – Quadro com nome das músicas mencionadas e os respectivos compositores
- Apêndice I – Quadro com o nome das duas músicas escolhidas por cada senhora durante a 1ª etapa do re-arranjo
- Apêndice J – Tabela com o nome das músicas finalistas e da música escolhida para ser ponto de partida do re-arranjo

## APÊNDICE A - Consentimento para fotografias, vídeos e gravações



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
GABINETE DO REITOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO  
SERES HUMANOS

### CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem e/ou gravação de minha pessoa durante as aulas e durante as atividades realizadas pelo grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, para fins da pesquisa científica intitulada “Educação Musical com idosos: um estudo sobre processos colaborativos de composição musical”, e concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome nas vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e sob a guarda do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo; estes documentos serão manipulados pela pesquisadora que se responsabilizará pelo zelo e autenticidade do material.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

NOME DA PESQUISADORA PARA CONTATO: Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto

NÚMERO DO TELEFONE: (44) 9129-2510; (44) 9959-7477; (44) 3031-5092.

ENDEREÇO: Rua Vasco da Gama, 641 A; Vila Marumby. CEP: 87005-210. Maringá – PR.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Centro de Artes – CEART; Secretaria do PPGMUS – Mestrado. Rua Madre Benvenuta, 1907, Itacorubi. CEP: 88035-001. Florianópolis, SC. E-mail: [ppgmus.udesc@gmail.com](mailto:ppgmus.udesc@gmail.com). Telefone: (48) 3321-8335.

## **APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para as idosas participantes da pesquisa**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
GABINETE DO REITOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO  
SERES HUMANOS – CEPESH**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A senhora está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Educação musical com idosos: um estudo sobre processos colaborativos de composição musical”. O objetivo geral da pesquisa é investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa por um grupo de idosas. Os objetivos específicos: visam discutir as representações de uma atividade de composição para um grupo de idosos; analisar as composições musicais produzidas pelo grupo de idosos, estudando as possíveis relações entre música e os significados elaborados a partir da experiência de composição.

A pesquisa será realizada junto ao grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, da cidade de Maringá-PR. Serão previamente marcados a data e os horários para os encontros com o grupo e para as conversas com as participantes. Nos encontros serão utilizados como equipamento uma caixa de som, instrumentos musicais, sala espaçosa, cadeiras, quadro de parede, canetões, cadernos, câmera digital, um *data show* e notebook. Estas medidas serão realizadas no Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô.

Serão realizadas atividades musicais que permitam explorar os processos criativos do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. É importante a senhora saber que não precisa participar de todos os encontros, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições, contudo, estará convidada a participar de todas as ações que envolvem o grupo e a pesquisa.

Os riscos destes procedimentos são mínimos, porque as ações desta pesquisa podem causar um estranhamento e implicações na rotina do grupo, já que apresenta uma proposta diferente e ainda

não vivenciada. O fato de ter a pesquisadora observando as aulas pode intimidar, mesmo que minimamente, a comunicação da professora para com as alunas e das alunas para com a professora; o que pode interferir na fluência habitual da aula.

Caso sinta algum tipo de constrangimento, embaraço ou desconforto, a senhora não precisará permanecer na pesquisa, podendo retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

A sua identidade será preservada, pois cada participante será identificada por um nome fictício.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: ampliar as reflexões das práticas de Educação Musical, promovendo estender possibilidades de ensino e aprendizagem; e, oportunidade de vivenciar uma experiência de composição musical unindo-a as suas experiências de vida.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos são: a professora orientadora da pesquisa Dra. Viviane Beineke, da Universidade do Estado de Santa Catarina e, a responsável em filmar e fotografar os encontros, Natália Martins Besagio.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Após os esclarecimentos, caso a senhora aceite participar da pesquisa, assine este documento. O documento possui duas vias, uma delas será para a pesquisadora e outra será para a senhora. Caso recuse participar da pesquisa, a senhora não será penalizada.

Agradecemos a sua participação.

**NOME DA PESQUISADORA PARA CONTATO:** Tatiane

Andressa da Cunha Fugimoto

**NÚMERO DO TELEFONE:** (44) 9129-2510; (44) 9959-7477; (44) 3031-5092.

**ENDEREÇO:** Rua Vasco da Gama, 641 A; Vila Marumby. CEP: 87005-210. Maringá – PR.

---

**ASSINATURA DA PESQUISADORA**

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –  
CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48) 3321-8195

Florianópolis - SC

88035-001

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

\_\_\_\_\_

Assinatura : \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_ .

## **APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora do grupo do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
GABINETE DO REITOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO  
SERES HUMANOS – CEPESH**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A professora está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Educação musical com idosos: um estudo sobre processos colaborativos de composição musical”. O objetivo geral da pesquisa é investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa por um grupo de idosos. Os objetivos específicos: visam discutir as representações de uma atividade de composição para um grupo de idosos; analisar as composições musicais produzidas pelo grupo de idosos, estudando as possíveis relações entre música e os significados elaborados a partir da experiência de composição.

A pesquisa será realizada junto ao grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô, da cidade de Maringá-PR. Serão previamente marcados a data e os horários para os encontros do grupo e para as conversas com senhora. Nos encontros serão utilizados como equipamento uma caixa de som, instrumentos musicais, sala espaçosa, cadeiras, quadro de parede, canetões, cadernos, câmera digital, um *data show* e notebook. Estas medidas serão realizadas no Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. Nas conversas utilizaremos uma câmera digital para registrar as reflexões da professora e, um notebook para assistir os vídeos editados dos encontros.

Nos encontros serão realizadas atividades musicais que permitam explorar os processos criativos do grupo de canto do Centro de Convivência de Idosos Irmã Clara Kô. Também

analisaremos o processo colaborativo da experiência de composição com as idosas.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, porque as ações desta pesquisa podem causar um estranhamento e implicações na rotina do grupo, já que apresenta uma proposta diferente e ainda não vivenciada pelas participantes da pesquisa. O fato de ter a pesquisadora observando as aulas pode intimidar, mesmo que minimamente, a comunicação da professora para com as alunas e das alunas para com a senhora; isto pode interferir na fluência habitual da aula.

Sendo assim, caso sinta algum tipo de constrangimento, embaraço ou desconforto, a senhora não precisará permanecer na pesquisa, podendo retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

A sua identidade será preservada e, será identificada por um nome fictício.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: ampliar as reflexões das práticas de Educação Musical e, estender as possibilidades de ensino e aprendizagem para com a faixa etária estudada.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos são: a professora orientadora da pesquisa Dra. Viviane Beineke, da Universidade do Estado de Santa Catarina e, a responsável em filmar e fotografar os encontros, Natália Martins Besagio.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Após os esclarecimentos, caso a senhora aceite participar da pesquisa, assine este documento. O documento possui duas vias, uma delas será para a pesquisadora e outra será para a senhora. Caso recuse participar da pesquisa, a senhora não será penalizada.

Agradecemos a sua participação.

**NOME DA PESQUISADORA PARA CONTATO:** Tatiane  
Andressa da Cunha Fugimoto

**NÚMERO DO TELEFONE:** (44) 9129-2510; (44) 9959-7477; (44)  
3031-5092.

**ENDEREÇO:** Rua Vasco da Gama, 641 A; Vila Marumby.

---

**ASSINATURA DA PESQUISADORA**

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –  
CEPSH/UEDESC  
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48) 3321-8195  
Florianópolis - SC  
88035-001

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.

## APÊNDICE D – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
GABINETE DO REITOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO  
SERES HUMANOS – CEPESH**

### **DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "Educação Musical para idosos: um estudo sobre processos colaborativos de composição musical" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Local, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Ass: Pesquisador responsável (Orientador)

---

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome:

Cargo:

Instituição:

Número de Telefone:

---

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:

Cargo:

Instituição:

Número de Telefone:

**APÊNDICE E – Tabela referente aos encontros observados  
no decorrer da realização da experiência  
de composição**

Data	Número de alunos		Duração da aula	Duração da atividade de composição
	Mulheres	Homens		
01/11/2013	13	-	92 min.	72 min.
08/11/2013	13	-	75 min.	51 min.
22/11/2013	16	-	70 min.	69 min.
29/11/2013	16	1	76 min.	63 min.
06/12/2013	17	1	60 min.	14 min.
08/12/2013	14	1	Apresentação: 11 min.	Duração da música: 2 min.

## APÊNDICE F – Panorama geral de como os diários foram constituídos

Participantes	Diários			
	Número de páginas	Desenhos	Escritos	Colagens
Almerinda	2	-	√	-
Alzira	7	√	√	-
Cecília	3	-	√	-
Cleonice	9	-	√	√
Edna	11	√	√	-
Elza	5	-	√	√
Flor do Campo	10	-	√	-
Ketrya	9	√	√	-
Lázara	1	√	-	-
Maria das Graças	7	√	√	-
Maria Helena	6	-	√	-
Maria Teresa	12	-	√	-
Marta	3	-	√	-
Nilda	-	-	-	-
Olga	33	-	√	√
Suely	27	√	√	-

## APÊNDICE G – Tempo de duração das narrativas orais

Participantes	Tempo aproximado da conversa
Almerinda	19'11''
Alzira	42'37''
Cecília	13'39''
Cleonice	31'26''
Edna	27'22''
Elza	38'44''
Flor do Campo	23'37''
Ketrya	22'57''
Lázara	16'44''
Maria das Graças	42'37''
Maria Helena	24'44''
Maria Teresa	43'08''
Marta	10'53''
Nilda	23'13''
Olga	18'01''
Suely	32'47''

**APÊNDICE H – Quadro com o nome das músicas mencionadas e os respectivos compositores**

Participantes	Músicas mencionadas	Nome dos compositores
Almerinda	Colcha de Retalhos	Raul Torres (1961)
Cleonice	O que é o que é	Gonzaguinha (1982)
	A banda	Chico Buarque de Hollanda (1966)
	Aquarela	Toquinho (1982)
	O Ébrio	Vicente Celestino (1936)
Edna	Chalana	Mário Zan/Arlindo Pinto (1954)
Elza	As mocinhas da cidade	Nhô Belarmino (Salvador Graciano) (1959)
	Utopia	Padre Zezinho (1975)
Flor do Campo	Menino da porteira	Teddy Vieira e Luisinho (1955)
Lázara	Ciranda cirandinha	Autor desconhecido
Maria das Graças	Detalhes	Roberto Carlos (1971)
	Naquela mesa	Sérgio Freitas Bittencourt (1970)
Maria Teresa	Casinha pequenina	Autor desconhecido (autores possíveis: Bernardino Belém de Souza /Leopoldo Frões e Pedro Augusto) (data provável 1902)
Marta	Felicidade	Lupicínio Rodrigues (1932)

	Asa branca	Luiz Gonzaga (1947)
Nilda	Tocando em frente	Almir Sater e Renato Teixeira (1992)
Olga	Luar do sertão	Catulo da Paixão Cearense/ João Pernambuco (1914)
Suely	Andança	Paulinho Tapajós, Edmundo Souto e Danilo Caymmi (1968)
	Cio da terra	Milton Nascimento e Chico Buarque de Hollanda (1977)

Obs.: As participantes da pesquisa que não estiveram presentes no encontro em que foi realizada a tarefa de mencionar músicas significativas para cada uma não foram incluídas na tabela, já que estiveram ausentes nessa etapa.

**APÊNDICE I – Quadro com o nome das duas músicas escolhidas por cada senhora durante a 1ª etapa do re-arranjo**

Participantes	Nome das músicas escolhidas
Almerinda	Cio da terra / Colcha de retalhos
Cleonice	Luar do sertão / Naquela mesa
Edna	Felicidade / O que é o que é
Elza	Utopia / Luar do sertão
Flor do Campo	Tocando em frente / Aquarela
Ketrya	Detalhes / Luar do sertão
Lázara	Tocando em frente / Colcha de retalhos
Maria das Graças	O que é o que é / Naquela mesa
Maria Teresa	Felicidade / Menino da porteira
Marta	Felicidade / Naquela mesa
Nilda	O que é o que é / Utopia
Olga	Tocando em frente / Luar do sertão
Suely	Andanças / O que é o que é

**APÊNDICE J – Tabela com o nome das músicas finalistas e da música escolhida para ser ponto de partida do re-arranjo**

Participantes	Músicas		
	<i>Felicidade</i>	<i>O que é o que é</i>	<i>Tocando em frente</i>
Almerinda		✓	
Cleonice		✓	
Edna	✓		
Elza			✓
Flor do Campo			✓
Ketrya	✓		
Lázara			✓
Maria das Graças	✓		
Maria Teresa	✓		
Marta	✓		
Nilda		✓	
Olga			✓
Suely		✓	
<b>SOMA:</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>