

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Alba Christina Bomfim Souza

**O PERFIL DE ADULTOS EM AULAS DE INSTRUMENTOS DE  
CORDAS FRICCIONADAS -  
VIOLINO, VIOLA, VIOLONCELO E CONTRABAIXO**

Brasília  
2009

Alba Christina Bomfim Souza

**O PERFIL DE ADULTOS EM AULAS DE INSTRUMENTOS DE  
CORDAS FRICCIONADAS -  
VIOLINO, VIOLA, VIOLONCELO E CONTRABAIXO**

**Dissertação submetida como requisito  
para a obtenção do título de Mestre  
em Música.**

**Área de Concentração: Educação  
Musical.**

**Orientadora: Profa. Dra. M. Isabel  
Montandon**

Brasília

2009

Alba Christina Bomfim Souza

**O PERFIL DE ADULTOS EM AULAS DE INSTRUMENTOS DE  
CORDAS FRICCIONADAS -  
VIOLINO, VIOLA, VIOLONCELO E CONTRABAIXO**

**Dissertação submetida como requisito  
para a obtenção do título de Mestre  
em Música.**

**Área de Concentração: Educação  
Musical.**

**Orientadora: Profa. Dra. M. Isabel  
Montandon**

Conceito final:

Aprovado em ..... de .....de.....

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres – Fundação Municipal de Artes de  
Montenegro / Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Cristina Maria Grossi – Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Maria Cristina Cascelli de Carvalho – Universidade de Brasília

---

Orientador – Prof. Dr. Maria Isabel Montandon – Universidade de Brasília

## AMADURECIMENTO

*Tenho traçado caminhos mais certos,  
Agora sei que sem arte não vivo.  
Antes achava que a praticidade seca  
Era tudo que era preciso.  
Hoje sei que, apesar da lógica,  
Necessito de desatino.  
É que nada na vida é totalmente reto,  
É que tudo tem seu brilho.  
Necessário é cercar-se de cores,  
Necessário é abrir-se ao desvario.  
Não é ficar insana,  
É ser apaixonada pelo que vivo.  
Hoje meus caminhos são mais certos,  
São traçados com guache, lápis de cor,  
Tinta óleo, caneta de pena,  
Horizontes e rios infinitos ...*

**Alessandra Matias Querido**

*Dedico este trabalho a meus pais Denizio e Waldicéa, meus primeiros mestres, anjos, que me ensinam todos os dias a ter fé e a nunca desistir dos projetos de Deus em minha vida. Também, as minhas irmãs Denize, Márcia Andréa e Heloyse, meus cunhados Alexandre André e Frederic e sobrinhos Gabriel, Pipo, Julia, Rafa e a Alicia pela compreensão durante o período que tive que me dedicar ao mestrado.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha estimada Professora e Orientadora Dra. Maria Isabel Montandon, principal responsável pelo meu desenvolvimento acadêmico.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação com os quais tive a oportunidade de estudar: Dra. Beatriz Magalhães, Dr. Luis Ferreira Makl, Dra. Cristina Grossi, Dra. Maria Cristina de Carvalho, Dra. Maria Volpe.

À Pós-Doutora Filomena Bomfim, minha tia.

Aos atenciosos mestres, Prof. Dr. Renato Hilário e Profa. Maria Luiza Angelim pela visão terna e esclarecida sobre a adultez.

A minha primeira professora de música e colega de curso de mestrado: Irene Bentley.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Música Ana Cláudia e Irene pela ajuda e carinho de todas as horas.

Aos atenciosos Jorge e Osiel responsáveis pelas fotocópias e impressões que tive de fazer durante o curso de mestrado.

Aos queridos e inesquecíveis amigos que fiz ao longo do curso: Paula Callegari, Denise Scarambone, Érika Kallina, Edu Toledo, Eduardo Tonietto, Luís Fabiano Borges, Ataíde de Matos e Alice Farias.

Aos amigos Fernando Oliveira e Victor Martins.

Ao querido David Scanavini.

Ao Diretor e a vice-diretora da Escola de Música de Brasília: Carlos Galvão e Lúcia Toledo por todo apoio.

Aos funcionários do NIA do CEP-Escola de Música de Brasília: Humberto Bomtempo e Luciene Torres.

À colega de trabalho e pesquisa Simone Delacorte.

As minhas estimadas alunas e colegas de trabalho, Professoras Sandra Müller e Ana Paula.

A minha iluminada aluna, mestra e poetisa Alessandra Matias Querido.

A minha amiga Cariza Bohrer por todo apoio dado ao decorrer do curso e impecável trabalho de revisão do material.

À amiga de infância Gislaine Messias de Lima por sempre compreender e apoiar as escolhas que faço ao longo da vida em rumo a minha própria maturidade.

Aos colegas professores: Ana Cristina Amoras, Daniel Marques, André Mendes, Ricardo Telles, Raphael Egídio, Kalley Seraine e Luiz Roberto Pinheiro, por confiarem seus pupilos a minha investigação.

Ao raro profissional Eduardo Formosinho.

À sensível Dra. Virgínia Satuff.

À minha nova família: Meu Irmão Nilton Gomes e a Vovó Maria do Bomfim.

À querida Irmã Vicentina pelas orações ao longo de minha caminhada.

Ao amado Padre Oseni.

Aos tios e primos distantes fisicamente e próximos no coração: Tia Wilma, Solange, Sandra, Sérgio, Deyse, Alan, Nana, Toninho, Carlinha, Tio Dílson, Itinha, Danilo, Diogo, Tia Déa, Tia Dirce, Neusa, Deborah, Denivan e Denílson, por intercederem por mim, em todo momento, para que meus objetivos na vida fossem realizados.

À competente pesquisadora e profissional Rita Xavier.

Aos Frederics, Gabriéis, Sofias, Waldicéas, Alexandres Andrés, Anas, Márcias Andréas, Denizes, Marias Isabéis, Cristinas, Heloyses e Denizios - atores de minha investigação, que tive a honra de conhecer por meio do presente trabalho.

A todos meus queridos alunos crianças, jovens, adultos e idosos que me inspiram todos os dias pela busca do conhecimento.

## RESUMO

A presente dissertação teve como principal objetivo traçar o perfil de adultos que frequentam as aulas de instrumentos de cordas friccionadas. Os objetivos específicos buscaram investigar as características sócio-econômico-culturais dos entrevistados, e também como se deu a motivação pela aprendizagem do instrumento, como as metodologias de ensino foram vivenciadas pelo aluno, aspectos de suas execuções, e a adequação da aprendizagem do instrumento ao cotidiano e projetos futuros com o instrumento. Esta pesquisa encontrou apoio em referenciais teóricos sobre o conceito de adulto, andragogia, adulto como representação social e aprendizagem musical de adultos. O método escolhido para a coleta de dados foi o *survey* interseccional de pequeno porte e a técnica de coleta de dados foi de aplicação de questionário e entrevista estruturada. Os sujeitos da investigação foram 12 indivíduos na faixa etária entre 30 a 60 anos provenientes de três escolas específicas de música de Brasília, sendo duas particulares e uma pública. Os resultados obtidos na pesquisa sugerem que grande parte dos adultos que frequenta aulas de instrumentos é constituída por adultos casados, sem filhos, de classe média. Corroborando com outras pesquisas sobre a temática, os dados mostram que adultos buscam aulas de instrumento para realizar um sonho de infância e também para socialização, para preencher o tempo livre e para tocar em grupos sociais (na igreja, com os filhos, com amigos). Além disto, mostrou que alguns adultos buscavam também a profissionalização.

**Palavras-chave:** Aprendizagem musical de adultos, andragogia e adulto.

## ABSTRACT

This research aims to draw adult's profile attending string class. The specific objectives of the research investigated adult's social-economics-cultural characteristics, and also what was the motivation to instrument learning, which methodologies were applied to the students, and the use of instrumental learning in adults everyday life and future projects. This work has theoretical references in concepts about adult, andragogy, adult as social representation and musical learning for adults. The methodology used was a small intersectional survey with a questionnaire as the data collection followed by structured interview. 12 adults between 30 and 60 years old from three schools specialized in music in Brasília (two private and one public) were interviewed. The results show that most of the adults interviewed are married with no kids, and middle class. These outcomes confirm others researches about the theme which show that adults look for instrument classes to fulfill a child dream and also for socialization, to fill up their free time, and to perform with their social groups (at church, with their children, with friends). Moreover, some of the adults also seek for professionalization.

**Keywords:** Adult musical learning, andragogy and adult.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1    FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	17
1.1    A aprendizagem musical de adultos .....	17
1.2    O conceito de adulto .....	21
1.2.1    A representação social do adulto.....	23
1.2.2    A imaturidade da vida adulta .....	25
1.3    A educação de adultos.....	30
1.3.1    A andragogia .....	33
2    METODOLOGIA DE PESQUISA.....	41
2.1    O Survey como método de pesquisa .....	41
2.2    As características do <i>Survey</i> .....	42
2.3    O <i>Survey</i> com entrevista.....	43
2.4    A entrevista .....	44
2.5    A amostragem – “Os atores da pesquisa” .....	45
2.5.1    O surgimento dos nomes .....	46
2.6    Os instrumentos de coleta de dados: O questionário e a entrevista.....	47
2.7    Procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	49
3    ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	51
3.1    Caracterização sócio-econômico-cultural dos entrevistados.....	51
3.2    As motivações para a aprendizagem do instrumento .....	54
3.3    Metodologias.....	61
3.4    Execução do Instrumento .....	70
3.5    Relação com o contexto de vida.....	72
3.6    Perspectivas Futuras.....	80
4    CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....	94
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	96
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO .....	98

## INTRODUÇÃO

A curiosidade em investigar sobre o tema: perfil de adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas é fruto de minha experiência, uma vez que há mais de dez anos, trabalho como maestrina, violoncelista e professora em escolas particulares e públicas de música. Ao longo de minha trajetória, tenho percebido uma mudança na aprendizagem musical de instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) no Brasil que têm sua imagem, por tradição, associada à *performance* da música de concerto e seu ensino direcionado ao público infantil.

Quando iniciei meus estudos de violoncelo, era habitual escutar por parte de professores e colegas de escola de música, que só seria possível aprender violoncelo se o indivíduo começasse o seu processo educacional na meninice. À luz desta forma de pensar, se o aluno não fosse solista até a adolescência seria praticamente inviável se tornar profissional.

Costa (2004) afirma que a sabedoria popular corrobora com esta idéia de que a música é algo que se aprende na infância. Por outro lado, Masson (1999) relata que cada vez mais um número maior de adultos está deixando a vergonha de lado e dando os primeiros passos em vários instrumentos musicais. Para o autor, que estudou a faixa etária entre 30 e 50 anos, o perfil destes alunos oscila entre os que procuram aulas para dar continuidade aos estudos realizados na infância, os que desejam um momento de relaxamento em meio às tensões do dia-a-dia e os aposentados ou donas-de-casa, que querem preencher o tempo livre com atividades de lazer e entretenimento (MASSON, 1999).

No primeiro semestre do ano de 2007, quando tive a oportunidade de implementar a disciplina Prática de Conjunto na Academia BsB Musical para Instrumentos de Cordas Friccionadas, recebi 6 alunos adultos, na faixa etária entre 23 a

50 anos, sendo que a grande maioria que ali estava não visava a profissionalização em música. Muitos deles, na ocasião, afirmaram que haviam procurado tal atividade com o desejo de realizar um antigo sonho de tocar em uma orquestra, sentir e evidenciar o prazer que a música tocada em conjunto lhes proporcionaria.

Para se ter uma idéia de como tem ocorrido a procura pela aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas, apresenta-se os seguintes dados: em dezembro de 2007, o número de adultos que procuraram o curso de violoncelo no CEP-EMB (Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília), de acordo com os dados do NIA (Núcleo de Informática Avançada), em um número total de inscritos (110 candidatos), 34 candidatos apresentavam acima de 29 anos, sendo que o mais velho tinha 90 anos. Dentre estes 34 candidatos 29 se encontravam na faixa etária dos 29 aos 60 anos.

Em pesquisas sobre adultos, Torres (1995), Medeiros (1999), Ribas (2006) mostram que a relação de adultos e aprendizagem musical já não representa uma novidade. Todavia, o aspecto que ainda constitui maior desafio e aprofundamento se refere ao estudo das características e aprendizagem do sujeito adulto, entre 30 e 60 anos de idade, que busca a aprendizagem de um instrumento musical (COSTA, 2004). Tal lacuna se deve ao fato de que grande parte das pesquisas se concentra na faixa etária depois dos 60 anos (COFFMAN; ADAMEK, 1999; COFFMAN, 2002; BONILLA, 2002; SOUZA; LEÃO, 2006; RODRIGUES, 2007).

Mediante este quadro, os questionamentos que me estimularam a realizar o presente estudo foram: Qual é o perfil do adulto, que se encontra na faixa etária de 30 aos 60 anos, que procura a aula de instrumentos de cordas friccionadas? O que despertou o seu interesse por esta aprendizagem? O que o mantém nas aulas do

instrumento? Como são as metodologias e programas usados pelos seus professores? Quais são os desdobramentos desta aprendizagem em seu cotidiano e projetos futuros?

O objetivo central da presente pesquisa foi traçar o perfil de adultos que buscam aulas de instrumentos de cordas friccionadas na cidade de Brasília. Os objetivos específicos foram:

- Conhecer as principais características sócio – econômico - culturais dos entrevistados;
- Identificar as motivações deste adulto para este tipo de aprendizagem musical;
- Conhecer as metodologias vivenciadas por adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas, quais as facilidades e dificuldades em relação a elas;
- Compreender como o adulto adéqua a aprendizagem musical em seu contexto de vida;
- Conhecer os projetos futuros, com o instrumento musical aprendido, destes indivíduos.

Para estudar o perfil de um grupo de adultos que aprende instrumentos de cordas friccionadas, o estudo de *survey* interseccional de pequeno porte foi escolhido como método de pesquisa (BABBIE, 2005). A amostra selecionada consistiu de 12 adultos que frequentam aulas de instrumentos de cordas friccionadas na cidade de Brasília - Distrito Federal, provenientes de 3 escolas específicas no ensino de música, sendo duas particulares - Bsb Musical e Escola Tupiniquim e uma escola pública - Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília.

Diversas pesquisas no Brasil quando se referem ao tema educação e ou aprendizagem de adultos, somadas aos dados do Censo IBGE (IBGE, 2000), apontam

para a realidade de que a população no Brasil está envelhecendo e o percentual de idosos aumenta cada vez mais. Este fenômeno está acontecendo pelo aumento da expectativa de vida o que proporcionaria uma mortalidade tardia (RENNER, 2007).

Apesar de ser um público cada vez maior nas escolas de música e com professores particulares, os estudos sobre a aprendizagem musical de adultos na faixa etária de 30 a 60 anos são raros. Estudos nesta área tendem a se concentrar na chamada “terceira idade”, geralmente significando a faixa dos 60 anos em diante (BONILLA, 2002; COFFMAN, 2002; RODRIGUES, 2007). Outros trabalhos, como o de Ribas (2006), observam as relações intergeracionais dos indivíduos que aprendem música no contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA). E ainda podem ser encontradas pesquisas que levantam a problemática em encontrar uma metodologia adequada à educação de adultos em música (NOGUEIRA, 1998; COSTA, 2003). A falta de conhecimento sobre características de adultos em aulas de música pode dificultar a adequação de programas e metodologias para este perfil de aluno, bem como a compreensão e visibilidade deste público crescente nas aulas de música.

A dissertação está dividida em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo é uma revisão bibliográfica, apresentando trabalhos recentes na área de educação musical que discutem a temática acerca de adultos e música, o conceito de adulto e a andragogia como proposta de uma teoria de aprendizagem de adultos. O segundo capítulo apresenta a metodologia do *survey*, e os processos de realização do questionário, entrevistas e escolha de entrevistados, bem como os procedimentos de análise e interpretação de dados. O terceiro capítulo descreve e analisa os dados obtidos por meio desta investigação, organizados nas seguintes categorias: 1) características sócio-econômico-culturais dos entrevistados, 2) motivações para a aprendizagem do

instrumento, 3) metodologias 4) execução do instrumento, 5) relação com contexto de vida, 6) perspectivas futuras. O quarto capítulo traz a conclusão e comentários finais.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 A aprendizagem musical de adultos

Torres (1995) investigou sobre os sentimentos e motivações no processo de musicalização de adultos. Em sua pesquisa, a autora procurou compreender o que levava adultos jovens, médios e velhos<sup>1</sup>, na faixa etária entre 34 a 64 anos, a buscarem a aprendizagem musical. Seus objetivos específicos foram: examinar as implicações da música nas vivências pessoais e interpessoais de profissionais de diferentes áreas, identificar as razões dos adultos em buscar aulas de música, conhecer os sentimentos que estimularam adultos jovens, médios e velhos a procurar a música em um momento específico de suas vidas e por fim compreender a relação do significado da atividade musical e o desenvolvimento pessoal deste indivíduo (prazer e socialização). Torres (1995) utilizou a fenomenologia de Merleau-Ponty como método. A autora relata que esta pesquisa foi fruto de sentir e saber que em sua prática de ensino, ao musicalizar adultos, ela crescia e aprendia muito com eles. Os resultados da pesquisa mostraram que:

- A música era um elemento importante na trajetória da vida destes alunos;
- A atividade musical era fonte de prazer e alegria para suas vidas;
- Não existe limite de idade ou dificuldade de classe social que inviabilize o adulto de ser musicalizado;

---

<sup>1</sup> Segundo Torres (1995, p. 29) o indivíduo durante a fase adulta passa por etapas com suas características peculiares: “o adulto jovem com suas aspirações, desligamento da família, busca de um companheiro ou companheira, escolha de uma profissão através do mundo do trabalho; o adulto médio com as mudanças físicas, a família e os filhos, a realização no trabalho, dúvidas existenciais e o balanço de vida e o adulto velho, com problemas na sociedade em aceitá-lo, o afastamento do trabalho com a aposentadoria, doenças, perda de entes queridos, lembranças e recordações da vida no passado”.

- A vontade e a coragem em aprender deste aluno superam qualquer tipo de crítica por iniciar desde o começo a aprendizagem musical nesta etapa da vida;

- A pessoa adulta se permite aprender sem pretensões de se tornar virtuose e sim pelo prazer do fazer musical;

- O trabalho com adultos pode ser muito gratificante se o professor estiver disposto a trabalhar de maneira horizontal e bilateral com seu aluno, ou seja: um aprendendo com o outro.

Já Costa (2004) investigou, por meio de um estudo de entrevistas realizado com 7 alunos de piano adultos entre 34 e 58 anos, como se dá a aprendizagem pianística na fase adulta mediante às limitações motoras, reavaliação de propostas e ausência de tempo do aluno para o estudo. Os resultados desta pesquisa revelaram que os desafios de um professor de piano para adultos são: manter o aluno sempre motivado pela aprendizagem, assim como preparar um material adequado a esta pessoa a fim de orientá-la de forma prazerosa desde o início das aulas.

Em seu trabalho, Renner (2007) procurou compreender os adultos maduros que têm a prática musical em seu dia-a-dia, seja por meio da regência, canto, prática instrumental ou ensino de música na cidade de Porto Alegre por meio de relato da história de vida de 13 entrevistados na faixa etária de 41 a 90 anos, sendo 7 amadores e 6 profissionais. Renner (2007) parte da premissa que o fazer-musical pode assumir um papel relevante para alargar, despertar e manter as bases da estrutura física, mental e social da pessoa que envelhece. Dentro desta visão, a autora procurou entender as seguintes questões:

- Como se dão as práticas musicais do adulto?
- Como o fazer musical influencia na vida do adulto?

- Até que ponto a prática musical pode influenciar positivamente na qualidade de vida deste indivíduo?

O adulto estudado por Renner (2007) é o sujeito rumo à terceira idade. Para entender o universo deste público, a autora se apoiou em referenciais teóricos relacionados a envelhecimento, andragogia e qualidade de vida. Com os dados obtidos nos relatos de seus entrevistados, ela pôde constatar que o fazer musical auxilia na vida dos adultos maduros, pois aciona as funções de ordem psico-biológicas (movimentando os organismos significativamente), traz benefícios na vida daqueles que têm o fazer musical como atividade cotidiana e proporciona o desenvolvimento da mente humana e conseqüentemente prolonga a longevidade.

Em um estudo descritivo de *survey* sobre as contribuições da participação em banda de instrumentos de sopro na qualidade de vida de idosos em uma pequena cidade da região do centro-oeste norte-americano, Coffman e Adamek (1999) relataram que os integrantes declararam que as interações sociais, a sensação de bem-estar e realização, e atividades recreativas enriquecedoras foram fatores dominantes para definir qualidade de vida. De acordo com estes autores, a vontade de participar de um fazer musical ativo, bem como o desejo de socialização, foram os motivos principais para que idosos escolhessem participar de uma banda de música. Muitos dos integrantes que participaram do levantamento afirmaram que o fazer musical e a socialização são essenciais e muito importantes para a qualidade de vida, comparando-as com relações familiares e gozar boa saúde (COFFMAN; ADAMEK, 1999).

Rohwer (2005) descreveu as práticas, a instrução musical, interação entre os membros e desafios do adulto iniciante (com mais de 50 anos) dentro de contextos de prática conjunto (banda) no Texas, Estados Unidos. Trinta e cinco diretores de banda e orquestra de adultos de 19 estados e uma província dos Estados Unidos foram

investigados nesta pesquisa. Os entrevistados responderam 27 questões possíveis relacionadas às práticas musicais atuais. Nos resultados da pesquisa, as seguintes respostas foram dadas pelos diretores:

- Familiaridade musical é um elemento relevante para a escolha do repertório;
- Estratégias como: bater palmas, contar, brincar e cantar foram descritas como comuns para o aperfeiçoamento da performance musical;
- 23% dos diretores acreditam que um dos conceitos tidos como mais fáceis no ensino ao público adulto foi a expressividade musical, em virtude da experiência de vida acumulada;
- No trato com o aluno adulto, o carisma do diretor é um aspecto importante para a integração professor-aluno (54%);
- Paciência e elogio foram recursos metodológicos encontrados em comum por 31% dos diretores, pois principalmente nos primeiros meses de aprendizagem, os alunos necessitam de um reforço positivo constante;
- A percepção musical (54%) e leitura da partitura (29%) são os desafios mais frequentes aos adultos aprendizes no contexto de prática de conjunto. Uma estratégia para vencer estes obstáculos apresentados pelos alunos foi o professor tocar o modelo musical mais forte (mais intenso) e em um andamento mais lento.

Com base nos dados obtidos, Rohwer (2005) afirma que a experiência de vida do aluno adulto, o carisma do diretor, o elogio ao aluno e o respeito geralmente contribuem para um ambiente mais relaxado de aprendizagem com adultos. Ela sugere que o aspecto da sociabilidade que é marcante na educação de adultos deve ser profundamente observado pelos professores envolvidos com este público, assim como o quanto aprendizes adultos podem ser motivados e seduzidos por este ambiente de aprendizagem.

No Brasil, a educação musical sob a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é encontrada no trabalho de Ribas (2006) que investigou como se dão as práticas e a escolha do repertório em contextos intergeracionais. A metodologia utilizada foi de estudo de caso com 17 participantes com faixa etária de 21 a 78 anos no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), na cidade de Porto Alegre. Os dados da pesquisa mostraram que existe uma co-educação musical no contexto de EJA, em especial no CMET Paulo Freire. Esta característica propicia outras maneiras de sociabilidade entre os alunos. Este fenômeno ocorre em meio a um mecanismo de tensões, trocas e negociações provenientes dos mundos musicais dos alunos em que a música é o elo de ligação.

## **1.2 O conceito de adulto**

Na década de 70, Ludojoski (1972) se utiliza do termo *aduldez*, *idade adulta* ou *adulthood* para explicar o adulto como ser dinâmico, superável e ilimitado. Segundo ele, do ponto de vista jurídico, o adulto corresponde ao sujeito que vive e atua na sociedade e que se provém sem estar debaixo da proteção de outros. Para psicologia, a expressão *adulto* corresponde à maturidade da personalidade de uma pessoa, com a finalidade de transmitir a noção de uma pessoa responsável e que possui características como: domínio próprio, seriedade e juízo (LUDOJOSKI, 1972).

Pinto (1997) defende que o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Logo, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é o período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana.

Bellan (2005) afirma que o adulto é a pessoa que passa por transformações físicas, sociais, emocionais, espirituais e intelectuais e ao mesmo tempo é o indivíduo maduro o suficiente para assumir responsabilidades e tomar decisões em sua vida.

Os estudos sobre a temática em questão revelam que a definição do termo “adulto” é relativa e deve ser entendida histórica e contextualmente. De acordo com Bee (1997), não há dúvidas de que cada um de nós possui sua própria definição de início da *vida adulta* ou *meia-idade* ou *velhice*. A autora afirma que estas definições não mudam apenas ao longo do tempo histórico, mas também podem diferir de um grupo para outro. Até mesmo entre os cientistas sociais não há uma concordância definitiva sobre a maneira de dividir os anos na vida adulta. Todavia, Bee (1997) observa que muitos pesquisadores convencionam a idade adulta da seguinte forma:

- 1) Idade Adulta Jovem (entre os 20 e 40 anos),
- 2) Idade Adulta Intermediária (dos 40 aos 65 anos),
- 3) Idade Adulta Tardia (depois dos 65 anos), sendo que esta é a última fase da vida de uma pessoa.

Bee (1997) entende que esta divisão reflete o fato de que os funcionamentos físico e cognitivo excelentes (claramente presentes aos 20 e 30 anos) começam a reduzir-se, de modo perceptível e mensurável, entre os 40, 50 anos. O ritmo de mudança pode ser gradativo, porém, sem dúvida, ocorre uma diminuição após os 40 anos. Isto causa não somente um aumento das taxas de doença e incapacitação, mas também se percebe o declínio físico. Estas concepções, no entanto, têm sido revistas nas últimas décadas.

À luz da Psicologia do Desenvolvimento, Fávero e Machado (2003) afirmam que a psicologia se centrou prioritariamente na criança, depois, no adolescente e, mais recentemente, no estudo da velhice, devido a vários fatores entre os quais, a mudança de

características demográficas no mundo. As autoras relatam que, atualmente, a psicologia apresenta uma preocupação particular com a cognição, por ser uma das áreas mais afetadas no envelhecimento do homem. Elas explicam o predomínio de três fases características do indivíduo adulto em desenvolvimento: 1) aumento das capacidades cognitivas, 2) estabilidade cognitiva e 3) decréscimo, irreversível ou com compensação das capacidades cognitivas. Fávero e Machado (2003) reconhecem que a contribuição da psicologia do desenvolvimento reside na mudança de concepção sobre o sujeito adulto, visto, então, por intermédio de suas competências e não de sua limitação, ou seja, considerar a realidade do adulto e sua capacidade lógica no processo de aquisição de conhecimento significa reconhecer que o adulto é um ser que se desenvolve.

### **1.2.1 A representação social do adulto**

Pimenta (2007) assinala a existência de um paradigma pré-estabelecido sobre os possíveis níveis para a passagem à vida adulta, como por exemplo: término dos estudos, inserção ao mercado profissional, casamento, saída da casa dos pais, etc. Em contrapartida, a autora acredita que a transição para vida adulta é um fenômeno mais complexo que um modelo pré-concebido e envolve diversos elementos pertinentes a questões familiares e de classe, bem como aos percursos de vida da própria pessoa.

A passagem para a vida adulta constitui-se em uma representação social que sintetiza a diversidade de aspectos pelos quais a identidade é construída. “Ser adulto” equivale a uma única classificação dentre as diversas existentes e que são reconhecidas socialmente (PIMENTA, 2007).

Sousa (2007) investiga como se dão as práticas e representações sociais do que é ser adulto na sociedade portuguesa baseada nas idéias de representação hegemônica e

emancipada do sociólogo José Machado Pais. A representação hegemônica positiva de ser adulto corresponderia a um status ou padrão a ser atingido quando a pessoa adquire estabilidade em sua vida profissional, familiar e financeira. Por outro lado, a representação hegemônica negativa de ser adulto é aquela associada (por jovens e até mesmo por alguns adultos) a uma etapa de vida com rotinas, ter de agir por obrigação ao invés do prazer, ter de lidar com problemas e não ter tempo para lazer ou amigos. A representação emancipada positiva se refere ao adulto que está em busca de uma aprendizagem contínua, auto-realização pessoal, profissional e afetiva. Enquanto isto, a representação emancipada negativa de ser adulto representa o adulto (geralmente pertencente a classes sociais menos favorecidas) que vive a instabilidade, incerteza e que não consegue estar incluído socialmente (MACHADO PAIS, 2001 *apud* SOUSA, 2007, p.56).

Para Teixeira (2001), o adulto nos dias de hoje pode ser reconhecido socialmente por apresentar as seguintes características: o prolongamento dos estudos e a necessidade de uma aprendizagem contínua; o desejo de mudança social; a mudança no padrão familiar e o surgimento de novas referências conjugais; o planejamento familiar com a possibilidade de adiar o momento de ter filhos, fato que viabiliza a ocupação do tempo com lazer, viagens, atividades sociais; a melhoria das condições de vida, elemento que permite longevidade, ou seja, aumento da expectativa de vida; mudanças nos modos de ingresso ao meio profissional, aspecto que diminui as possibilidades de estabilidade na carreira; a transformação das necessidades com o aumento do consumo, informação, incentivo às atividades de lazer e esportes que proporcionem prazer.

Sousa (2007) salienta que, de acordo com Boutinet (2000), em virtude do desenvolvimento da sociedade em uma cultura pós-moderna, a idade adulta deixou de

ser sinônimo de estabilidade e desta forma deixou de ser referência para os indivíduos mais jovens.

O adulto de hoje ora é reconhecido por sua estabilidade, ora por seu inacabamento e ora por sua insegurança e instabilidade (SOUSA, 2007).

### **1.2.2 A imaturidade da vida adulta**

Para defender seu argumento de que a idade adulta (nos últimos 40 anos) deixou de ser sinônimo de maturidade, Sousa (2007) se apóia nos conceitos de adulto de Boutinet (2000).

Os trabalhos de Boutinet foram desenvolvidos a partir de suas experiências com adultos nas áreas de saúde, trabalho social, educação, administração, serviço social, desde a década de 1970 na França. Para compreender o adulto, Boutinet (2000) se baseou em idéias de que:

- “o indivíduo traz dentro de si a capacidade e a tendência latente, se não evidente, para caminhar rumo à maturidade” (ROGERS, 2001, p.40);
- o adulto é um ser inacabado em meio às transformações ocasionadas com o aparecimento da sociedade pós-industrial, assim como o processo de globalização, a importância social dada à informação e ao conhecimento (LAPASSADE, 1997);
- o adulto é um indivíduo incerto e inseguro (EHRENBERG, 1995 *apud* BOUTINET, 2000).

Boutinet (2000), a partir dos modelos que aparecem nos últimos quarenta anos sobre a vida adulta, apresenta três fases de adulto:

	<b>Período Respeitante</b>	<b>Traço Dominante</b>	<b>Paradigma Fundador</b>
<b>Adulto Padrão</b>	1945-1960	Maturidade Vocacional	Referência
<b>Adulto em perspectiva</b>	1960-1975	Desenvolvimento Vocacional	Estado inacabado
<b>Adulto com problema</b>	1980-1995	Desordem vocacional	Instabilidade

**Quadro 3: Modelos de Adulto nos últimos 40 anos**

Fonte: Boutinet (2000, p.18).

O adulto padrão seria o indivíduo que era tido como referência aos indivíduos mais jovens e que tem como característica a certeza de sua vocação. O adulto em perspectiva seria a pessoa que vive em constante conquista e aprendizagem, que irá desenvolver ou aperfeiçoar sua vocação ou chamado. O adulto com problema é o indivíduo que se vê em meio ao caos da sociedade pós-moderna e suas múltiplas escolhas e cobranças.

Boutinet (2000) apresenta cinco características principais de adultos na sociedade pós-moderna:

- O adulto é aquela pessoa que se encontra em processo de envelhecimento por meio de uma trajetória baseada em duas idéias principais: a das experiências vividas e das escolhas feitas. Esta pessoa está inserida em uma sociedade que considera a idade um tabu ou problema e que conseqüentemente transforma o envelhecimento em uma experiência difícil e imprevisível de se viver;

- Este adulto pode ser mal entendido, pois, além de ter que lidar com as mudanças sofridas com o passar do tempo, também enfrenta dificuldades em seu reconhecimento, ou seja, no modo em que se percebe como indivíduo (identidade) e como é reconhecido pelos outros ao seu redor (representação social);

- Esta pessoa está nos limites de si mesma e a partir daí é levada a responder pelas escolhas que fez, seja ela por razões impostas pela sociedade ou por seu próprio livre-arbítrio;

- O indivíduo adulto se encontra em transformação cognitiva e para tal se preocupa não somente em aumentar como também reorganizar seus conhecimentos prévios. Neste sentido, a educação permanente, como um dos elementos característicos da sociedade pós-moderna vai modificar os percursos da trajetória de adultos, ou seja, vai tornar mais frágil este caminho do adulto (de supostas certezas da idade adulta) por exigir uma constante avaliação da pessoa sobre si mesma e seus conhecimentos;

- O homem nesta fase da vida se vê cada vez mais obrigado a tomar decisões, dar conta de suas responsabilidades, de seus projetos e escolhas a fim de responder às exigências do mundo em que vive, enfim responder por si mesmo (BOUTINET, 2000, p. 145).

Boutinet (2000) afirma que a idade adulta se localiza entre os períodos da infância e da velhice. O autor acredita que esta segunda etapa da vida de uma pessoa pode representar um período de autonomia para a sociedade, por estar relacionado à fase em que o indivíduo assume responsabilidades em face aos papéis sociais que deve cumprir. Desta forma não é um momento da vida estático e sim oscilante em virtude do acúmulo de experiência do sujeito que pode culminar com a chamada crise da meia idade associado ao processo de amadurecimento e instabilidade (imaturidade) de cada um, que varia de pessoa para pessoa (BOUTINET, 2000).

A partir das etapas do ciclo vital, Boutinet (2000) propõe três classificações de adulto: o jovem adulto, o adulto de meia idade e o adulto completo.

O adulto jovem é aquela pessoa que concluiu a sua formação inicial (escola, ou faculdade), e que se encontra à espera ou procura de emprego, expectativa que poderá demorar meses ou anos (BOUTINET, 2000). Esta pessoa muitas vezes pode estar envolvida com a constituição de sua família, não só por meio de casamento ou procriação (tarefas de desenvolvimento), como também atividades relacionadas à sua

vida profissional (tarefas vocacionais). Em um primeiro momento este jovem adulto pode até apresentar uma certa maturidade vocacional, ou seja, a certeza de seu chamado ou escolha. Ainda, segundo o autor, a maturidade vocacional sugere um modelo de uma sociedade em desenvolvimento ou, pelo menos, no mínimo equilibrada. No entanto, o contexto social pós-moderno não discute sobre a maturidade vocacional porque este debate exigiria buscar soluções para: a indecisão, a adequação a novas funções, mudanças de comportamentos extremamente exclusivistas como atração e repulsão, conquista de novas habilidades e a visão de forma positiva da própria incerteza. Estes cinco aspectos mencionados anteriormente e presentes na sociedade pós-moderna auxiliam para que ocorra um maior desenvolvimento da autonomia do indivíduo adulto (BOUTINET, 2000).

As situações de vida apresentadas ao homem da sociedade pós-industrial, que tem por base uma cultura imediatista, dificultam o processo de maturidade desta pessoa (BOUTINET, 2000).

A segunda classificação de Boutinet (2000) apresentada como o adulto em meia-idade corresponde àquela pessoa que se encontra na faixa etária situada entre os 40 aos 55 anos que pode apresentar comportamentos de crise ou rompimento. Neste momento da vida, o indivíduo procura encontrar sentido para sua existência e questionamentos sobre: escolhas feitas e a fazer, consciência do tempo vivenciado, a relação do tempo vivido e o que ainda resta.

Este momento de balanço ou avaliação sobre a própria trajetória de vida da pessoa traduz a meia-idade muito mais um tempo psicológico do que cronológico. Desta maneira é comum que neste período os questionamentos não resolvidos de uma pessoa venham à tona. A meia-idade é uma fase de idas e vindas em que as pessoas se auto-avaliam, analisam o que elas já realizaram, o que ainda podem fazer e o que não

poderão mais. A proximidade com a aposentadoria colabora para que o indivíduo pense o que vai fazer dali para frente até sua morte.

No que diz respeito à terceira classificação do adulto, Boutinet (2000) afirma que o adulto completo pode se manifestar em pessoas com faixa etária entre 50 e 70 anos de formas contrastantes. Podem ser aqueles indivíduos que conseguiram se realizar ao longo de sua vida de uma forma satisfatória, como também estar relacionada àqueles que a mágoa, arrependimento ou até mesmo nostalgia se mantêm presentes, ou àqueles que a proximidade dos 50 e 60 anos representou uma mudança favorável para sua auto-realização (força da idade) que será seguida da sabedoria associada à terceira idade. Nesta perspectiva o adulto completo é a pessoa que frente a sua aposentadoria começa a re-elaborar sua forma de viver.

A diversidade de termos que são utilizados para tentar definir a vida adulta, tais como: *adulterz*, *adultado*, *adultidade*, *adultescência*<sup>2</sup>, *andragogia*, *maturescência*<sup>3</sup> e *antropolescência*<sup>4</sup> podem sugerir que esta fase da vida de uma pessoa ainda se constitui em uma noção pouco clara no que se refere às características das faixas etárias como também ao que engloba à ambiguidade relacionada ao conceito de vida adulta como um padrão a ser alcançado ou momento de eterno amadurecimento ou ainda uma etapa de

---

<sup>2</sup> Neologismo surgido na Inglaterra. Expressa a permanência dos valores adolescentes na vida adulta com charme lingüístico e pertinência. *Adultescente*: pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não o ser. Geralmente entre os 35 e os 45 anos, os *adultescentes* não conseguem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens (VERSIANI, 1998 *apud* FONTES, 2006, p.9).

<sup>3</sup> Shinyashiki (2008) define a *maturescência* como uma forma de adolescência da vida adulta. O autor trabalha com a idéia que pessoas entre 50 e 60 anos podem ter questionamentos como: O que sou? Quem sou? O que eu gostaria de fazer para me sentir realizada como ser humano? Shinyashiki (2008) diz que, em sendo a vida cheia de ciclos e no fim de um começa outro, muitas vezes alguns adultos se desviam desse fluxo no meio de suas trajetórias. Quando estas pessoas percebem que seus filhos estão saindo de casa ou a aposentadoria está se aproximando, podem se sentir perdidas, sem conseguir vislumbrar o início de um novo ciclo (principalmente agora que a estimativa de vida é mais alta que algumas décadas atrás).

<sup>4</sup> Uma dinâmica que consiste, para cada um, não enraizar-se no imobilismo de um estatuto, não cessando de renovar a sua forma de ser homem, conquistando o domínio cada vez maior de um potencial pessoal que vai descobrindo (AVANZINI, 1996 *apud* COSTA E SILVA, 2003, p.45).

dúvidas e incertezas que se traduzem em uma forma de imaturidade (BOUTINET,1999, 2000; COSTA E SILVA, 2003).

### **1.3 A educação de adultos**

A temática educação de adultos abrange os seguintes termos: educação continuada, aprendizagem ao longo da vida, projetos independentes de aprendizagem, educação comunitária, desenvolvimento da comunidade, aprendizagem de adultos, andragogia, educação básica de adultos, encorajamento (motivação), facilitação da aprendizagem e conscientização. Segundo Courtney, estes termos têm todos sido usados de forma equivalente (1989).

Courtney (1989) afirma que homens e mulheres quando são parados na rua para definir Educação Continuada provavelmente se reportam a cidadãos idosos aprendendo planejamento de finanças, imigrantes estudando inglês, mulheres de classe-média discutindo livros de excelência e coisas do gênero. O termo também pode sugerir a idéia do tempo reservado para lazer sendo gasto com a leitura ou em frequentar aulas (escola). Educação Continuada é também um termo associado com a capacidade em ler e escrever e as conseqüências disto, e também pode ter a conotação de uma mulher madura entrando na universidade para realizar uma graduação. Em resumo, a educação de adultos pode ser usada para abranger uma variedade de atividades sociais importantes e visíveis entre a escola e a recreação. De fato, às vezes a intenção entre aquele que deseja promover este tipo de educação para a população geral é mascarar os limites entre a aprendizagem formal e o lazer a fim de levar o potencial consumidor (o aprendiz) para a idéia que o estudo não precisa ser sofrido como era na escola e que a aprendizagem sempre foi pensada para ser divertida (COURTNEY, 1989).

No Brasil, DeAquino (2007) apresenta outra perspectiva sobre educação de adultos quando declara que o mundo moderno, de um modo geral, e o mundo dos negócios, em especial, exige das pessoas um constante aprendizado, para que elas obtenham cada vez mais sucesso ou, pelo menos, que não se sintam marginalizadas e sem oportunidades. O autor afirma que estamos na era do “Lifelong Learning” termo que traduzido para o português significa “Aprendizagem ao longo da vida” e pode ser entendido como sinônimo de educação continuada.

A aprendizagem ao longo da vida representa o conceito de que “nunca é cedo ou tarde demais para aprender”, uma filosofia que tem sido adotada por um grupo bastante diverso de organizações. Este tipo de aprendizagem ocorre quando se acredita que uma pessoa pode e deve estar aberta a novas idéias, decisões, habilidades e comportamentos. Nesta perspectiva, a educação continuada contradiz o antigo ditado que não se pode ensinar truques novos a um cachorro velho. A aprendizagem ao longo da vida traz consigo oportunidades de aprendizagem para cidadãos de todas as idades e em diversos contextos: no trabalho, em casa, nas atividades de lazer, e não somente por meio de canais formais, como a escola e a educação superior (DEAQUINO, 2007).

O conceito de educação permanente, de acordo com Paula (2007), nasce no âmbito das conferências mundiais da UNESCO (1949, 1960, 1972) sobre educação de adultos, sendo mais propriamente focado na V CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos), por meio da Declaração de Hamburgo em 1997. A educação propõe-se responder à nova situação das comunidades humanas no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, métodos e organização.

Nos Estados Unidos, a educação de adultos tem sido estudada por cinco perspectivas básicas: (1) Trabalho de instituições e organizações; (2) Um tipo especial de relacionamento, como parte integrante do conceito de andragogia ou como uma

distinção entre educação do adulto e educação de adultos (como temática ou metodologia); (3) Profissão ou disciplina científica; (4) Raiz de uma identificação histórica com movimentos sociais espontâneos; (5) Distinção com os outros tipos de educação por seus objetivos e funções (COURTNEY, 1989).

No Brasil, de acordo com Pires (2006), a temática da educação de adultos está ligada ao contexto da EJA e é reconhecida conforme expresso na Declaração de Hamburgo (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais desta modalidade, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º. 1/ 2000, como direito de todos os cidadãos que não iniciaram ou não completaram sua escolaridade básica por diferentes motivos. Trata-se também de considerar a educação continuada e permanente, na perspectiva que aparece na Declaração de Hamburgo:

Um conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas são consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (...) compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa, multicultural em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo *apud* PIRES, 2006 , p.101-102).

O artigo n.º. 5 da Constituição Federal Brasileira de 1988 declara que a EJA também garante o direito ao Ensino Fundamental obrigatório, inclusive para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito, compreendida como o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho”, como descrito em Pires (2006, p.102).

Desta maneira, o adulto dentro do EJA não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é geralmente o migrante que

chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos). Ele é uma pessoa com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após a experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999).

Assim, a busca pela aprendizagem musical por um indivíduo na fase adulta pode ser interpretada como uma forma de educação continuada. Uma pessoa pode escolher estudar um instrumento musical seja por ocupação do tempo livre, uma maneira de relaxamento em meio às tensões de seu cotidiano ou até mesmo como uma possibilidade de exercício de uma segunda profissão.

### **1.3.1 A andragogia**

O educador norte-americano Malcolm Knowles foi um dos principais representantes na área de educação de adultos da segunda metade do século XX e suas idéias ajudaram a desenvolver a andragogia como base conceitual para a educação e aprendizagem do homem adulto (DEAQUINO, 2007).

A 'andragogia', inicialmente definida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender [...] apresenta-se, atualmente, como uma alternativa à pedagogia e refere-se à educação centrada no aprendiz para pessoas de todas as idades. No modelo andragógico de aprendizagem, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, o que cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender (DEAQUINO, 2007, p.11).

Embora muitos educadores da idade antiga (chineses, hebreus, gregos e romanos) tenham ensinado e filosofado sobre os objetivos da educação de adultos e até

mesmo criado técnicas especialmente para o ensino de adultos (desde estudos de caso, método de parábolas até diálogo socrático), muito pouca evidência existe sobre a aprendizagem de adultos (KNOWLES, 1978). As idéias até então discutidas sobre a finalidade e pressupostos da Educação de Adultos eram de que adultos aprendem da mesma maneira que crianças (ou melhor, da mesma forma que eles crêem que as crianças aprendem). Estas crenças persistiram por anos até por volta do século 20, período em que havia apenas uma teoria para estruturar toda a educação que era a pedagogia (conhecida como a arte de ensinar crianças a aprender). Em síntese, com o final da Segunda Guerra Mundial, começou a crescer o corpo de noções sobre as características peculiares aos adultos na condição de aprendizes. Todavia, somente na década de 60 estas idéias desenvolveram para a compreensão de uma teoria de aprendizagem de adultos (KNOWLES, 1978).

Duas correntes de pesquisa sobre a temática são possíveis discernir a partir da fundação da Associação Americana para a Educação de Adultos em 1926 e a provisão de fundos substanciais para a pesquisa e publicação pela Carnegie Corporation de New York. Uma pode ser chamada de corrente artística e a outra de corrente científica. A corrente artística se ocupou em conhecer por meio da intuição e análise de experiências como o adulto aprende. Esta corrente foi iniciada com a publicação do livro intitulado: “The meaning of adult education” por Lindeman, em 1926 (KNOWLES, 1978). A corrente científica visa descobrir novos conhecimentos por meio da pesquisa e foi iniciada por Eduard L. Thorndike com a publicação da obra intitulada “Adult Learning” em 1928 (KNOWLES, 1978). De acordo com Knowles (1978) o título deste livro estava errado porque Thorndike não estava preocupado em como o adulto aprende e sim se ele é capaz de aprender.

Knowles explica que, de acordo com Lindeman, a abordagem à educação de adultos “deveria ser a vida, um contexto de situações e não matérias” (p. 28). Lindeman criticava o cenário do sistema acadêmico vigente em que os professores e matérias eram os atores principais e os alunos eram atores coadjuvantes. Dentro desta perspectiva, a problemática estava em exigir que o estudante se ajustasse a um currículo pré-estabelecido. Na educação de adultos, o currículo deveria ser construído em torno das necessidades e interesses dos alunos, uma vez que cada pessoa encontrava situações específicas em seu trabalho, lazer, vida em família e vida em comunidade. Por esta razão, na educação de adultos o conteúdo da matéria deveria ser trazido para uma situação real, aplicado no trabalho, por exemplo. Além disto, materiais de ensino e professores assumiriam uma função nova e secundária (LINDEMAN, 1926 *apud* KNOWLES, 1978, p.28).

Lindeman identificou vários pressupostos-chave sobre adultos aprendizes que serviram como base para a construção de uma teoria de aprendizagem de adultos – andragogia proposta por Knowles (KNOWLES, 1978, p.31):

- Adultos são motivados a aprender, assim como eles experimentam necessidades e interesses que a aprendizagem irá suprir.
- A orientação de adultos para a aprendizagem é centrada na vida; ou seja, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações da vida e não matérias desvinculadas de sua realidade.
- A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos, logo, o núcleo do pensamento metodológico da educação de adultos é a análise de sua experiência.

- Os adultos têm uma necessidade profunda de serem auto-direcionados, neste caso, o papel do professor é engajar este aluno em um processo de investigação (busca mútua tanto do professor como do aluno) e avaliá-lo conforme este processo.

- As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade, desta maneira a educação de adultos deve respeitar as diferenças de estilo, tempo, ritmo e lugar para a aprendizagem.

Para apresentar a andragogia como uma teoria de aprendizagem de adultos, Knowles (1978, p.39-40) se apoiou nas idéias de cientistas sociais como:

- Sigmund Freud (psicanalista) que apesar de não ter formulado nenhuma teoria sobre aprendizagem contribuiu em identificar a influência do subconsciente da mente no comportamento. Seus conceitos de ansiedade, repressão, fixação, regressão, agressão, mecanismo de defesa, projeção e transferência podem estimular ou paralisar a aprendizagem e têm sido levadas em conta por teóricos da aprendizagem.

- Carl Jung contribuiu com a concepção holística da consciência humana ao afirmar que ela tem quatro funções: sensação, pensamento, emoção e intuição.

- Erik Eriksson que nas três últimas fases de suas ‘oito idades do homem’ fez referências às características do adulto: Adulto jovem (intimidade x isolamento), Adulto (geratividade x estagnação) e Fase final (integridade x desespero).

- Abraham Maslow que deu atenção especial ao papel da segurança no processo de desenvolvimento do homem. O adulto, em seu processo de desenvolvimento, tem que se sentir seguro e auto-aceito o suficiente para ser capaz de escolher seus prazeres ao invés de sentir ameaçados por eles.

- Carl Rogers que afirmou que a terapia pode ser entendida como um processo de aprendizagem.

Knowles (1978, p.55) se baseou em pelo menos quatro dos pressupostos de Lindeman para elaborar a teoria andragógica que são diferentes da pedagogia, são eles:

- Mudanças no auto-conceito: Cada pessoa cresce e amadurece seu auto-conceito saindo de uma dependência total para uma auto-direção. A andragogia parte da premissa que a partir do momento que uma pessoa reconhece seu auto-conceito (a imagem que tem de si mesma), ela se torna adulta.

- A importância da experiência: O indivíduo amadurece quando acumula um amplo reservatório de experiências. Este rico recurso para a aprendizagem proporciona ao adulto uma estrutura sólida e ampla que serve como base para suas novas aprendizagens.

- A prontidão à aprendizagem: Enquanto a pedagogia defende que crianças são prontas a aprender aquelas coisas ou assuntos que elas têm ou devem aprender em função de seu desenvolvimento biológico e acadêmico, a andragogia acredita que os alunos estão prontos para aprender aquelas coisas que eles precisam em função de seu desenvolvimento, ou de funções que estão desempenhando como trabalhadores, esposos ou esposas, parentes, membros ou líderes de organizações (clubes e igrejas), ocupação de tempo livre entre outros.

- A orientação à aprendizagem: Ao passo que na perspectiva da pedagogia a criança é condicionada à orientação centrada na matéria na maior parte de sua aprendizagem, os adultos tendem a ter a orientação centrada no problema. Esta diferença se evidencia principalmente no resultado da perspectiva de tempo. A aplicação da aprendizagem da criança ocorre de forma adiada, ou seja, ela muitas vezes só vai utilizar o que aprendeu tempos depois enquanto o adulto busca a aprendizagem, de um modo geral, quando já está vivenciando alguma necessidade em lidar com questões ou problemas em sua vida atual. O adulto deseja aplicar amanhã aquilo que

aprendeu hoje, logo ele tem uma perspectiva de aplicação imediata daquilo que aprende e sua orientação de aprendizagem está centrada no problema.

Knowles (1978) propõe comparações entre os pressupostos e modelos da Pedagogia e Andragogia, como apresentados nos quadros abaixo:

	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
<b>Auto-Conceito</b>	Dependência	Auto-direção
<b>Experiência</b>	De pouco valor	Aprendizes são uma rica fonte para a aprendizagem
<b>Prontidão</b>	Desenvolvimento Biológico; Pressão Social	Desenvolvimento de tarefas de regras ou funções sociais
<b>Perspectiva de Tempo</b>	Aplicação adiada do conhecimento	Necessidade da aplicação imediata do conhecimento
<b>Orientação para a aprendizagem</b>	Centrada na matéria	Centrada no problema

**Quadro 1 – Pressupostos da Pedagogia e Andragogia**

Fonte: Traduzido e adaptado de Knowles (1978, p. 110)

	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
<b>Ambiente da Aprendizagem</b>	Autoridade-orientada (Professor), Formal e Competitiva.	Reciprocidade, Respeito, Colaboração e Informal.
<b>Planejamento (da Aula e do Curso)</b>	Feitos pelo professor.	Mecanismos de planejamento mútuo (Feitos pelo professor e aluno)
<b>Diagnóstico de Necessidades</b>	Feito pelo professor.	Auto-avaliação mútua (Realizada pelo professor e aluno).
<b>Formulação de objetivos</b>	Feita pelo professor.	Negociação mútua (Realizado pelo professor e aluno).
<b>Modelo</b>	Baseado na lógica do assunto em questão e em unidades de conteúdo.	Organizado em termos de ocorrência dos problemas.
<b>Atividades</b>	Formas de transmissão de técnica.	Técnicas experimentais baseadas em pesquisa (investigação).
<b>Avaliação</b>	Feita pelo professor.	Reavaliação mútua (realizada pelo professor e aluno) e Avaliação Global do programa.

**Quadro 2 – Modelos da Pedagogia e Andragogia**

Fonte: Traduzido e adaptado de Knowles (1978, p. 110)

Pratt (1993) afirma que depois de vinte e cinco anos, a andragogia ainda é reconhecida por uma série de princípios gerais para a educação de adultos. Para outros ela representa um posicionamento filosófico correspondente à natureza existencial de adultos. Por outro lado, existem aqueles que acreditam que a andragogia é uma ideologia baseada em crenças no que diz respeito à liberdade individual, o

relacionamento entre o indivíduo e a sociedade e os objetivos da educação de adultos (PRATT, 1993).

Em estudos mais recentes, a andragogia também é entendida como a ciência e a arte que pertence tanto à antropologia quanto à educação permanente (educação continuada) e se desenvolve por meio de uma prática fundamentada em princípios de participação e horizontalidade em que professor e aluno aprendem um com o outro. No ambiente em que a andragogia é utilizada há um facilitador da aprendizagem (professor) que viabiliza o aperfeiçoamento do pensamento, a auto-gestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto (aluno), com o propósito de lhe proporcionar uma oportunidade de auto-realização (ALCALÁ, 2001).

No contexto da andragogia atual, Silveira (2002) diz que o adulto é aquele indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e auto-administração cognitiva (reconhecer, perceber, familiarizar), sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela. Este adulto possui plena consciência dos conhecimentos que precisa adquirir para se desenvolver e ele procura colocá-los em prática no seu dia-a-dia da maneira que achar adequada. Sendo responsável por si mesmo, o adulto é quem decide quando, como e onde irá buscar seu aprendizado, podendo suprir sua carência de forma independente, com capacidade plena de se desenvolver. Possui personalidade definida e é certo de seus ideais. Baseia-se em capacidades de generalizar, julgar, escolher, direcionar, deduzir e induzir através de uma linha de raciocínio lógico que foi estabelecida ao longo de sua vida (SILVEIRA, 2002).

Conforme lembra DeAquino (2007), na perspectiva da andragogia, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre o professor e aluno. O professor assume o papel de facilitador e dentro desta perspectiva os alunos se tornam

mais comprometidos por aquilo que almejam aprender. Para Alcalá (2001), a andragogia oportuniza ao adulto que decide aprender, a participação ativa em sua própria aprendizagem e permite que ele intervenha na programação, realização e avaliação das atividades educativas em condições de igualdade com seus companheiros, participantes e com o facilitador.

Kerka (2002) critica alguns aspectos da andragogia. Por exemplo, esta autora ressalta que não é correto afirmar que todos os adultos terão um melhor desempenho em sua aprendizagem em função de um ambiente centrado no aprendiz, já que muitos deles nem sempre estão dispostos ou são capazes de assumir pelo menos parte da responsabilidade pelo aprendizado. Esta autora diz também que é preciso desmistificar a idéia de que os adultos acumulam uma enorme quantidade de ricas experiências ao longo de sua vida e acabam utilizando-a como recursos de aprendizagem. Para ela, vários adultos não realizam muito em sua vida e têm experiências que, quantitativamente, acabam sendo tão numerosas quanto às de algumas crianças. Um terceiro mito observado por Kerka (2002) é que todos os adultos têm motivação interna (intrínseca) para aprender. Ela afirma que muitos adultos se sentem estimulados por fatores externos como notas e competição, enquanto algumas crianças podem ser motivadas pela simples satisfação e diversão em aprender.

Em termos teóricos, os conceitos e as características de adulto discutidos irão servir de base para analisar a fase de vida das pessoas entrevistadas na presente pesquisa, considerando amplamente a idade adulta como o período que se encontra entre a infância e a velhice. Dentro desta perspectiva pode tornar-se então interessante perceber como os alunos adultos se percebem na condição de aprendizes de música, como dão sentido a tal atividade e trazem a música para seu dia-a-dia levando em consideração as características que apresentam em face ao mundo que estão inseridos.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

### 2.1 O Survey como método de pesquisa

As questões de pesquisa e o objetivo da presente pesquisa – conhecer o perfil e características de adultos que estudam instrumento de cordas friccionadas – levou à escolha do *survey* como método de investigação. Por se tratar de um grupo de 12 participantes, trata-se de um *survey* de pequeno porte (BABBIE, 2000).

*Survey* ou levantamento é um método de pesquisa que tem como principal característica a interrogação direta do sujeito cujo comportamento se pretende investigar (GIL, 1999). De acordo com Babbie (2005) quando existe o interesse em se investigar o comportamento de um grupo social específico, o *survey* pode ser utilizado como método de pesquisa. Babbie (2005) afirma que primeiro seleciona-se uma amostra deste grupo, em seguida aplica-se um questionário a esta amostra por meio de entrevistas (pessoais, pelo correio ou por telefone) e logo em seguida as respostas obtidas devem ser registradas e codificadas de modo quantitativo. Na sequência, os registros obtidos e padronizados são analisados a fim de proporcionar as descrições e correlações presentes nas diferentes respostas. Por fim as considerações finais (descritivas e explicativas) resultantes da análise são projetadas para a população total da qual a amostra foi extraída.

Gil (1999) acredita que as principais vantagens do *survey* como procedimento de pesquisa incluem: conhecimento direto da realidade, uma vez que os próprios sujeitos informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, minimizando os possíveis subjetivismos dos pesquisadores; economia e rapidez, uma grande quantidade de dados se torna viável em curto espaço de tempo, além do que o uso de questionários

pode diminuir os custos com a pesquisa; a possibilidade de quantificar e organizar as informações, viabilizando sua análise estatística.

A presente pesquisa usa o *survey* descritivo, com o intuito de identificar o perfil de adultos com relação à: características sócio-econômico-culturais, motivação pela aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas, metodologias vivenciadas nestas aulas, execução do instrumento, adequação da aprendizagem ao contexto de vida e perspectivas futuras com o instrumento.

## **2.2 As características do *Survey***

Para Babbie (2000), o *survey* propõe um dos principais exemplos para ensinar metodologia nas ciências sociais, pois uma vez que se entende bem a lógica e as habilidades deste método de pesquisa, o indivíduo estaria respaldado a aprender e utilizar outros métodos de pesquisa social.

Babbie (2005, p.82) apresenta várias características científicas do *survey* como pesquisa, dentre as quais se destacam:

- **Lógica:** Os dados do *survey* viabilizam a aplicação minuciosa do pensamento, ou seja; o formato da pesquisa na maioria das vezes propicia o desenvolvimento e teste rigorosos que passo a passo explicam o fenômeno estudado;
- **Determinística:** A clareza do desenho da pesquisa de *survey* muitas vezes pode sugerir um modelo de causa e efeito. Outro aspecto é a possibilidade de inúmeros casos e variáveis que permitem ao pesquisador documentar processos causais mais elaborados;

- Geral: Os *surveys* são feitos para, a partir de uma amostra particular, compreender a população maior da qual a amostra faz parte, com o intuito de aperfeiçoar as propostas gerais acerca do comportamento humano;

- Parcimônia: O pesquisador do *survey* visa extrair o máximo de entendimento possível com o menor número de variáveis;

- Especificidade: A pesquisa científica tem por objetivo oportunizar o processo de formação de conceitos e construção de medidas cada vez mais elaboradas e em cada etapa do caminho os métodos utilizados devem ser especificados, o *survey* traz em sua própria essência esta característica.

O que Babbie (2005) apresenta é que o desenho do *survey* favorece a intersubjetividade, já que envolve coleta e quantificação dos dados e os dados coletados se tornam uma fonte permanente de informações. O corpo de dados recolhido em um levantamento pode ser examinado logo após a coleta e reforçar uma teoria específica de comportamento social. Se, porventura, posteriormente esta teoria sofrer uma re-leitura ou modificação ainda é possível voltar ao conjunto de dados e re-examiná-los dentro de uma nova abordagem teórica, aspecto que possivelmente não seria viável ou tão simples em outras metodologias de pesquisa (BABBIE, 2005).

### **2.3 O *Survey* com entrevista**

Babbie (2005) afirma que em pesquisas de *survey* com entrevista ao invés do pesquisador solicitar aos entrevistados para lerem e escreverem as respostas nos questionários, as perguntas são feitas oralmente e anotadas pelo entrevistador. As entrevistas são realizadas face a face (ou pelo telefone) com os sujeitos da pesquisa.

Szymanski (2004, p.12) afirma em relação à entrevista face a face:

É fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Para Babbie (2005), existem diversas vantagens em ter um questionário apresentado pelo pesquisador ao invés de um respondido pelos entrevistados. A presença do entrevistador de uma forma geral, segundo Babbie (2005) diminui a frequência de respostas como “não sei” ou “sem resposta”. Neste tipo de levantamento, a presença do entrevistador pode evitar confusões com as questões do questionário. Se por algum motivo o entrevistado não compreender a questão, o entrevistador está ali para esclarecer a pergunta (BABBIE, 2005).

No que se refere ao tipo de *survey* com entrevista, o presente estudo segue as orientações da pesquisa incidental ou instantânea em que, segundo Laville e Dionne (1999), o questionário é utilizado somente uma vez para a amostra, e acaba proporcionando um relato instantâneo das características da população observada. Já para Babbie (2005), o *survey* escolhido para o presente estudo seria denominado como *survey* interseccional, pois os dados da investigação são coletados em um momento específico de uma amostra escolhida a fim de contar minuciosamente alguma população maior na mesma época do estudo.

## 2.4 A entrevista

Quando se procura uma definição para entrevista como método de coleta de dados várias informações ou conceitos podem ser encontrados. De acordo com Gil (1999), a entrevista pode ser entendida como a técnica na qual o pesquisador se coloca em frente ao entrevistado com a finalidade de obter as informações pertinentes à

investigação. Outra compreensão sobre o conceito de entrevista é de uma conversa informal, em geral, entre duas pessoas, apesar de que às vezes possa envolver mais pessoas, conduzida por um dos indivíduos com a perspectiva de recolher dados sobre o outro (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que, independente do contexto que a entrevista apareça, ela é usada para extrair informações descritivas na linguagem do próprio sujeito investigado, tornando possível ao pesquisador aprimorar intuitivamente o conceito sobre o modo que os indivíduos pesquisados interpretam aspectos do mundo em que vivem.

De acordo com Gil (1999) a entrevista é um dos métodos mais usados no contexto das ciências sociais. O autor relata que psicólogos, pedagogos, sociólogos, assistentes sociais, entre outros profissionais que lidam com problemas humanos utilizam esta técnica não somente para a coleta de dados como também com a finalidade de diagnóstico e orientação.

Nesta pesquisa, a modalidade de entrevista utilizada foi a estruturada. Para Gil (1999) a entrevista estruturada consiste em um roteiro fechado de perguntas em que a ordem e redação não mudam para os entrevistados e usualmente apresenta um grande número de questões. De acordo com Gil (1999), por viabilizar uma compreensão quantitativa, este tipo de entrevista se torna bastante adequado para a realização de *surveys*.

## **2.5 A amostragem – “Os atores da pesquisa”**

Os entrevistados foram doze indivíduos de faixa etária entre 30 e 60 anos provenientes de três escolas específicas no ensino de música de Brasília (sendo duas

particulares e uma pública), a Escola de Música Tupiniquim, BsB Musical e o CEP – Escola de Música de Brasília. A escolha dos participantes se deu por recomendação dos professores das escolas selecionadas que trabalham com o público adulto no ensino de instrumento de cordas friccionadas, independente se eram do sexo masculino ou feminino, mas sim em virtude de seu engajamento com as aulas de instrumento.

Entrei em contato com cada aluno, explicando os objetivos e procedimentos necessários à pesquisa. Os procedimentos para a inclusão dos participantes se deram, então, em consequência da disponibilidade de tempo dos mesmos para a participação na pesquisa. Não houve exclusão após a escolha dos entrevistados e sim apenas limitação no número de 12 participantes.

Foi investigada a faixa etária de cada participante e não a idade precisa.

Nome Fictício	Faixa Etária	Profissão	Instrumento
Maria Isabel	41 a 45 anos	Analista de Investimentos	Violino
Ana	41 a 45 anos	Gerente financeiro	Violino
Heloyse	36 a 40 anos	Jornalista	Violino
Márcia Andréa	46 a 50 anos	Advogada	Violino
Sofia	30 a 35 anos	Servidora Pública	Violino
Frederic	56 a 60 anos	Consultor	Violino
Gabriel	30 a 35 anos	Analista de Sistemas	Violino
Denize	30 a 35 anos	Estudante	Viola
Waldicéa	41 a 45 anos	Técnica em Enfermagem	Violoncelo
Cristina	30 a 35 anos	Técnica em Enfermagem	Violoncelo
Denizio	51 a 55 anos	Aposentado	Violoncelo
Alexandre André	30 a 35 anos	Servidor Público	Contrabaixo

### 2.5.1 O surgimento dos nomes

O surgimento dos nomes fictícios dos entrevistados deveu-se primeiramente com o objetivo de manter o anonimato dos participantes da investigação. Por ser uma

escolha minha, resolvi nomear os participantes com nomes de pessoas que me são próximas. Meus pais: Waldicéa e Denizio; minhas irmãs: Denize, Márcia Andréa, Heloyse, meus cunhados, Alexandre André e Frederic, meu primeiro sobrinho: Gabriel, minha orientadora Maria Isabel, uma das professoras do mestrado: Cristina, uma colega de trabalho: Ana, e por último, uma aluna de violoncelo, Sofia.

## **2.6 Os instrumentos de coleta de dados: O questionário e a entrevista**

Para as informações geradas pelo levantamento realizado foram utilizados procedimentos como questionário seguido de uma entrevista estruturada realizados em um único encontro com cada grupo de entrevistados ou entrevistado (no caso de entrevista individual). Anteriormente à realização da entrevista, cada entrevistado preencheu o Termo de Consentimento de Participação (Anexo A).

O questionário segundo Gil (1999) é uma técnica de pesquisa constituída por um número mais ou menos elevado de questões propostas por escrito a sujeitos com o objetivo de conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e etc. Na presente pesquisa, a utilização do questionário (Apêndice A), somado às entrevistas, foi um dos instrumentos escolhidos para a coleta dos dados, e justificou-se pela obtenção dos dados pessoais dos sujeitos de pesquisa como também um método de aproximação ou aquecimento para a aplicação do roteiro de entrevistas que viria em seguida.

Logo após o preenchimento do questionário, foi feita a entrevista (Apêndice B), por meio de interrogação direta do pesquisador aos entrevistados, e com o objetivo de conseguir maior número de informações de forma mais rápida e menos cansativa para os participantes da pesquisa. A entrevista face a face foi utilizada com o objetivo

de propiciar, por meio desta técnica, uma atmosfera de interação humana (SZYMANSKI, 2004).

As entrevistas foram realizadas no período de 8 de setembro a 23 de setembro de 2008, em locais familiares aos entrevistados, como a escola de música a qual pertencem (no caso dos alunos da Escola de Música Tupiniquim e CEP – Escola de Música de Brasília) e o Departamento de Música da UnB - Universidade de Brasília. Foram realizados no total seis encontros. O primeiro encontro foi com dois entrevistados, o segundo com um, o terceiro com três, o quarto com dois, o quinto com dois e o sexto com dois. A escolha pela realização dos encontros em pequenos grupos se tornou oportuna, em virtude da disponibilidade dos sujeitos para a participação na pesquisa e ainda como técnica com o objetivo de transportar o entrevistador ao mundo dos entrevistados de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Estes autores crêem que, em um contexto de grupo, quando os entrevistados refletem sobre um mesmo tema eles podem estimular uns aos outros alcançando idéias que podem ser abordadas mais tarde, ao longo da entrevista. A duração de cada entrevista foi de aproximadamente 45 a 60 minutos.

Os registros das entrevistas foram feitos por meio de gravador de fita cassete, em um segundo momento transcritos para o computador e por fim impressos em sua totalidade para a etapa de análise e categorização dos aspectos observados. A transcrição das entrevistas foi organizada no Caderno de Respostas do Roteiro de Entrevistas (CRRE), de forma linear, ou seja, com a resposta de todos os participantes à mesma pergunta.

Para ilustrar os resultados obtidos, alguns trechos das entrevistas são citados, indicando o nome inverídico do entrevistado, com o intuito de preservar a identidade dos mesmos.

Os dados do questionário foram utilizados para compor o perfil dos entrevistados no que se refere às características sócio-econômico-culturais, enquanto os dados das demais categorias foram obtidos por meio do roteiro de entrevistas.

## **2.7 Procedimentos de análise e interpretação dos dados**

Em seguida ao procedimento de coleta de dados, foi dado início à etapa de análise e interpretação dos dados. A análise consistiu na organização e sumarização dos dados de modo a viabilizar o oferecimento de respostas ao problema de pesquisa proposto.

Dentro da perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a repetição de palavras, frases, padrões comportamentais e acontecimentos reveladas por meio dos dados da pesquisa podem ser compreendidos e utilizados como categorias de codificação. De acordo com estes autores, as categorias seriam uma maneira de classificar os dados recolhidos e por muitas vezes podem até mesmo estar relacionados a determinadas questões de pesquisa.

Na presente pesquisa os dados foram categorizados pela temática, observando tanto os temas propostos como perguntas de pesquisa, e organizados nas perguntas do questionário e entrevista, como também na recorrência de termos e comportamentos acima descritos por Bogdan e Biklen (1994). Laville e Dionne (1999) declaram que a investigação dos temas viabilizam uma aproximação do pesquisador mais acurada em relação ao conteúdo, pois, ele se vê ocupado em organizar suas unidades de exame de acordo com seu entendimento sobre o material coletado. Assim, as categorias estabelecidas nesta pesquisa foram as seguintes: caracterização sócio-econômica-cultural dos entrevistados, as motivações para a aprendizagem do instrumento,

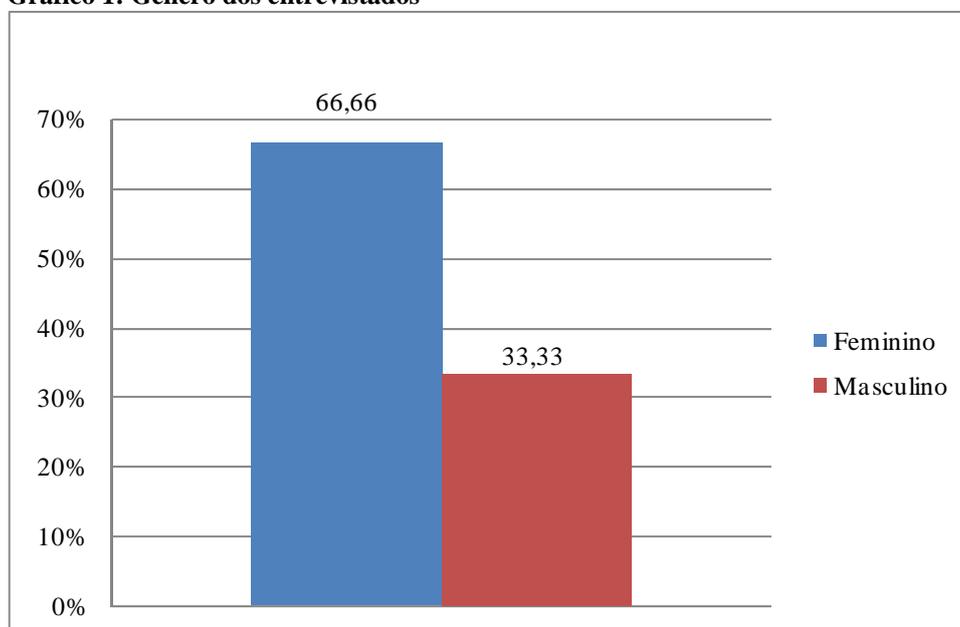
metodologias, metodologias de aprendizagem, relação com o cotidiano, além de futuro com o instrumento.

### 3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

#### 3.1 Caracterização sócio-econômico-cultural dos entrevistados

Em relação à faixa etária observa-se que a maioria dos entrevistados, 41,66%, tem de 30 a 35 anos, 25 % tem de 41 a 45 anos e 8, 33% tem de 36 a 40 anos ou 45 a 50 anos ou 51 a 55 anos ou 56 a 60 anos. No tocante ao gênero, a maioria é do sexo feminino, como demonstrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 1: Gênero dos entrevistados**



Fonte: Dados coletados pela autora

Quanto ao estado civil, 5 dos 12 entrevistados são casados, 3 são separados ou divorciados, 2 solteiros e 2 não declaram seus estados civis. Nenhum dos entrevistados é viúvo. Em relação à paternidade, 7 declaram não ter filhos e 5 afirmam ter.

Ao investigar o nível de escolaridade dos entrevistados constata-se que 58,33% têm pós-graduação, sendo que 3 indivíduos não concluíram, 33,33% têm curso superior, 25% possuem ensino médio e 16,66% têm somente o ensino fundamental. Na tabela abaixo, observa-se a diversidade de profissões destes alunos.

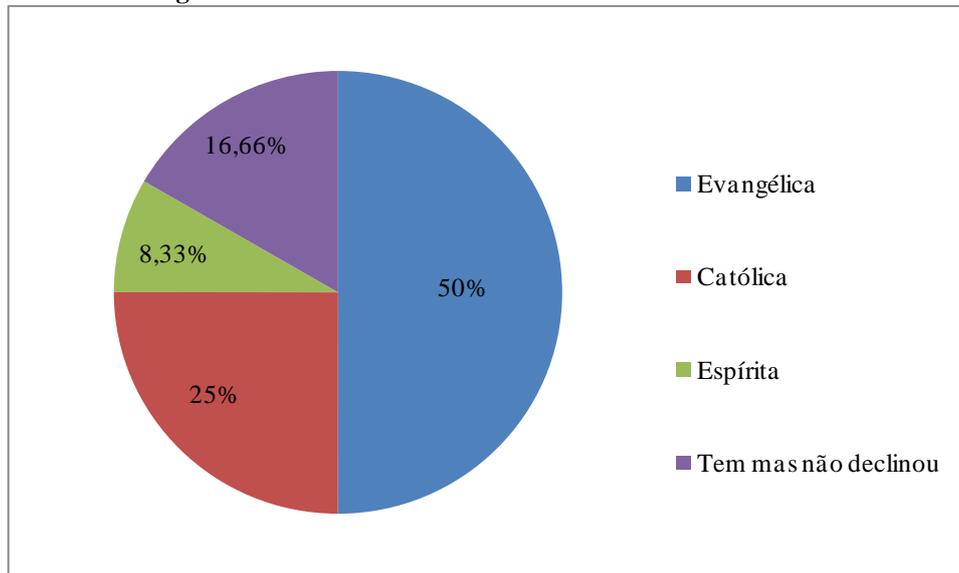
**Tabela 1: Profissão dos entrevistados**

Profissão	nº de indivíduos	Porcentagem (%)
Advogado	01	8,33
Analista de Investimentos	01	8,33
Analista de Sistemas	01	8,33
Aposentado	03	25,00
Estudante	01	8,33
Jornalista	01	8,33
Servidor Público	02	16,66
Técnico em Enfermagem	02	16,66

Fonte: Dados coletados pela autora

Quando questionados quanto à renda mensal, verificou-se que a distribuição é bastante heterogênea, visto que metade dos entrevistados tem renda mensal abaixo de R\$ 5.000,00 e a outra metade ganha acima de R\$ 5.000,00.

Todos os alunos afirmaram ter religião, mesmo que 2 entre os 12 não tenham declarado qual, como o observado no gráfico abaixo:

**Gráfico 2: Religião dos entrevistados**

Fonte: Dados coletados pela autora

58,33% dos alunos relatam que residem próximo à escola de música que frequenta, enquanto 41,66% não residem próximo à escola. Verificou-se que 66,66% vai para escola de carro, 16,66% vai de ônibus e 16,66% a pé. Ainda, ao investigar a procedência dos alunos antes das aulas de instrumento, mais da metade dos

entrevistados (58,33%) vem de casa para a aula de música, 25,00% não declara de onde vem e 16,66% vêm direto do trabalho.

No que diz respeito às atividades musicais extra-escolares realizadas pelos entrevistados (atividades em que o aluno tem experiência musical fora da escola), observa-se que 10 alunos dos 12 realizam tais atividades e apenas 2 alunos não realizam.

A maioria dos entrevistados (58,33%) estuda violino, 25% estudam violoncelo, 8,33% estudam viola e os 8,33% restantes estudam contrabaixo acústico. 91,66% têm instrumento próprio e apenas 8,33% não têm (contrabaixo). A fim de conhecer a história de cada um com seu instrumento, buscou-se saber o tempo de aprendizagem de cada aluno. As respostas podem ser verificadas na tabela abaixo:

**Tabela 2: Tempo de Aprendizagem dos entrevistados**

<b>Tempo de Aprendizagem</b>	<b>n° de indivíduos</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Menos de 1 ano	01	8,33
De 1 a 3 anos	07	58,33
De 3 a 5 anos	01	8,33
Retomou estudos iniciados na infância ou juventude	03	25,00

Fonte: Dados coletados pela autora

Ao que se refere ao tempo de duração da aula 8 alunos afirmam que têm aulas com duração de até 1 hora enquanto 4 têm entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos de aulas. Grande parte dos alunos, 9 em 12, declaram fazer aula individual e somente 3 fazem aula em grupo.

Metade dos alunos entrevistados afirma participar de outras aulas de música e a outra metade afirma já ter participado, mas não participa no momento.

Quando questionados sobre suas participações em outras atividades no contexto escolar como conjuntos e orquestras, 41,66%, dos entrevistados participam, 33,33% nunca participaram e 25,00% relatam que já participaram, mas, não participam no momento.

### 3.2 As motivações para a aprendizagem do instrumento

No que diz respeito à busca por uma escola de música, os entrevistados apresentam razões diversas. A maior parte dos alunos (5 entre 12) afirmam, por meio de suas falas, que sempre gostaram de música:

Bem, quando era mais jovem, eu sempre gostei muito de música (Maria Isabel).

Vamos lá. Eu vou contar uma história. É... eu... a minha verdade eu fiz faculdade de administração de empresa com ênfase em negócio. É... me formei em 99 e a intenção sempre foi fazer música (Denize).

Desde criança eu sempre gostei de música, né? (Heloise).

Eu sempre tive vontade, mas nunca tive oportunidade, e apareceu agora depois de velhinha, né? (Márcia Andréa).

Eu sempre gostei de música (Cristina).

Dois entrevistados relatam que desejavam aprender violino em um local especializado. Um deles declara que como tinha que levar a filha às aulas resolveu aprender um instrumento musical também. Outro relata que só faz porque a escola é próxima de sua casa. Um deles afirma que foi para a escola de música para ampliar sua técnica.

Uma das entrevistadas revela que procurou a escola de música logo após sua separação:

O que me motivou a vim pra uma escola de música? Logo em princípio assim, foi mais assim ... eu queria arranjar alguma coisa que desse sentido a minha vida, porque eu logo que me separei, né, então, né, eu fiquei assim meia perdida. Aí, o primeiro lugar que eu olhei pra cá, assim na rua, foi a Escola de Música. Eu digo “É lá que eu vou ficar”. E mesmo porque eu tinha o desejo de tocar violoncelo que eu via muito em filmes de terror. Aquele som .... ficava assim super interessada rsssss e falava assim “um dia ainda vou tocar esse instrumento”. E já que tava assim tão assim disponível na época, né? Eu digo “pronto me achei de novo! Rsssss” (Waldicéa).

Esta última fala me reporta às idéias de Teixeira (2001) sobre o adulto tradicional que é pressionado por tensões sociais como a mudança no padrão familiar, ou seja, uma separação ou divórcio. Torres (1995, p.38) corrobora com esta idéia

quando afirma que muitos adultos procuram a música como uma forma de relaxar, acabar com o stress provocado pelo dia-a-dia, amar, chorar as perdas, celebrar conquistas, concretizar sonhos deixados no passado, enfim construir novas trajetórias.

Quanto à maneira que se deu o interesse pelo instrumento estudado, 4 alunos respondem que sempre quiseram estudar o instrumento escolhido, como demonstrado pelos trechos transcritos abaixo:

Bom, o que despertou o interesse... eu sempre gostei de ouvir música clássica e particularmente gostei sempre muito do violino. Isso foi o que me despertou o interesse de querer tocar. Com relação aos outros, a outros instrumentos não, nunca toquei nenhum outro a não ser o violino (Gabriel).

É porque o violoncelo... ele ... eu acho que ele te encanta, te emociona assim, sabe coisa assim ... Os outros instrumentos dependendo da maneira como você tá vendo, né, pode ter o mesmo sentido que o violoncelo. Mas pra mim ele é o que mais assim se aproxima assim do que você se sente. E você pode tocar tanto um mais trístico como um alegre... sei lá, ele te toca, né? É impossível um violoncelo não tocar alguém. Rsssssss (Waldicéa).

Não, nunca toquei nenhum tipo de instrumento, mas eu passei a gostar do ... cello pelo ... pela melodia que hoje se tem de ... ouvido, orquestra e alguma coisa assim, me identifiquei mais com o som do instrumento. Eu gosto do timbre de... do *cello* (Denizio).

Não, nunca havia tocado nada, só cantava na igreja, mas sempre gostei muito de música clássica., de assistir DVDs e assim, quando tinha assim solos de violoncelo chamava muito a minha atenção o timbre. Então eu gostava muito de violino, achava que gostava mais de violino que violoncelo, depois quando eu vi solos de violoncelo me apaixonei muito pelo timbre, o estilo do instrumental. Então, foi isso (Cristina).

Três alunos responderam que já haviam tocado outro instrumento, como se verifica nos seguintes depoimentos:

Bom, eu arranho um pouco de violão. Muitos anos atrás, tive algumas aulas de bateria, que é outro instrumento que eu gosto muito. Tocava um pouquinho de flauta doce. Agora, em especial o violino o que me despertou a atenção foi um amigo meu violinista que toca muito bem e um dia vendo um show dele, eu me encantei e brotou aquela vontade de aprender violino... a tocar violino também. Foi isso a motivação inicial (Heloyse).

Eu já tentei aprender a tocar violão, mas não me dei muito bem não. Eu escolhi o violino porque gosto (Frederic).

Já, já toquei outros instrumentos: violão, guitarra, bateria, tudo isso. Mas o contrabaixo acústico foi pra dar sequência, um pouco mais no estilo do contrabaixo, já que eu toco o elétrico, né, há muitos anos (Alexandre André).

Três alunos afirmam ter escolhido o instrumento por acaso, como se segue:

No meu caso eu não pretendia a viola, né? É como estava te dizendo...eu queria fazer alguma coisa de música. Na época eu fazia faculdade e conhecia o maestro e... ele e meu marido tocam violoncelo, a tendência era eu tocar... e ele perguntou: “Por que eu não tocava?” e eu: “porque eu não sei nada”. E ele pergunta: “é porque eu tô precisando de viola na orquestra, no nosso grupo”. Eu disse: “não nunca vi ninguém tocando viola?” Porque eu não conhecia viola de arco, né? E ele veio, chamou uma pessoa que fez assim os primeiros passos, né, pra tocar. E eu achei lindo aquele som aveludado, maravilhoso, me apaixonei, aí foi isso. Aí não quis, mais nem o violino... que eu tenho em casa teclado e violino. (Denize).

Foi quando eu fui para Escola de Música de Brasília há 20 anos atrás, né, fui participar do sorteio. Eu queria tocar violão, só que todo mundo que tava naquela escola, acho que queria tocar violão ou percussão, eram muito concorrido. Eu cheguei a dormir na fila e no outro dia eles falaram “Oh, vaga pra violão não tem mais”. Aí alguém na fila falou assim “escolhe um instrumento que ninguém quer”. “Escolhe aí um instrumento que você vê que tem muita vaga”. Aí eu fui olhar, era violino, tinha muita vaga para violino, eu falei “vai ser esse aqui mesmo”. Nunca tinha visto um violino de perto, nunca tinha pego um violino. E, e ... assim, a primeira vez que eu peguei um violino parece que ... foi amor à primeira vista. (Ana).

No que diz respeito ao lastro musical dos alunos, ou seja, o fato de ter familiares ou amigos que gostem ou sejam músicos, metade dos entrevistados respondeu que têm familiares que tocam e a outra metade dizem ter amigos ou conhecidos que tocam, como observa-se nos trechos abaixo:

No meu caso a minha família praticamente toda, né? Tenho uma sobrinha pianista lá no Japão, eu tenho uma sobrinha violinista na que ela estuda na... na... como é mesmo? UNESP, ela já é formada... [...] Tem meu irmão que é baterista, só aí que ele trabalha mais com aulas... com os shows assim, né? (Denize).

As pessoas que eu conheço que tocam são pessoas que eu considero como parentes. São pessoas que ...que na adolescência eu convivi e fazem parte da igreja que eu frequentava e são pessoas que cantam muito, que gostam de tocar. É aquele ... agora da família mesmo, eu acho que eu sou a única pessoa que realmente se aventurou a tocar qualquer coisa, porque eu não conheço na minha família mesmo ninguém que toca nada ... a não ser galinha, ladrão quando entra em casa, mas instrumento nenhum, eu não conheço, na minha família não (Ana).

Tem. Minha família é toda de músicos. Meu pai toca bandolim há muitos anos, violão, meus irmãos... tenho um irmão que é maestro: minhas irmãs cantam. Enfim minha família de músicos (Alexandre André).

Quando eu era criança eu tinha um tio que ele tocava... eu não lembro mais o instrumento que ele tocava, mas eu lembro que ele sempre canta...é ... eu gostava muito de pedir pra ele ler as notas cantando as notas e solfejando na época, né, eu achava lindo aquilo, ele solfejando. Aí acho que foi ali no fundo que eu... assim, vi que a música não era só cantar, mas depois esqueci isso, mas achava legal ver ele solfejando as notas. Mas depois ... ninguém da

minha família, irmão ou pai, mãe, ninguém toca, só canta, canto da igreja mesmo. A gente esquece, né, na hora assim... (Cristina).

As falas dos entrevistados acima são corroboradas pelas idéias de Torres (1995, p.70) sobre a motivação dos alunos quando afirma que muitos adultos tiveram uma experiência musical quando criança por meio de apoio e influência da família. Neste caso, a recordação da vivência musical (positiva) que a pessoa teve na infância pode alimentar em sua idade adulta, por meio do retorno aos estudos de música, um desejo de resgate de uma época plena de realizações em sua vida. Muitas vezes o fazer musical na infância traz à memória do indivíduo uma fase feliz vivenciada, pelo qual interagia com seus entes queridos próximos. Outras vezes, a atividade musical está associada a uma prática religiosa ou espiritual. Há ainda aquelas pessoas que se recordam da música como uma atividade que lhes proporcionou descobertas, uso da criatividade, auto-conhecimento e alegria.

Em relação às expectativas que os alunos tinham antes de começar a frequentar as aulas de instrumento, mais da metade (58,33%) dos entrevistados declara que quer aprender a tocar. Os trechos subsequentes ilustram alguns depoimentos colhidos:

Eu também não tinha grandes expectativas, né? Eu queria aprender a tocar alguma coisa (Márcia Andréa).

Minhas expectativas eram simples: aprender a tocar violino, sentir como era a linguagem do violino, relaxar, desestressar do dia-a-dia. Simplesmente isso (Heloise).

A princípio tinha dúvidas assim se tinha condições assim de tocar violino, tanto que nem comprei violino, primeiro pra ver se eu ia conseguir pelo menos segurar o violino e tocar, e deu certo aí passei a querer aprender mais (Frederic).

Ah, quando eu cheguei na escola eu achei que eu já ia logo pegando no instrumento, na verdade não foi, eu esperei dois semestres pra poder pegar. Porque antigamente era assim, você ia primeiro ... até porque não sabia nada a respeito nem onde é que ia. Então foi necessário dois semestres pra aprender a teoria, pra poder pegar no instrumento. Então eu fiquei meia decepcionada quando cheguei que não peguei logo. Rsssssss (Waldicéa).

Olha, na realidade eu ... queria mesmo, eu quero até agora aprender a tocar, né, rsssssss. Mas eu não sei, não vou nem te responder direito essa pergunta. Rsssss (Denizio).

No meu caso era mais um hobby mesmo. Eu queria apenas... Eu nem tinha um perspectiva muito definida quanto a ter grandes habilidades com o instrumento, era basicamente primeiro um desafio e segundo o prazer de tá fazendo alguma coisa que não tivesse nada a ver com profissão, nada a ver com as coisas que eu faço profissionalmente e etc. Mais um hobby (Gabriel).

Três dos entrevistados declaram ter a expectativa em aperfeiçoamento no instrumento:

Não importa que tenha 200 milhões de músicos, eu tenho que ser a melhor pra mim e tenho que sentir... assim, tenho que me sentir satisfeita, porque é algo assim que eu descobri na música que quando você chega aqui fala: “eu quero chegar até ali. Se chegar até ali, você quer chegar até lá, você não tem uma... um acomodamento assim, e você fala “aprendi tudo e agora ficou bem”, não, você tá sempre aprendendo e sempre querendo mais. (Denize).

A minha expectativa no começo era o quê, era poder fazer sons no violino, sons ligados, né? Não ficar aquele som de principiante porque... pude perceber é isso na... no estudo de flauta, quando eu comecei a estudar flauta, o som era “picadinho”, não era aquele som ligado, era tum, tum, tum. E até um dia eu consegui observar o meu desenvolvimento, o meu crescimento no... na flauta. Então, eu pensei “eu quero estudar violino e chegar até esse ponto que eu desenvolvi na flauta”, que é poder pegar qualquer música de ouvido e tocar, e poder me apresentar em público, solando, acompanhando em casamento, né? Acompanhando instrumentos harmônicos ... violão, teclado, piano... (Maria Isabel).

...No contrabaixo é realmente ter essa técnica de .. de ... de arco, de dominar o instrumento diferente do que eu toco que é o contrabaixo elétrico (Alexandre André).

Uma entrevistada relata que a aprendizagem do violino é uma forma de resgatar um sonho deixado para trás.

Sabe quando você parece que deixa uma coisa mal resolvida na sua vida, assim, no passado. É aquele ... toda vez que você pensa naquilo aperta ... você sente um aperto no coração, quando você vê uma orquestra ou quando você vê alguém tocando, você sente um aperto, você fala “Pô, se eu tivesse continuado, eu estaria assim ... eu estaria...”. Eu acho que os adultos têm muito isso, muita coisa que ele deixa passar depois ele fica remoendo, e eu quis resgatar isso, a paixão pelo violino, o amor a música que eu ... (Ana)

Neste sentido Torres (1995, p.94) afirma que:

Na caminhada da vida adulta, chega num determinado momento em que paramos para refletir, repensar nossa postura, nossos valores e, muitas vezes, corajosamente, abrimos “nosso baú” de sonhos e desejos não realizados. Sempre é tempo de realizá-los.

O adulto de meia-idade é o indivíduo que se encontra em um momento de parada ou balanço da própria vida, e este momento constitui-se mais em um tempo psicológico que cronológico (BOUTINET, 2000). Neste contexto, muitas questões mal

resolvidas no passado da pessoa voltam à tona, de modo que a chamada meia-idade é entendida como um período de idas e vindas e de revisão da vida, em que o indivíduo avalia o que ainda pode ou não realizar até sua morte (BOUTINET, 2000).

Apenas um entrevistado declara que procurou as aulas de violino para se tornar profissional.

Eu entrei com uma expectativa ... é... Eu nunca tive uma educação formal em música, então como eu não tive essa educação, então eu imaginava que seria fácil, né, chegar a ser um ... fácil e rápido ser uma grande executante, não sei se é assim que eu posso falar, mas eu entrei com uma expectativa de dá continuidade a um sonho meu que é a música, fazer música. E eu entrei mesmo disposta a transformar isso em profissão, em um objetivo de vida mesmo (Sofia).

No que se refere à realidade de estudar um instrumento, 4 entrevistados relatam que se impressionaram em conseguir tocar o instrumento escolhido enquanto outros 4 se surpreenderam com a dificuldade em si da aprendizagem do instrumento. Abaixo, transcrevem-se alguns dos trechos que ilustram estes resultados:

Bom. O que me surpreendeu realmente foi eu conseguir .... eu bater num paredão no passado e voltar, e falar “daqui eu não passo, eu tenho capacidade”, e agora eu vejo que se eu me dedicar, se eu me esforçar, eu consigo ir bem mais à frente do que naquela época que eu achei que não tivesse condições. Eu falava que era idade, que tem que começar quando é criança e tudo ... E agora eu tenho visto que com dedicação ... eu só não me dedico mais hoje porque eu tenho problema de saúde (...) (Ana).

Então, o fato de eu não ser uma pessoa musicalizada o que mais me surpreendeu foi a questão de ver o quanto que é difícil, mas, assim, não é uma coisa impossível, você tem a dificuldade, mas você supera, vai superando essas dificuldades dentro de seu ritmo e a escola respeita isso, apesar de ter muitas coisas obrigatórias, aquela coisa de currículo, mas o professor deixa você a vontade no seu ritmo, né? Então, lógico que depois você fica assim meio que correndo atrás. Mas assim, superou minhas expectativas ... Assim, é difícil, mas eu vi que eu tô conseguindo superar as dificuldades (Cristina).

A respeito destas últimas falas, Torres (1995, p.115) alega que: “os adultos demonstram que, com vontade, dedicação e constância conseguem caminhar e progredir.” Dentro desta perspectiva, é interessante salientar que na fase adulta, a dificuldade ou facilidade em aprender um instrumento musical, em especial da família das cordas friccionadas não está diretamente relacionada a questões exclusivamente

musicais, mas também a aspectos associados à disponibilidade de tempo do aluno, questões motoras e de saúde, como também a motivação e perseverança para a obtenção de resultados.

Nos dois trechos abaixo, destaca-se o relato de dois entrevistados que se referem à organização, disciplina e técnica que a aprendizagem de um instrumento exige.

Por eu ter tido instrumentos com outros professores eu percebi também a forma, a didática dele, assim, é uma organização, você sabe o que você vai tocar na aula, o que ele espera naquela aula e exatamente quando chegar no final do semestre, o quê que você tem que apresentar pra ele (Denize).

Eu também. Eu fiquei muito surpreso com a organização é... do currículo da escola, você tem uma sequência a ser seguida. A organização do professor também... que você percebe que ele prepara a aula pra você, pra ir ao seu encontro. E uma outra coisa em relação ao instrumento foi que o instrumento violino, o instrumento de cordas friccionadas ele requer uma técnica muito limpa, então eles se preocupam em limpar a sua técnica antes de te passar para frente. [...] Então, se você não tiver segurando o arco de uma maneira que ele responda pra você, o violino te responda, então você não pode ir pra frente. E o que eu percebo é isso... que eles estão sempre preocupados em limpar o que não está bem aqui na base, no começo (Maria Isabel).

Um aluno expressa que tudo foi surpresa enquanto outro revela que nada foi novidade em ter aulas de instrumento. Este último aluno tinha claro em sua mente que teria a instrução necessária para aprender o instrumento escolhido. De fato, este depoimento vai de encontro com das idéias de Silveira (2002) quando afirma que os adultos quando buscam a aprendizagem têm plena consciência dos conhecimentos que desejam adquirir para seu desenvolvimento.

Grande parte dos relatos sobre as motivações dos entrevistados à aprendizagem de um instrumento musical vem ao encontro aos resultados de Torres (1995) em sua pesquisa que comprova que adultos buscam a aprendizagem musical pelo prazer e alegria que ela proporciona em suas vidas. Outro aspecto que deve ser notado é que apenas um revelou ter interesse pela profissionalização no instrumento, particularidade também encontrada nos dados de Torres (1995) que afirma que o aluno adulto

raramente procura a atividade musical com o objetivo de profissionalização e se tornar virtuose.

### 3.3 Metodologias

Metade dos alunos entrevistados afirma que o que mais gostam em aulas de música é a prática. Esta prática está diretamente relacionada à execução instrumental, conforme ilustrado abaixo:

O que eu mais gosto é a prática. A prática musical, e você fazer música. Em geral o exercício repetitivo apenas que ensina a técnica isso não me atrai muito não. Eu tenho um pouco de dificuldade, de ficar repetindo, martelando muitas vezes o mesmo exercício. Sabe? Eu gosto mais de partir pra uma música, estudar a técnica, mas pensando numa música, numa melodia (Alexandre André).

Do instrumento, né, da prática do instrumento, do instrumento que eu mais gosto (Waldicéa).

Olha, eu gosto é ... mas da prática, porque aquilo que a gente tá praticando, tá desenvolvendo (Denízio).

Lógico o que dá mais prazer é a prática, mas sem a Percepção Musical é impossível, um não caminha sem o outro, mas o prazer é tocar com certeza (Cristina).

Em geral acho que ... não sei se isso ... se é relevante agora, mas eu gosto da possibilidade de tocar junto com o professor, eu acho que isso é uma das melhores partes assim (Gabriel).

De acordo com Bellan (2005) dentro da perspectiva da andragogia, o adulto deseja empregar o que aprende em sua vida diária. A aprendizagem do adulto tem uma funcionalidade e está centrada no problema, ou ainda, em um objetivo concreto, de modo que ele tem a intenção de aplicar o que aprende em sua vida diária. Nas situações encontradas na presente pesquisa sobre a aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas muitos alunos por meio de seus relatos afirmam o interesse por esta atividade para poderem tocar na igreja, em família ou até mesmo por auto-satisfação.

Três alunos demonstram gostar do ambiente das aulas de violino como um dos aspectos mais interessantes em aulas de música. Ilustra-se pelos trechos abaixo:

O que eu mais gosto nas aulas de música ... bom aqui na Tupiniquim pra mim tem a questão dos professores ...eu tive dois professores até agora aqui. Todos os dois, assim, bem tranquilos, sem aquela coisa do carrasco, né? As aulas transcorrem assim normalmente com tranquilidade, então eu acho que pra mim esse é um ambiente ideal pra se aprender música, né? Acho que é por aí. (Heloyse)

Bom o que eu mais gosto primeiro é de encontrar com o pessoal, que são pessoas descontraídas aqui, os professores também deixam a gente super a vontade, e não existe aquela cobrança de nota, de coisa... a gente está aqui para aprender por vontade mesmo, sem .... A cobrança é da gente mesmo, entendeu? (Márcia Andréa)

É eu gosto muito da companhia do pessoal, dos professores ... (Frederic).

Sobre o ambiente de aprendizagem, Knowles (1978) afirma que as características presentes na andragogia são reciprocidade, respeito, colaboração e informalidade. Rowher (2005) corrobora com esta idéia, quando a partir dos resultados de sua pesquisa, declara que a experiência de vida do aluno, o carisma do professor e o respeito mútuo favorecem o fascínio de adultos pela aprendizagem.

Outros alunos expressaram gostar da História da Música e Linguagem Musical como elementos interessantes em aulas de música. Uma entrevistada considerou o desafio e a superação como um aspecto motivador em aulas de música:

Pra mim o que eu mais gosto é ... sempre em qualquer coisa inclusive na música é a possibilidade de eu me superar ....rsssssss... de eu me superar, acho que é o que mais gosto... rsssssss ... Aquela que não gosta do desafio, né? Rsssssss (Sofia).

Neste sentido, Ludojoski (1972) classificou a pessoa adulta como aquele ser dinâmico, superável e ilimitado. Desta maneira, em nada surpreende o fato de uma pessoa enxergar na aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta em uma possibilidade de se superar, desenvolver e até mesmo ser capaz de realizar algo que lhe parecesse improvável e impossível no passado até mesmo porque tais características fazem parte desta concepção de adulto (LUDOJOSKI, 1972).

Quanto aos momentos mais interessantes em aulas de instrumento os entrevistados demonstraram gostar de tocar com seu professor, como relatam alguns deles:

Quando eu tô tocando duos, né, com a professora é muito interessante, né, ela sempre .... ela dá a ... fala essa parte assim da técnica e depois ela demonstra, né? Então é muito interessante, eu gosto muito (Waldicéa).

Olha, o que eu gosto mesmo é estar praticando principalmente junto com a professora, porque qualquer falha, você tem condições de ser corrigido na hora. Muitas vezes você fazendo um trabalho, ou mesmo treinando fora, você pode cometer erros e continuará cometendo o mesmo erro. Então eu gosto muito de estar tocando junto, na sala de aula junto com a professora, apesar de que o trabalho também em casa agiliza mais o processo de aprendizado (Denizio).

Ah... bom, a que eu mais gosto das minhas aulas de violino com o meu professor são exatamente as aulas que ... a parte da aula em que a gente toca alguma coisa junto, ou compõe alguma coisa ou que ele me acompanha. Eu acho que é muito rico porque eu tenho a capacidade também de interagir, né. Então isso pra mim isso é muito rico assim, é... é você ter ali duas pessoas, dois instrumentos e você pelo olhar você conseguir, né, perceber, conseguir... é uma sintonia que eu particularmente gosto muito (Gabriel).

Eu gosto muito, inclusive ia falar isso também é ... essa conversa entre instrumentos, né, assim pessoas tocando junto comigo, eu gosto muito disso também. E gosto é ... acho que é isso, gosto do fazer a música... Eu acho que, né, quando tá tocando o instrumento, o que se mais gosta, independente de que se faça, acho que é tocar mesmo, né? (Sofia)

Para Bellan (2005), à luz da teoria andragógica, os adultos aprendem melhor quando vêem, ouvem e fazem (realizam) atividades na aula. No caso específico de aulas de instrumento o ver, ouvir e fazer estaria diretamente relacionado à execução instrumental. O ‘ver’ seria assistir o professor tocar (olhar), o ‘ouvir’ seria escutar o professor tocar e o ‘fazer’ seria o tocar para o professor. O ato de tocar junto com o professor permite unir o ver, ouvir e fazer permitindo uma experiência mais significativa da prática musical.

Um dos alunos demonstra que gosta da sensação de estar aprendendo a aprender, como demonstrado a seguir:

Tá certo, mas ... acho que a parte quando você toca é especial, você descobre coisas, o seu ouvido vai melhorando. Quando os outros tocam também, você vai ... percebe que seu ouvido vai melhorando. E ... mas ... acho que a melhor parte é quando você toca e você descobre que você tá melhorando, né, cada um sabe que tá melhorando. Então isso é ótimo (Frederic).

Para Teixeira (2001) uma das características do adulto nos dias atuais, na condição de representação social, é de um indivíduo que tem seus estudos prolongados

e sente cada vez mais uma necessidade de aprendizagem contínua. Machado Pais acredita que esta representação social do adulto é emancipada e positiva, pois a pessoa é reconhecida não apenas pela busca permanente da aprendizagem como também pelo interesse em sua auto-realização pessoal, profissional e afetiva (MACHADO PAIS, 2001 *apud* SOUSA, 2007, p. 56).

O estudo da técnica foi descrito como o elemento menos interessante em aulas de instrumento por três entrevistados. O fragmento a seguir ilustra esta situação:

A parte menos motivadora é a parte repetitiva de exercícios técnicos, que você não faz música, você apenas fica repetindo uma técnica várias vezes até você conseguir habilidade pra...Eu acho essa parte mais complicada (Alexandre André).

Uma aluna relata que não gosta de fazer prova. Outro alega não gostar de trabalhar com exercícios de ritmo. Waldicéa expõe que a parte da postura é a que mais incomoda: “Você tem que sentar daquele jeito (...) não sei assim porque eu não tenho muitos modos...”. Dois entrevistados afirmam não conseguir enxergar nenhum momento desinteressante na aula.

Quanto aos recursos metodológicos utilizados pelo professor, grande parte dos alunos afirma que o professor tem por hábito mostrar como se executa determinado exercício ao aluno. Três alunos expressam que a imitação é a estratégia metodológica mais eficaz que o professor utiliza com eles. Uma relata que isto acontece porque ela é uma pessoa muito visual e como o violoncelo não tem trastes o recurso da imitação a auxilia a aprender mais rápido. Outro aluno declara que a imitação é uma forma de ter o professor como referência ou modelo, tanto no que diz respeito à altura das notas quanto a forma conduzir o arco e mão esquerda. A terceira aluna revela que a professora pede para que ela repita o exercício observando seu reflexo no espelho.

Duas entrevistadas declaram que o professor utiliza de sabedoria para criar soluções para cada tipo de aluno. No trecho abaixo, transcreve-se o depoimento de uma

aluna cujo professor tira a sua foto para que ela possa corrigir determinados aspectos técnicos.

Ele tira uma foto e depois fala assim, “chega aqui, eu quero isso aqui! Isso aqui é feio! Esse aqui é lindo, perfeito”. Então assim, você... fora ele te falar o que é o que ele tá desejando, ele mostra com a mão dele, ele mostra o instrumento, ele fala “Meu Deus! Pára com isso, não é assim!”. Aí, quando você nem tá pensando, ele te pega desprevenido e fala “Agora vem aqui. É feio, horrível! Isso aqui serve, lindo! Perfeito!”. Então, você fica com aquela imagem na cabeça. Eu já percebi assim muita questão de postura, que tava errado e ele sempre falava “Olha como você toca?”, “Olha como você toca?”. “Mas eu não vejo isso”. Aí, um belo de um dia ele chegou... Eh! Tá mirando pra alguém, não tá tirando foto e falou: “Tá vendo. Olha como você faz assim”. Eu fiquei morrendo de vergonha, e não sei como até hoje ele fala que eu não tive mais aquele problema. Eu não sei... Nossa!!! Ficou assim... aquela imagem na minha cabeça do certo, né? O errado, eu tento assim nem lembrar como é que era (Denize).

Para esta aluna, a foto possibilita um momento de rever seu auto-conceito na execução do instrumento.

Gabriel relata que já havia tido outros professores que apenas passavam o exercício para que ele trabalhasse sozinho mas não orientavam como ele deveria prepará-lo ou estudá-lo. O aluno afirma que se sentia perdido neste processo. Seu professor atual tem método para tudo e o ensina a dissecar os problemas em partes para que Gabriel se desenvolva de forma gradual e metódica. A percepção deste entrevistado encontra suporte nas idéias de Knowles (1978) que defende que a aprendizagem do adulto é centrada no problema.

No que se refere às estratégias metodológicas mais eficazes do ponto de vista dos alunos, quatro entre doze entrevistados alegam que o fato do professor tocar faz com que aprendam melhor.

Bom. O que mais me ajuda a aprender e ver o professor tocando o instrumento. Ver tocando da forma como ele toca. É claro que às vezes você se depara com uma situação do tipo que o que ele te ensina não é o que ele faz, talvez por vício, talvez pela forma de tocar... num aprendizado de muito tempo, mas vê-lo tocar, ver a forma como ele toca é o que mais ... favorece a meu aprendizado. É claro que me ver tocando também vai ... me ajuda a corrigir postura, corrigir a forma de tocar, né. Mas ver ... o professor é, sem dúvida ... me ajuda mais (Alexandre André).

A partir da fala dos entrevistados, dentre as estratégias eficazes utilizadas pelo professor para a aprendizagem dos alunos destacam-se: fotografia, imitação, recomendações para ouvir gravações do repertório estudado, a utilização do metrônomo, o professor tocar com o aluno ou passar uma música nova quando sentir o aluno desmotivado e trabalhar as peças por trechos.

Os resultados desta pesquisa, no que diz respeito à metodologia, demonstram que as pessoas entrevistadas apresentam características específicas no tocante à aprendizagem. E estas características vão de encontro com os pressupostos de Knowles sobre adultos na condição de alunos, tais como: auto-conceito, experiência-prévia, prontidão à aprendizagem, aprendizagem orientada e motivação à aprendizagem (KNOWLES, 1978).

A metade dos alunos declara que realiza um apanhado com exercícios de técnica, música e afinação. Cinco entre os doze entrevistados estudam o método Suzuki e apenas um declara fazer um método específico do instrumento. Os trechos abaixo ilustram estes achados:

Bom, a gente usa normalmente os conteúdos do método Suzuki, né, de violino, mas ele já apresentou outras músicas pra nós. A gente até começou a estudar... 'Bolero de Ravel'. Mas, assim, eu acho principalmente músicas do método Suzuki (Heloyse).

É métodos de apostilas, é músicas, ouvir músicas, é... exercícios também, alongamentos essas coisas, mas principalmente de métodos mesmo de Dupont, Suzuki, Klengel... essas coisas (Cristina).

Bom, são conteúdos variados. Primeiro tem um método do próprio instrumento, que nesse método são vários exercícios e cada exercício vai... o grau de dificuldade vai aumentando no ... no... no... no decorrer do livro. E tem também músicas que ele vai passando pra nós, e que conforme o nível que a gente está, né, o nível .. ele passa um música pra você aprender e trazer na próxima aula (Alexandre André).

Os dados abaixo ilustram o fato de que a maior parte dos alunos descreve que o professor decide o que deve ser trabalhado de acordo com as necessidades e sugestões do aluno:

É... quem determina o conteúdo, é o professor, é o meu professor. Mas ele realmente tem essa flexibilidade de ver o que você... pra onde você que ir ... ele me apresenta várias coisas que... que não são determinadas por ele, mas são, digamos assim, sugeridas por mim. Então, fica meio... né... bem flexível, mas tem dentro dessa *flexibili...* tem uma rigidez, mas dentro dessa rigidez tem uma... uma flexibilidade pra novas coisas (Sofia).

Cinco entre doze alunos referem que professor sugere um programa pré-estabelecido pela escola e adéqua à realidade do aluno, como se observa pelo trecho abaixo:

Sim, o conteúdo, ele já vem elaborado pela própria escola que entrega um programa pro professor que é o seguinte: ao final do semestre ou então ao final do ano, o aluno já deverá entrar dominado a primeira posição, né? E assim vai adiantando de modo que ao chegar na conclusão do básico, o aluno já deve ta dominando a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posições e mudança de posição, né? E o professor sempre facilita pra gente onde encontrar o material e como encontrar. Os métodos que a gente ... que comecei aqui na escola, né? Os primeiros livros foram o Suzuki, depois veio o Jandham, Traste, Sevcik, Kreutzer e outros métodos avulsos também. Bom, o professor sugere o repertório de acordo com o nível, mas ele aceita também que eu traga música do meu repertório para estudar ali com ele, e ele sempre procura facilitar pra mim a leitura, né? Mudança de posições, ele sugere “Olha, é melhor você fazer na 3ª ao invés da 1ª” Então, ele estuda ..) facilita o estudo daquele repertório pra mim (Maria Isabel).

Cinco dos entrevistados declaram dar sugestões de repertório e o professor aceitar, como observa a aluna no fragmento que se segue:

(...) minha professora, ela aceita, a gente toca, ela dá sugestão e também aceita. Ela não, não fala assim “você vai tocar isso” e não deixa sua escolha, às vezes você diz “não professora, eu não quero tocar essa, pode ser outra?”, ela aceita, ela não é rigorosa nesse aspecto não (Cristina).

Por outro lado, dois entrevistados demonstram que encontram resistência do professor em aceitar suas sugestões quanto ao repertório, como exemplificado pela fala do aluno a seguir:

Dou sugestão de música pra tocar, mas muitas vezes a gente tá meio empolgado e tá fora da realidade do instrumento, do domínio da técnica do instrumento. Então o professor, às vezes, dá uma segurada, outras vezes ... de acordo com a minha sugestão ele mesmo prepara alguma música lá que tem mais ou menos uma idéia daquela ... daquela sugestão que eu dei. Em geral, muito ... as sugestões são muito bem aceitas (Alexandre André).

Ainda, dois alunos expressam que não sugerem repertório:

Bom, no meu caso como eu tenho uma meta que não é só hobby, eu evito sugerir, e eu mais quero receber do que propor. Então eu deixo que ele imponha mesmo, assim, pra que ele siga uma ... uma coisa, o que ele teve de educação musical que ele passe o máximo aquilo pra mim. Então eu evito sugerir. Assim, acho ... eu nem lembro se eu já sugeri, mas se eu já sugeri provavelmente não deu certo, porque eu não lembro de ter tocado nada assim fora do que ele já ... enfim, eu deixo que ele siga um programa dele (Sofia).

Quanto à adequação das metodologias, mais da metade dos entrevistados consideram a perspectiva apropriada, como se constata nos trechos ilustrativos abaixo:

Eu acho inicialmente o método *Suzuki* é muito bom pra ... pra embasar o nosso desenvolvimento, e referenciar o nosso desenvolvimento. Eu acho que ele ajuda, que ele vai num passo a passo, num passo a passo programado que é bem previsto pra ... que a gente possa desenvolver de uma forma bem rápida até. É ... e as outras músicas ajudam um pouco a gente sair da ... rigidez do método, sabe. Do método adotado aqui na escola, que é o *Suzuki*. Então outras partituras que a gente traz ajudam a gente a relaxar um pouquinho em relação a isso, a tirar essa rigidez do método e o professor deixa a gente à vontade quanto a isso (Frederic).

Olha, eu acho ótimo eu tenho... é porque eu acho que tem que ter esse equilíbrio, eu acho que isso é que faz a diferença. Porque ele tem o método, eu gosto de... de trabalhar com métodos também, então, eu dou total liberdade pra ele né, da gente utilizar métodos, mas eu também já sugeri improvisação e a gente já trabalhou bem com improvisação, então... eu to muito satisfeito, assim, com a forma como o trabalhos tão... tão caminhando, né (Gabriel).

Já um aluno demonstra achar o programa muito longo, com ênfase em exercícios, “sem você tocar música”:

Eu acho é ... Primeiro, assim, eu acho que é um currículo muito extenso assim, talvez ele podia ser assim mais otimizado, talvez, é ... um pouco mais resumido, mais condensado talvez. Apesar de gostar muito do instrumento, essa ... essa ... você muitas vezes ficar muito tempo num exercício, num ... ou apenas focado em uma ... e seguir um roteiro de exercício A e depois vai pro B, depois pro C ... sem você tocar a música, assim. Eu acho isso um ...é um dos fatores que são assim desmotivadores, que tira um pouco da motivação, mas é o currículo, é a ... experiência da escola. Então, a gente tem que se submeter e dar sugestão, mas... procurar se motivar, eu procuro me motivar com o ... tocar o instrumento fora da escola que aí você toca à vontade. (Alexandre André)

Outra aluna considera que o programa pode desconsiderar a realidade dela:

De verdade eu não sei. Não sei mesmo. Às vezes eu penso que é um programa que vai um pouco além do que eu posso dar, às vezes eu acho que fica um pouco aquém do que eu posso dar. Eu acho que depende, por incrível que pareça, tem uma grande relação com o meu trabalho fora da música, porque, vou te dar, vou tentar exemplificar o que eu penso, é ele tem um programa, um método, a música e escalas, por exemplo, às vezes eu acho que

isso é muito pouco, porque eu tenho muito tempo, quando eu tenho muito tempo pra estudar então eu vejo que eu poderia, sei lá, fazer mais. (Sofia)

Metade dos alunos declara em sua fala estar satisfeito com as aulas de instrumento. Dois alunos completaram que gostariam de ter mais aulas e mais encontros em grupo, como se observa no depoimento abaixo:

Ah, eu gostaria que tivesse mais tempo. Eu acho que o tempo pra gente, no caso 45 minutos, como eu tenho dois tempos com você são... é... Duas vezes por semana. Eu gostaria, por exemplo, que fosse com cada professor até que tivesse uma situação assim de grupos, né, pra gente ... durante, por exemplo, um mês reunir um grupo pra definir, pra ver, você ver, até pra você mesmo fazer uma avaliação própria, porque você vê outras pessoas tocando junto contigo, você sabe se você tá aprendendo melhor, se tá um pouco atrasado em relação a seus colegas, se ... Até mesmo com a motivação de uma reunião você ter noções, e conversar pra... se tu... criar umas coisas diferentes, pode reunir o grupo em determinado dia da semana, né, pra você mesmo entre os colegas... é fazer uma conjuntinho, assim, junto com os colegas, formar grupos também que isso daí é questão de sociabilidade e você vê o seu grau de evolução dentro do seu próprio curso, sabe? Então acho que talvez seria uma opção boa pra gente. (Denizio)

Dois entrevistados expõem que gostariam de um repertório mais diversificado, que não tivesse só música erudita:

No meu caso no contrabaixo acústico ... o contrabaixo acústico ele pode ser ... ele é usado na música popular, no jazz, em orquestra... Aqui na escola basicamente o que a gente estuda é orquestra. Então assim, no meu caso o contrabaixo, ele podia ter... você podia ter ao mesmo tempo assim ... que você estuda um repertório de orquestra, a forma de tocar, você poderia também abrir um pouco esse leque para aprender um pouco ou pra exercitar um pouco de jazz, um pouco de ... de blues ou um pouco de música popular dentro do conteúdo de contrabaixo acústico. Quer dizer .. a gente apenas ... a gente tá focado num estilo, música clássica, né, orquestra. Talvez pudessem repensar numa forma de abrir um pouco isso (Alexandre André).

Outra aluna demonstra querer mais música e menos técnica na aula:

É, eu, eu ... O que eu mais gostaria de ter na aula é... é... possibilidades... meio indo, convergindo, né, pro... que ele falou, possibilidades de fazer música. Mas, assim, o que eu acho que eu mais gostaria, por incrível que pareça, eu não sei se é a resposta, se não for você me diz que eu refaço, é quando eu consigo tocar uma coisa que eu sinto que eu fiz música de verdade. Isso eu gostaria de ter mais, assim, tocar é... sentir que eu tô tocando... rrrrr eu não sei explicar bem. Porque a aula, ela é... não sei porque é curta, não sei se tem pouco tempo e então é uma coisa que fica um pouco técnica, você vai, toca escala, toca etapa, toca tal e toca não sei o que... E sei lá... se ela fosse um pouco... Acho que gostaria que ela fosse um pouco mais comprida a aula. Acho que é isso que eu gostaria pra que desse... pudesse me dar possibilidade de dar vazão à música mesmo, que fosse um

momento que não houvesse aquela cobrança da técnica, de não sei o que, que eu fizesse música simplesmente, seja que música for eu não .... Acho que é por aí (Sofia).

A seguinte entrevistada gostaria de tocar mais em conjunto:

O que eu sinto falta mesmo é uma coisa que começou a acontecer na BSB Musical que é ... parou, que era aquela coisa de você tocar com todo mundo. Apesar de na época eu ter dificuldade e não conseguir muito acompanhar por conta dos meus problemas, mas eu acho que pros outros alunos seria muito interessante tocar, ouvir o outro tocar, e tocar uma coisa completamente diferente do que ele tá tocando, falando “mas o meu tá certo”, entendeu? Isso faz falta, porque fica uma coisa muito solitária, o violino só com o professor ali e você é muito solitário. Por isso que a gente tem sempre que procurar uma orquestra, um grupo, mesmo que seja mais difícil que você pode, mas tem uma partezinha que você consegue tocar, pelo menos você tem um momento de glória, né? Aquele momento já é alguma coisa, né? (Ana)

Apesar de Knowles (1978) defender que no modelo andragógico o planejamento das aulas e do curso, diagnóstico de necessidades, formulação dos objetivos, modelo do curso e avaliação devam ser feitos por meio de negociação mútua (professor e aluno), os dados obtidos não demonstram que isto ocorra totalmente, pois apesar de grande parte dos professores aceitar as sugestões dos alunos, muito do que é ensinado ainda está nas mãos do professor que segue a um currículo pré-estabelecido pela escola. E mesmo assim, metade dos alunos entrevistados se sente satisfeita com o programa.

### **3.4 Execução do Instrumento**

Dentre as facilidades encontradas pelos entrevistados na execução de seus instrumentos musicais os aspectos mais mencionados foram: a facilidade de leitura à primeira vista e a afinação (25% e 16% dos entrevistados, respectivamente).

Pra mim mais fácil é a leitura. Leitura pra mim é tranquilo, eu tenho uma leitura boa, leitura que chama primeira à vista, é isso?...Eu tenho uma facilidade de afinação. Eu tenho... eu acho que eu tenho um bom ouvido, não sei, mas eu acho que eu tenho uma... uma facilidade com afinação (Sofia).

Em contrapartida, a literatura também mostra que alguns alunos adultos iniciantes ainda resistem à prática da leitura à primeira vista e podem se sentir frustrados ou pressionados quando requisitados a realizá-la (ROHWER, 2005). Neste sentido, um professor quando questionado sobre esta atividade, alegou utilizar a leitura à primeira vista com adultos de forma diferente da que faz com crianças ou adolescentes. Este professor escolhe peças fáceis de modo que o aluno tenha uma experiência agradável em ler uma nova música e não se sinta incapaz ou limitado (ROHWER, 2005).

Em relação à afinação, alguns diretores de banda já encontram similaridades no ensino de alguns conceitos musicais para crianças e adultos, porém um dos diretores entrevistados por Rohwer (2005) percebeu que adultos demonstram ter uma compreensão imediata de elementos como: boa afinação, entoação e harmonia.

No que diz respeito às dificuldades na execução do instrumento, os aspectos mais observados nas falas dos entrevistados foram: técnica de arco (41,66%), postura (33,33%), o ritmo (16,66%) e execução de trechos com o andamento rápido (16,66%). Os fragmentos abaixo ilustram alguns destes aspectos:

E, principalmente nós que trabalhamos o dia inteiro fora, nós temos uma dificuldade muito grande de conseguir 100% de êxito nessa questão aí da velocidade, das técnicas que a gente aprende a colocar em prática tendo poucas horas de estudo por dia. É um pouquinho... é um dificultador, sabe? (Maria Isabel)

Uma das coisas mais difíceis pra mim é conciliar a postura certa, né, com o ato de tocar, porque, por exemplo, eu tenho um pouco o vício de mexer demais o antebraço, quando o antebraço... (Heloyse)

(...) o domínio do arco também é outra coisa fundamental pra gente que toca e não é assim muito fácil, a gente acha que vai ser fácil que vai ser mole, mas quando você começa a aprender você vê que realmente é ... que exige bastante... (Alexandre André)

O ritmo. O ritmo, às vezes, você tem as notas, você sabe como é que é feita as notas, mas quando você vem num ritmo, às vezes, um ritmo mais rápido vai tudo pro beleléu, porque as vezes a técnica... a técnica também, arco... Então, mais aí você a dificuldade nas outras... pouca dificuldade nas outras faz a dificuldade no ritmo aumentar, porque o ritmo é mais difícil de tocar a música no ritmo, tocar em grupo naquele ritmo é difícil. Pra mim é difícil (Cristina).

Para Renner (2007, p.76):

Aprender a executar um instrumento é muito mais difícil na fase adulta, requer movimentos senso-motores e micro-motores, aos quais os indivíduos não estão acostumados, também a capacidade de ouvir pouco treinada e o necessário estudo da escrita musical. As dificuldades se organizam da maior ou menor exigência por certa rigidez do sistema muscular, indicando falta de treinamento em nível motor.

Para Costa (2004, p.24-25), o desempenho motor de uma pessoa é resultado da combinação de uma série de aspectos, desde a natureza da atividade, o contexto em que esta atividade é realizada e as características pessoais de quem a realiza (que varia de indivíduo para indivíduo), tais como:

- Cognição: habilidade em entender orientações práticas;
- Motricidade: que no caso do adulto se refere às alterações provocadas pelo processo de envelhecimento;
- Afetividade: motivação e auto-confiança.

Desta maneira, mesmo que a aprendizagem musical apresente ao aluno iniciante adulto dificuldades em relação às questões motoras, em virtude de sua grande motivação pelas aulas de instrumento e por ter objetivos específicos e definidos (ao contrário das crianças), esta pessoa persevera em tal atividade (COSTA, 2004).

### **3.5 Relação com o contexto de vida**

Três entrevistados afirmam que já tocaram em orquestra e com amigos, mas não tocam no momento. Um dos depoimentos pode ser observado no trecho que segue:

Bom. Eu já toquei pra...com amigos, pra família, em eventos, também com a orquestra. Nesse último ano que passou, último semestre, eu me isolei um pouquinho exclusivamente por causa do tempo, eu tava com o meu tempo todo comprometido de modo que não sobrava nada pra eu poder exercitar e tocar com amigos. Então, assim, esse último semestre eu fiquei prejudicada, nesse sentido de tocar, mas sempre que eu posso.... já viajei bastante com a *Orquestra Art Brasília*, toquei muitos anos na orquestra, é quando a gente

saía. Tocava em escolas, em outros estados também, mas atualmente, eu preciso ainda entrar em um outro grupo de amigos... preciso fazer uma revisão nisso aí, pra eu poder tocar mais (Maria Isabel).

Quatro alunos expressam que só tocam na escola de música em que estudam e para seus familiares:

(...) realmente é mais com o grupo... na família é que eu costumo fazer em relação a música é cantar junto em casa, com meus parentes e amigos (Denize).

Três alunos relatam que só tocam na aula:

Não, hoje não toco pra ninguém. Não pros outros, só comento que eu estou aprendendo. Rsssss (Denizio).

Torres (1995) afirma que muitos alunos enxergam o prazer da música como um momento só deles, particular e especial.

No que diz respeito à performance dos alunos fora do contexto da escola de música em que estudam, 41,66% dos entrevistados revelam que já tocou mais não toca mais. Como exemplificado pelo depoimento abaixo transcrito:

Bom, hoje em dia, não na frequência que eu gostaria, mas já toquei, né, e a gente tá agora tentando planejar umas... umas ... uns trabalhos desses em conjunto, eu particularmente gosto muito. Acho que acrescenta muito, na última audição eu toquei com uma pessoa que tocava super bem, a gente se afinou muito bem. Eu gosto muito de tocar com outras pessoas (Gabriel).

25% dos entrevistados afirmam tocar na orquestra da igreja:

É na orquestra. Passei um tempo lá na Orquestra Art Brasília com os músicos de lá e agora na Orquestra da Igreja Adventista que tá sendo uma experiência muito boa pra mim. Eu acho que é importantíssimo tocar com um grupo, porque senão não faz sentido, uma coisa tão ... Eu não tenho competência pra tocar sozinha, chegar lá e fazer um solo, né? Então, tocar com um grupo é muito bom (Ana).

33,33% dos entrevistados nunca tocaram em outros contextos além da escola de música em que estudam.

Quanto ao repertório preferido pelos entrevistados 25% dos alunos afirmam gostar mais de música erudita, como ilustra o fragmento abaixo:

Já até citei aqui que é a Sonata nº 5 em Fá Maior de Beethoven, que é uma peça lindíssima no meu ponto de vista, né? Ela é uma peça romântica e ao mesmo tempo muito determinada, né? Ela consegue escalar romantismo com determinação. Eu ainda quero executar essa peça. Eu quero tocar algumas áreas também de Bach que é um compositor maravilhoso e que riquíssimo em notas. Rsssss. Dificílimo. Difícil, mas é muito agradável aos ouvidos (Maria Isabel).

33,33% têm preferência pela música popular brasileira:

Eu tenho vontade de acompanhar música popular brasileira, assim, porque agora tem muito acústico, né, usa violino e tudo. No grupo que eu cantei que era lá o do 'As Marias do Cordel' tinham umas músicas, assim ... mas ... eles faziam uns arranjos pro violino parecia uma rabeca, sabe? Tocava corda dupla e ficava muito bom, e eu adorava cantar, tocar com esse grupo. Eu gosto da música erudita, gosto dos concertos e tudo, mas eu gosto da música popular mesmo, eu acho muito interessante o violino na música. Eu tenho vontade de tocar assim (Ana).

16,66% declaram gostar mais da música típica ou folclórica de países variados:

Nossa repertório é muito amplo é ... além dos compositores que o Gabriel já citou , eu tenho vontade de tocar também música... como é que se chama? Música de cada país, típica de cada país. Então a música celta, tango, chorinho, é... Enfim, por aí vai, música típicas dos países mesmo, eu tenho muita vontade. Fora isso, todos esses que o Gabriel falou que são maravilhosos. Repertório gigante ...rsssss (Sofia).

25% afirmam ter gosto eclético e, portanto não têm preferências musicais definidas.

Olha só, eu sou muito eclético, muito eclético, até porque com essa formação na igreja, na igreja você toca ... música de todo estilo, toca rock, toca reggae, toca baião. Então isso acabou ... eu acabei trazendo isso pra minha referência musical. Então eu não tenho assim uma estilo que eu ... que eu goste mais assim. Então eu toco muito estilo .... O que eu tenho tocado mais aqui na... na Escola de Música, e tem sido uma novidade, tem sido o repertório de orquestra, esse repertório, o clássico, que é uma coisa que eu não fazia antes, né, que eu não tinha essa referência. (Alexandre André).

Em relação às questões respondidas anteriormente sobre qual é a preferência do repertório de adultos, Rohwer (2005) relata que os diretores de banda tomam por base o elemento familiaridade para estabelecer o repertório a ser trabalhado nas aulas e ensaios com os alunos.

De acordo com Torres (1995, p. 111): “Ao longo das falas dos adultos as preferências foram surgindo ligadas às vivências de cada um”. Os resultados da pesquisa de Torres (1995) desvelam que a música erudita, por meio de compositores como: Mozart, Beethoven, Bach, Carlos Gomes, seguida da música popular (Boleros, Beatles, Roberto Carlos), sacra e infantil constituem a preferência de seus entrevistados.

Renner (2007) constatou por meio da fala de seus sujeitos de pesquisa uma preferência bem eclética de repertório. A autora corrobora com a idéia de outras pesquisas já existentes na área de educação musical de que os adultos escolhem tocar, cantar, músicas já conhecidas e que os permita mesmo que de maneira breve vivenciar a obra. Segundo esta autora, o adulto tem o desejo de interpretar aquilo de que gosta (RENNER, 2007).

No que se refere à acomodação da aprendizagem no dia-a-dia do aluno, quatro alunos relatam que não têm tempo de estudar o instrumento, mas como gostam muito de música fizeram um re-agendamento. Tal situação pode ser observada no trecho a seguir:

Bom, eu estudo também nas horas vagas, no horário do almoço no meu serviço. Eu tenho uma hora de meia, tinha ... né, agora diminuiu .... eu almoçava em meia hora e ficava uma hora contadinha numa sala cheia de.. de papel velho estudando, mas foi um horário que eu encontrei sem ter que pegar trânsito, sem ter que ir a escola. Antes eu fazia isso, vinha aqui na hora do almoço para estudar, mas só que eu perdia muito tempo no trânsito, né? Então, eu passei a estudar nesse depósito de arquivo morto, que tem lá no serviço durante o almoço. Às vezes, a noite, né? Estudo um pouquinho quando dá, e final de semana. (Maria Isabel).

Três dos entrevistados revelam que todo dia é uma adaptação para poder conseguir tempo para estudar.

...geralmente, estudo de madrugada. Olha, foi assim... é até hoje eu faço essa adaptação, até hoje porque o dia que eu não estudo de dia, eu estudo de madrugada e... encontro um lugarzinho que eu posso deixar ela, as vezes, até aberta. Não tem criança em casa e nada, porque qualquer momento que eu acordo, `as vezes assim, sonâmbula, ou, tipo assim, perdi o sono, eu vou lá e pego, porque é assim uma coisa... uma ânsia “Meu Deus do Céu! Tenho que consumir isso aqui”. Rssssssssss. Às vezes eu deito pra dormir... Às vezes eu deito pra dormir... eu tenho desejo de tocar. Aí quando eu acordo : “ Ai Meus Deus do Céu! Será que com o 3º dedo é melhor?” Aí eu vou lá e “Ah, agora eu te peguei, o terceiro dedo é melhor”, aí deito em paz. (Denize).

Os depoimentos obtidos na pesquisa de Costa (2004) revelam que o estudo de piano era um desafio diário a ser vencido pelos entrevistados, pois eles tinham que vencer seus limites e enfrentar o instrumento musical como um amigo, algo a se conhecer mais profundamente a cada dia.

Outros três entrevistados alegam ter tempo para estudar o instrumento, mas não o fazem como deveriam:

Eu tenho tempo, mas confesso que não tenho me dedicado como deveria, né, pretendo daqui pra frente me dedicar mais. Tá bom (Márcia Andréa).

Os dados mostram que quando o aluno realmente se sente motivado pela aprendizagem ele encontra tempo, apesar de seus compromissos e responsabilidades ele se re-organiza e tem disciplina para estudar, independente do que isto lhe custe em seu dia-a-dia. Apenas um aluno relata ter tempo para o estudo do instrumento, inclusive é o único dos entrevistados aposentado e que verdadeiramente não trabalha mais. No entanto existem aqueles alunos que declaram que, mesmo gostando do instrumento e da aula, não ter tempo para se dedicar até mesmo se queixando de preguiça.

Este adulto que procura a aprendizagem de um instrumento musical seja para realizar um sonho deixado no passado ou ocupar seu tempo livre e mesmo assim não encontra tempo para se dedicar a esta atividade, lembra a imagem do adulto com problema apresentado por Boutinet (2000). Esta pessoa para Boutinet (2000) representa uma espécie de imaturidade da vida adulta, pois se traduz em um indivíduo incerto cheio de dúvidas e indecisões em meio às múltiplas escolhas e responsabilidades que assume. Ele ora parece um adulescente, ou seja, uma pessoa que não cresceu e mantém atitudes e características da adolescência na fase adulta como também pode se aproximar de um maturescente, uma pessoa madura que tem consciência de suas responsabilidades, mas faz uma revisão de vida e neste momento procura se realizar

naquelas atividades ou sonhos que não teve por algum motivo oportunidade de realizar antes.

Em relação à disciplina e falta de regularidade no estudo diário, Costa (2004) encontra como resposta de alguns entrevistados: a falta de organização deles para separar um tempo para o estudo individual do instrumento, assim como a falta de tempo gerada pelo acúmulo tarefas, atividades e até mesmo pela própria profissão.

Quanto às transformações ou desdobramentos na vida dos alunos em função da aprendizagem de um instrumento musical, uma aluna relata que a música ajudou a enfrentar a perda de um ente querido:

E eu me dediquei com a viola quando meu pai faleceu, eu vim morar pra cá e só tem eu e o meu marido aqui. Quando eu entrei na Escola de música tive que trancar, fazer escondido e quando voltei cada vez que me dava alguma coisa era nela que eu me apegava, pra poder dar uma... Uma espairecida. Então, não sei... não consigo te dizer assim... não sei o que significa isso hoje na minha... não sei mesmo. Sei que tá dando muita força até aqui (Denize).

Torres (1995) relata que adultos podem buscar e viver a música de forma mais intensa em momentos de rupturas ou perdas.

A música tem ajudado os alunos a enfrentarem doenças, a ocuparem seu tempo livre, e a ter melhor qualidade de vida.

... a música e o violino me ajudam a vencer uma doença que já tinha ... era pra ter me levado há uns três anos atrás. Eu tô fora da estatística da doença, tem uma curva dessa doença e eu passei longe dessa curva, porque existe uma estatística desde quando a doença aparece até a morte do paciente, e geralmente é uma curva que a pessoa que desenvolve a doença acompanha aquela curva.... da ... da...do diagnóstico à morte, e que não é o meu caso. Então é ... manter a mente ocupada, trabalhando, desvendando os mistérios de uma partitura, desvendando é ... o andamento de uma música ... Eu acho que tudo isso faz com que seu organismo é ... ele não fique todo voltado pra aquela doença (Ana).

Sou uma pessoa que já fiz um transplante de fígado, então... Mas a música veio preencher também um vazio que ... eu sentia necessidade de ta fazendo ... alguma coisa em proveito próprio, uma coisa que me levantasse o astral, que me motivasse a continuar fazendo alguma coisa, né, que me dê satisfação, me de uma qualidade assim de .. até mesmo de pensamento, né, porque você ficar com mente parada é mente ..., né, uma coisa muito ruim, então você pode criar situações muito pior, uma depressão ou uma coisa mais ou menos parecida. Quer dizer, eu encarei agora a música, como é novo ... novo espaço que eu to dando na minha vida , como uma maneira de tentar ocupar meu tempo, uma coisa que dá satisfação que seria a música, porque eu sempre gostei de música , mas essa situação é nova na minha vida. Quer dizer

é uma situação que vai me trazer ... tá me trazendo ainda um astral positivo, né (Denizio).

Coffman e Adamek (1999) relatam que os integrantes idosos de banda nos Estados Unidos consideram o fazer musical tão importante para qualidade de vida quanto se relacionar bem com seus familiares ou ter boa saúde.

A partir da fala dos entrevistados acima pode-se observar que a atividade musical assume um caráter terapêutico, pois o aluno quando participa dela se esquece dos problemas e consequências que passa ou passou em sua vida em virtude de uma doença. A música, nesta perspectiva, é sinônimo de vida, esperança e alegria.

À luz das idéias de Boutinet o adulto pós-moderno, ou seja, o homem dos dias atuais tem por característica uma angústia existencial que é a de aprender a viver com suas próprias limitações, seja de ordem interna como questões familiares ou de ordem externa como desemprego, problema de saúde ou doença fatal, uma separação ou divórcio, guerra, terrorismo (BOUTINET, 2000).

Uma aluna admite ajudá-la a lidar com a solidão:

Pois é, além do estudo do instrumento... é algo assim bastante complexo. Você encontra... cada dia você descobre mais coisas praticáveis... aplicáveis na tua vida, né? Então, por exemplo, uma das coisas que eu pude perceber é que quem tem a música, quem tem um instrumento, nunca está só, ele não consegue estar só, ele também não consegue ter tempo para depressão porque o tempo que você estaria ocioso, você automaticamente já corre para o instrumento (Maria Isabel).

Neste sentido, Renner (2007) constatou que a atividade musical tem muito valor para a própria pessoa que a realiza. Muitas pessoas acreditam ser uma dádiva de Deus ter o prazer em realizar a música (RENNER, 2007).

Dois entrevistados referem que aprendizagem musical ajuda na administração de seu tempo. Outros quatro entrevistados declaram que esta atividade os ajudou a lidar com o stress e a torná-los pessoas mais relaxadas. Tal sentimento está ilustrado no fragmento abaixo:

Bom pra mim atualmente, o violino é um grande ... tem um grande efeito relaxante, né. Até comentei já com os colegas e o professor. Geralmente eu sinto... eu saio da aula de violino com sono, porque ele me relaxa tanto, me relaxa tanto que ... eu não fico bocejando porque a aula é chata, pelo contrário, ela é tão boa que me relaxa, e normalmente eu volto pra casa assim mais tranquila, e quando eu estudo em casa assim eu sinto uma..... uma tranquilidade assim diferente. Bem legal (Heloyse).

Dentre as características que permitem reconhecer uma pessoa adulta nos dias atuais se encontra a necessidade em realizar atividades que lhe proporcione prazer por meio do lazer (TEIXEIRA, 2001). Por isto para alguns adultos as aulas de instrumento correspondem a um momento tão sublime e prazeroso em que podem se distanciar das tensões de seu cotidiano e se entregar a alguma coisa que sentem enorme alegria em participar.

Para Costa (2004), a sensação de relaxamento que o estudo de um instrumento musical proporciona se dá porque tal atividade é prazerosa do ponto de vista de quem a realiza e também pelo momento de lazer que aparece como resultado da concentração que a aprendizagem exige (pois a pessoa tem que parar tudo naquele momento para fazê-la).

Outro aspecto é que o adulto (dentro da perspectiva da andragogia) é aquele indivíduo que tem prontidão para aprender, ele por si mesmo busca a aprendizagem, pois sente a necessidade em aplicar de imediato o que lhe é ensinado em sua vida (KNOWLES, 1978).

De acordo com Renner (2007), a prática musical desperta regiões do prazer no cérebro e aciona transformações em todo o organismo da pessoa. O estado de prazer proporcionado pela música pode ser começado desde a busca e aproximação pela aprendizagem até a participação nas aulas e permite ao organismo uma sensação de relaxamento. Coffman e Adamek (1999) comprovaram que a sensação de bem-estar assim como de auto-realização constituem em aspectos principais que levam pessoas

adultas à atividade musical e elas acreditam que estas características contribuem com a qualidade de suas vidas.

Uma aluna expõe que a música a auxiliou a lidar com seus próprios erros:

(...) E um aspecto da música que me ajudou muito na minha vida foi a questão assim... como eu sou uma pessoa tímida e a gente ter que tocar em público, tocar com outras pessoas ... e essa questão também, assim, de você errar e a pessoa corrigir você na frente de outras pessoas e você não se sentir mal, porque às vezes assim, você pode errar e a coisa não vai acabar assim ... não é ... Então, assim, a música ... na minha profissão errar pode ser, assim, até fatal, então isso pra mim ... o erro pra mim, na minha profissão é uma coisa que não é concebível, e na música sim. Assim, você até passa vergonha, o máximo, né, não tem uma consequência grave, né. Então, assim, eu to aprendendo ver que o erro você pode lidar com ele (Cristina).

Costa (2004) pôde verificar que o significado de errar para adultos pode ser diferente de crianças e adolescentes. O adulto em virtude de sua rotina, compromissos, auto-conceito, questões em administrar o pouco tempo que tem para o estudo do instrumento, acaba se cobrando muito e o erro pode atingir uma proporção enorme (COSTA, 2004).

### 3.6 Perspectivas Futuras

Sobre o significado de tocar um instrumento na vida dos entrevistados, metade dos alunos afirma que é uma fonte de prazer e satisfação pessoal. O depoimento abaixo ilustra este sentimento:

Pra mim é por puro prazer, meu prazer. Eu estou aqui pra fazer uma coisa que eu gosto (Márcia Andréa).

Para dois alunos é ter uma expectativa em algo novo, um propósito:

O que significa tocar um instrumento pra mim hoje? Eu acho que volta pra minha outra resposta, significa ter uma razão, ter um motivo pra... meio filosófico isso, né? Mas pra entender a vida porque ... porque é meio inexplicável pra mim...Rssssss (Sofia).

Para outros dois entrevistados o significado da aprendizagem musical se traduz em servir como um instrumento de louvor a Deus por meio da música, como descreve um entrevistado através do seguinte trecho:

Pra mim a música é um instrumento de ... de louvor a Deus, assim, de adoração a Deus. Em primeiro lugar eu tenho isso muito forte na minha vida assim, eu aprendo instrumento ... tocar contrabaixo acústico foi mais uma conquista que Deus me deu, eu tenho usado isso na igreja também, tenho usado essa experiência de fazer ... usar a sonoridade do instrumento nas músicas que a gente utiliza no nosso louvor na igreja. Então, foi uma experiência fantástica e tá sendo muito boa aprender isso e eu tenho voltado essa experiência do contrabaixo, tenho .. tenho trazido pro meu ambiente da música cristã, da música que a gente faz na igreja, principalmente. Essa foi ... essa ... o principal referencial no meu crescimento no contrabaixo e aquilo que eu aprendendo fazer em termos de música com o contrabaixo (Alexandre André).

Para outros, tocar um instrumento é continuar a lutar pela vida:

Eu aprendi não pensar muito em futuro não. É ... é ... o mês passado quando eu descobri que ... o remédio que eu táva tomando não táva mais fazendo efeito e que houve uma ... uma progressão significativa da doença no meu organismo ... eu me entreguei. Eu fiquei muito deprimida, não queria conversar com ninguém. Eu ... eu fiquei uns 15 dias sem pegar no meu violino, sem conseguir abrir o estojo, e toda vez que eu pensava no violino eu sentia uma frustração muito grande e era uma tristeza muito grande. E eu pensei “eu preciso me livrar desse instrumento, eu não quero mais tocar, eu não quero mais ver esse violino, eu não quero mais nem abrir o estojo”. [...] e abandonar o violino, foi assim realmente cortar toda possibilidade de futuro pra mim ...E... eu acho que eu tô ... nesse momento eu tô sendo pessimista... não consigo ver futuro assim ... eu só consigo nesse momento pensar que eu vou tomar o remédio e que eu preciso, mesmo que eu vá no fundo do poço... eu preciso tentar zerar essa doença no meu organismo. E o violino ... é ... enquanto eu conseguir tocar, eu vou tentar, eu vou tentar ... Eu já sinto muita dor, mas mesmo assim eu não vou parar de tocar. Mas assim eu não penso eu em uma orquestra, nem fazendo sucesso e nem nada com o violino não. Eu penso nele como ... acho que é até cruel falar, mas como se ele fosse uma .. uma muleta pra mim assim ... que não me deixa cair, não me deixa cair. E quando eu penso em desistir dele, parece que eu pensei ... que eu resolvi desistir de viver ... aí é pior ainda pra mim. Não sei ... (Ana).

Renner (2007) comprovou que a música traz a vontade de viver, pois a pessoa que está envolvida com ela sente vontade de crescer, estudar se desenvolver e auto-realizar.

Em relação às expectativas futuras dos alunos em relação ao instrumento, três entrevistados afirmam que desejam concluir o curso. Outros três desejam ter fluência no

instrumento, ou seja, tocar com desembaraço. Dois querem tocar para o próprio deleite.

Dois anseiam pela auto-superação, como demonstram os depoimentos abaixo:

Ah, eu acho que o céu o limite. Acho que o ... a gente é que... as limitações tá dentro da gente, então a gente tem que superar elas. Acho que a música, ela ajuda a gente a superar tudo. Então eu acho que o futuro... não dá, não sei o que vai ta no futuro ... acho que dentro das minhas limitações [...] Então, até onde eu conseguir me desenvolver eu vou me virar ali até aonde eu aprendi, mas não vou me frustrar se eu não conseguir me aprofundar na técnica. Então assim, vai de mim me dedicar pra que eu possa usufruir o máximo do instrumento, o que ele oferece (Cristina).

Eu vou até ... até onde eu vou não imagino, mas eu pretendo sair daqui um clássico. Um senhor professor, o que a professora vai me transmitir eu quero tocar igual a ela ou melhor (Denizio).

Uma das alunas revela ter o interesse na profissionalização no instrumento:

Bom, é ... o que eu mais espero e onde eu quero ir? Quando eu entrei, eu tinha uma ambição, como eu não tinha noção que era uma coisa difícil, eu tinha uma ambição e eu queria chegar, sei lá, algo perto do Itzhak Pearlman, né ... rssssss, alguma coisa assim, né, to brincando, mas não muito diferente disso. Mas quando eu comecei a estudar e vi que a coisa é muito mais complicada, muito mesmo, mais complicada do que eu imaginava. Hoje eu espero poder tocar pras pessoas, poder um dia dizer tchau pra papelada que vive me cercando, o mundo burocrático, né, o meu trabalho, e sei lá, quem sabe ganhar um dinheirinho pra poder me livrar da vida que tenho hoje e viver da música. Eu sei que é uma coisa muito difícil, talvez quase até impossível, né, tem gente que já estuda muito mais tempo, né, às vezes não consegue isso, e eu começando aos 35, que é a minha idade, então eu não sei se isso é possível, mas eu não posso deixar de querer, porque é o que eu quero, né. Então, é aí onde eu quero ir. Eu quero que a música baste pra minha vida, que eu não precise de nada além disso. E escrever também que gosto muito. Rssssss (Sofia).

Uma aluna, em virtude de seu estado de saúde, coloca o violino dentro de sua vida presente.

É ... a minha visão de mundo e de futuro e de tudo é ... se tornou bem diferente, né? É uma coisa diferente parece que você tem que viver o hoje aqui e o melhor possível... tocar o seu violino o melhor que você puder hoje como se fosse a última vez, e amanhã é outro dia, amanhã é outro dia. (Ana).

Este último depoimento retrata bem o auto-conceito como uma das características de adultos na condição de aprendiz dentro da perspectiva da andragogia proposta por Knowles (1978). Neste sentido, os alunos adultos demonstram ter uma consciência (em maior ou menor grau) de seu auto-conceito, sua imagem, de sua situação real na vida, suas possibilidades. Também pode-se identificar as características do adulto de meia-idade, segundo Boutinet (2000). A fala da entrevistada ilustra o

indivíduo que se encontra na faixa etária dos 40 aos 55 anos e vive um período crítico, como observa o autor, em que este adulto reflete sobre o que é possível fazer e a melhor maneira de viver dentro das suas atuais condições.

Em relação aos projetos futuros com o instrumento, metade declara ter vontade de participar de projetos sociais envolvendo crianças carentes e música.

Olha, um dos projetos que a gente até começou a fazer foi um trabalho ... um projeto no campo social, foi um trabalho com crianças, a gente começou reunindo crianças carentes lá do Varjão, no Lago Norte, né, isso lá no condomínio onde morávamos, Condomínio Entrelagos, e é um projeto interessante que é tirar as crianças da rua e ensinar música, ensinar a teoria musical... esse é um dos projetos que a gente tem que... que a gente quer dar prosseguimento nele. E ... e com crianças e com adolescentes também, a gente tem um grupo grande adolescentes. Por exemplo, lá na minha comunidade no Núcleo Bandeirante tem muitos adolescentes que querem aprender música e tal, então ter oportunidade... ter ... concluir o curso de contrabaixo, ainda mais essa formação teórica que a gente tem também isso vai dar base pra fazer um trabalho com essas pessoas e ajudá-los a tocar um instrumento a crescer, né, música e ter mais uma atividade. Talvez até profissional. É isso (Alexandre André).

Renner (2007) em sua pesquisa relata que seus entrevistados deram muitas sugestões que englobariam a iniciativa privada e pública em que o capital seria direcionado para: implementação de programas de música ao vivo, formação de corais pela prefeitura de cada cidade assim como oportunizar a pessoas de baixo poder aquisitivo a aprendizagem de instrumentos musicais.

Dois alunos relatam interesse em ter um grupo regular para tocar em instituições, igrejas e hospitais:

Eu penso .. é eu penso o seguinte até mesmo se der pra formar grupos pra gente .. pra fazer apresentações, né, tocar em alguma coisa festiva, seria ... não pensando em orquestra, uma coisa de grande porte, mas tá sempre tocando, sabe? Formar grupos, você ter um relacionamento diferente com pessoas ligadas à música, são pessoas geralmente de boa cabeça, né, um mundo mais aberto. Então é isso mesmo. É relacionamento com... com a gente (Denizio).

Assim como os dados acima constataram, Torres (1995) em sua pesquisa também encontrou resultados que comprovam que pessoas adultas com atividades

profissionais diferentes demonstram o interesse em realizar a atividade da prática musical em grupo. Estes alunos acreditam que tais atividades além de enriquecedoras também proporcionam o desenvolvimento individual e em grupo de cada um (TORRES, 1995).

Rohwer (2005) alerta aos educadores de adultos que a questão da sociabilidade é um aspecto que deve ser melhor estudado pelos educadores de adultos pois atua como um dos fatores principais que levam adultos a aprender.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se ocupou em traçar o perfil de indivíduos que buscam aulas de instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico) na fase adulta na cidade de Brasília no Distrito Federal.

De modo mais específico a investigação objetivou conhecer neste adulto: suas características sócio-econômico-culturais, motivações para a aprendizagem do instrumento, metodologias vivenciadas nas aulas, aspectos da execução do instrumento, adequação desta aprendizagem musical ao cotidiano e projetos futuros.

Diante dos dados analisados, correspondentes às características sócio-econômico-culturais dos 12 alunos investigados, percebe-se que a grande maioria dos adultos que busca aprendizagem de cordas friccionadas nas três escolas específicas de música de Brasília apresenta as seguintes características:

- São pessoas de faixa etária entre 30 e 35 anos (41,66%);
- São do gênero feminino (66,66%);
- Casados (41,66%) e sem filhos (58,33%);
- Apenas um é aposentado, os demais trabalham;
- Têm nível superior (58,33%);
- Metade possui renda superior a R\$ 5.000,00;
- Todos têm religião, sendo que metade é evangélica,
- A maioria mora próximo à escola de música que estuda (58,33%);
- Vão para a escola de música de carro (66,66%);
- Vão de casa para as aulas de instrumento (58,33%);
- Mais da metade estuda violino (58,33%);

- Metade assiste a outras aulas de música como teoria, percepção e história da música e a outra metade já assistiu, mas não no momento;
- Grande parte participa de atividades, como conjuntos e orquestras no contexto da escola de música (41,66%).

No que se refere às razões que motivaram alunos a procurar aulas de instrumento, a maioria dos entrevistados relatou que sempre havia gostado de música. Apenas um comentou ter buscado tal aprendizagem para o aperfeiçoamento da técnica e outra aluna revelou ter procurado aulas de instrumento por se sentir perdida logo após o fim de seu casamento. No tocante à escolha do instrumento, nove entre doze dos investigados declararam sempre ter gostado do instrumento escolhido e apenas três foram aprender o instrumento musical por acaso. Grande parte dos sujeitos afirmou ter tido contato com a música ainda na infância e que esta atividade lhes proporciona prazer e satisfação.

No tocante à metodologia utilizada com adultos em aulas de música os entrevistados relataram que gostam mais da parte prática nas aulas de música, ou seja, quando tocam o instrumento, sozinhos, com o professor, imitando o professor ou tocando junto com ele. Demonstraram preferência também pelo tocar em grupo, com colegas, podendo incluir também o professor. Os alunos apontaram o estudo da técnica e postura como sendo os aspectos menos interessantes do estudo do instrumento, ou mais difíceis de serem atingidos. Quanto aos elementos técnicos de execução do instrumento, os golpes de arco foram indicados como os exercícios mais complicados. Os alunos indicaram o fato de tocar com o professor como uma estratégia metodológica eficaz à aprendizagem do instrumento. Uma aluna declarou que o fato de seu professor tirar fotos dela durante a aula a auxilia em questões de execução de seu instrumento. A partir dos dados reunidos na presente pesquisa, metade dos entrevistados acredita que o

programa do curso se adéqua à sua realidade, embora em outras perguntas, tenham demonstrado que alguns professores flexibilizam o repertório e mesmo os exercícios técnicos, quando solicitado pelos alunos.

Vinte e cinco por cento dos entrevistados declarou ter preferência pela música erudita, enquanto 33,33% pela música popular brasileira e 16, 66% pela música folclórica de países diversos.

Grande parte dos adultos revelou não ter tempo para estudar (em virtude de atividades profissionais), mas como se sentem motivados pela aprendizagem do instrumento procuram fazer um re-agendamento em suas vidas para poderem praticar o instrumento escolhido. Três alunos relatam que todo dia é uma adaptação nova para administrar o tempo de estudo que a aprendizagem de um instrumento musical requer. Apenas um aluno afirmou ter tempo livre para os estudos, sendo este o único aposentado do grupo e que não realiza mais nenhuma atividade profissional.

Metade dos entrevistados revelou que a aprendizagem do instrumento musical é fonte de prazer e satisfação pessoal em suas vidas. Dois deles afirmaram que a música é um instrumento de louvor a Deus e para uma das alunas o violino é “uma muleta que não a deixa cair” na lida com uma doença, dando-lhe uma perseverança incansável na luta pela vida.

Os dados do presente estudo revelam, de um modo geral, que os adultos que buscam a aprendizagem de cordas friccionadas não querem se tornar virtuosos e sim tocar em casa, com os amigos, na igreja ou até mesmo demonstram o desejo de participar na criação de projetos sociais que envolvam crianças e aprendizagem de instrumentos, apresentações festivas em igrejas ou instituições a fim de levar um pouco de alegria a outras pessoas com este fazer musical. Apenas três alunos afirmaram a vontade de concluir o curso profissionalizante no instrumento escolhido e uma aluna

manifestou o desejo de sair de sua condição de funcionária pública burocrática e trocar de profissão a ponto de se manter financeiramente apenas da música. O indivíduo desvelado no trabalho pode ser entendido como uma representação social emancipada positiva de adulto que se relaciona com um sujeito em busca de sua auto-realização (Machado Pais, 2001 *apud* Sousa, 2007).

A partir dos resultados desta investigação é possível refletir até que ponto os professores de adultos em escolas públicas e particulares específicas de música, não só conhecem o perfil de seu aluno como também atendem às expectativas deste público, levando em consideração seus interesses nesta aprendizagem. O adulto que busca a aprendizagem de cordas nos dias de hoje é um ser inacabado (BOUTINET) e que ao contrário da concepção de adulto que persistia até quarenta anos (de uma pessoa estável do ponto de vista financeiro, profissional, familiar e emocional) tem dúvidas, está se revendo em relação às suas escolhas no mundo, está imerso em uma sociedade do conhecimento e que privilegia a aprendizagem constante do indivíduo, de modo que esta pessoa mais e mais perderá a vergonha de aprender e realizar seus sonhos, desejos e se auto-superar.

Esta pesquisa contribuiu para uma mudança de minha percepção, na condição de instrumentista, professora de violoncelo e maestrina, sobre os adultos que buscam as aulas de instrumentos de cordas. Os adultos que buscam as aulas de instrumentos de cordas são motivados, acreditam que vão conseguir aprender o instrumento escolhido e de fato aprendem. Contudo, estes adultos não obrigatoriamente aprendem como eu acreditava. Eles não tem obrigatoriamente um horário diário agendado para o estudo do instrumento, eles muitas vezes têm que se re-organizar para tal. A pessoa que aprende um instrumento na fase adulta deseja aplicar de imediato o que aprendeu, aprende ou vai aprender. Portanto, o que percebi, por meio dos relatos, é que muitos adultos logo

que começam a aprender um instrumento já querem ou arrumam algum lugar para tocar fora do contexto da escola de música em que estudam, seja a igreja, em casa de amigos ou em eventos.

Este trabalho me estimula a repensar não somente as estratégias metodológicas que aplico em sala de aula para com meus alunos adultos como também as estruturas para orquestra de amadores que têm a música como paixão levando em consideração o tipo de repertório de interesse destes alunos, a sua disponibilidade para dedicação ao estudo de instrumento e o contexto de grupo como aulas e ensaios de orquestra que se traduzem em um ambiente sedutor a este público.

Muitos dos trabalhos na área de educação musical se dedicam à terceira idade, mas pouco ainda é encontrado para discutir o que acontece com as pessoas que iniciam ou iniciaram sua aprendizagem musical na idade adulta que corresponde ao período localizado entre a infância e a velhice. A partir do perfil encontrado na presente investigação, outros trabalhos poderão ser realizados, como aqueles que discutam de forma mais aprofundada e específica no que diz respeito aos estudos de instrumentos de cordas friccionadas e pedagogia destes instrumentos. Por fim, proponho que uma investigação com um maior número de alunos seja realizada a fim de identificar suas preferências de repertório e motivações para darem continuidade aos estudos de instrumentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALÁ, Adolfo. La Praxis Andragogica em los adultos de edad avanzada. **Informe de investigaciones educativas**, v. 15, n. 1 e 2, 2001.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BELLAN, Zezina S. **Andragogia em ação: Como ensinar adultos sem se tornar maçante**. São Paulo: SOCEP, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Karine N. Encontros Musicais com o grupo da amizade: uma experiência em educação musical com a terceira idade. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, **Anais...**Natal, 2002.

BOUTINET, Jean Pierre. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Rés, 2000.

BRESSLER, Liora. Pesquisa Qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.16, p.7-16, mar., 2007.

COFFMAN, Don D. Adult Education. In: COLWELL, Richard, RICHARDSON, Carol. **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 199-209.

COFFMAN, Don D; ADAMEK, Mary S. The contributions of wind band participation to quality of life of senior adults. **Music Therapy Perspectives**. University of Iowa: American Music Therapy Association, v. 17, n. 1, p. 27-31, 1999.

COSTA E SILVA, Ana M. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.

COSTA, José F. da. **Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?** 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COSTA, Kristiane M. A improvisação musical para alunos adultos. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, **Anais...**Florianópolis: 2003.

COURTNEY, Sean. Defining Adult and Continuing Education. In MERRIAN, Sharan B.; CUNINGHAM, Phyllis M. **Handbook of adult and continuing education**. 1 st. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989. p. 15-24.

DEAQUINO, Carlos T. **Como aprender andragogia e as habilidades de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FÁVERO, Maria H.; MACHADO, Conceição de M. A tomada de consciência e a prática de ensino: Uma questão para a psicologia escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p.15-28, 2003.

FONTES, Malu. O lugar da velhice na sociedade de consumo. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Brasília: UnB, 2008. p. 1-12.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

KERKA, Sandra. Teaching Adults: Is It Different? Myths and Realities. **ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education**, n. 21, p. 3-4, 2002.

KNOWLES, Malcom. **The adult learner: a neglected species**. 2. ed. Houston: Gulf Publishing Company, 1978.

LAPASSADE, Georges. **L'entrée dans La vie: Essai sur l'inachèvement de l'homme**. Paris, Anthropos, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LUDOJOSKI, Roque L. **Andragogia: O Educacion Del Adulto**. México, Editorial Guadalupe, 1972.

MASSON, Celso. Som sem idade. **Veja**. São Paulo: Ed. Abril, n. 1583, p.126-127. Disponível em [http://veja.abril.com.br/030299/p\\_126.html](http://veja.abril.com.br/030299/p_126.html). Acesso em: 17 jun. 2008.

MEDEIROS, Flávio G. **O adulto fazendo música: em busca de uma nova abordagem na educação musical do adulto**. Dissertação (Mestrado em educação musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1998.

NOGUEIRA, Alexandre H. Aspectos da educação musical para adultos no ensino noturno das escolas municipais do Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, **Anais...**Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Maria K. de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: XXII REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...**Caxambu, 1999.

PAULA, Rouseane da S. Universidade da Maturidade – uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 44, v. 1, p. 1-9, 2007.

PIMENTA, Melissa de M. **“Ser Jovem” e “Ser Adulto”:** Identidades, Representações e Trajetórias. São Paulo: USP. 464 p. Tese (Doutorado em

Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, Álvaro V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIRES, Rosane de A. Educação de Jovens e Adultos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da educação continuada, alfabetização e diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2006.

PRATT, Daniel D. Andragogy After Twenty-Five Years. In: MERRIAN, Sharan B. (Ed.). **An Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. p. 15-24.

RIBAS, Maria G. **Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre as práticas musicais entre gerações**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RENNER, Kátia K. **O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música de idade madura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RODRIGUES, Eunice D. **Canto Coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas**. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, Brasília, 2007.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROHWER, Debbie. Teaching the adult beginning instrumentalist: ideas from practitioners. **International Journal of Music Education**, v. 23, n. 1, p. 37- 47, 2005.

SHINYASHIKI, Roberto (2008). **A consciência do seu objetivo**. Disponível em: <http://www.shinyashiki.com.br/article.php?recid=151>. Acesso em: 21 dez. 2008.

SILVEIRA, Paulo. **A lógica da venda**. São Paulo: Ômega, 2002.

SOUSA, Filomena C. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. **Revista Moçambros**: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, n. 2, ano 1, 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Acesso em: 7 ago. 2008.

SOUZA, Cristiana M.; LEÃO, Eliane. Terceira Idade e música: perspectivas para uma educação musical. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). **Anais...**Brasília, 2006, p.56-60.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, Elsa G. Solidão, a busca do outro na era do eu: estudo sobre sociabilidade na modernidade tardia. **Sociologia Problemas e Práticas**, n. 35, p. 31-48, 2001.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Processo de musicalização de adultos: os sentimentos e as motivações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA- IdA/MUS**

Questionário referente à pesquisa de mestrado em andamento intitulada: “O perfil de adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas” de Alba Christina Bomfim Souza.

1. Qual é a sua idade?

- a. De 30 a 35 anos ( )
- b. De 36 a 40 anos ( )
- c. De 41 a 45 anos ( )
- d. De 46 a 50 anos ( )
- e. De 51 a 55 anos ( )
- f. De 56 a 60 anos ( )

2. Você é:

- a. Casado ( )
- b. Solteiro ( )
- c. Separado/Divorciado ( )
- d. Viúvo ( )
- e. Outros ( )

3. Tem filhos? Sim ( ) Não ( )

Com que idades? \_\_\_\_\_

4. Você exerce alguma profissão, qual ou quais? \_\_\_\_\_

5. Indique sua renda mensal aproximada:

- a. Até R\$ 1000,00 ( )
- b. Até R\$ 3000,00 ( )
- c. Até R\$ 5000,00 ( )
- d. Até R\$ 7000,00 ( )
- e. Acima de RS 7000, 00 ( )

<p>6. Qual é o seu nível de escolaridade?</p> <p>a. Ensino Fundamental ( ) Completo ( ) Incompleto</p> <p>b. Ensino Médio ( ) Completo ( ) Incompleto</p> <p>c. Superior ( ) Completo ( ) Incompleto</p> <p>d. Pós- Graduação ( ) Completo ( ) Incompleto</p>
<p>7. Você pertence a alguma igreja ou religião? Qual?</p> <p>Sim ( ) Não ( )</p>
<p>8. Você mora perto da escola de música que frequenta?</p> <p>Sim ( ) Não ( )</p>
<p>9. Você vai para escola de música em que estuda:</p> <p>a. À pé ( )</p> <p>b. De carro ( )</p> <p>c. De metrô ( )</p> <p>d. Ônibus ( )</p>
<p>10. Você vai para a escola de música em que estuda:</p> <p>a. De casa ( )</p> <p>b. Do trabalho ( )</p> <p>c. Outros ( )</p>
<p>11. Você realiza outras atividades além da aula de música? Quais?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### **Primeira Categoria: Dados**

1. Qual é instrumento que você está aprendendo?
2. Há quanto tempo você tem aulas desse instrumento?
3. Você tem instrumento próprio, ou usa da igreja ou emprestado?
4. Qual é a duração da aula de instrumento?
5. Você tem aula individual ou em grupo?
6. Tem outras aulas de música além da de instrumento, como por exemplo: teoria, análise, apreciação musical? Essas outras disciplinas são obrigatórias ou opcionais?
7. Que outras atividades musicais você participa na escola: orquestras, conjuntos e etc? Essas atividades são obrigatórias ou optativas?

### **Segunda Categoria: Motivações ou Porquês**

1. O que te motivou a procurar uma escola de música?
2. O que despertou o seu interesse por esse instrumento especificamente? Você já tocou outros instrumentos?
3. Você tem parentes ou amigos que também tocam?
4. Você tinha alguma expectativa antes de começar as aulas? (O que queria com essas aulas?)
5. O que você encontrou? O que já era esperado e o que te surpreendeu?

### **Terceira Categoria: Metodologias**

1. O que você mais gosta nas aulas de música em geral? Por quê?
2. Qual parte da aula de instrumento você mais gosta e por quê?
3. Qual parte é menos motivadora e por quê?
4. Que recursos o professor usa para te ensinar?
5. Qual deles funciona melhor com você? (Ou, o que mais te ajuda a aprender?)
6. Que atividades o professor apresenta na aula de instrumento? Que conteúdos são apresentados na aula?
7. Quem determina o conteúdo da aula? Como é o programa do curso de instrumento? Que “métodos” são usados? Que repertórios?

8. Você dá sugestão de músicas para tocar? O professor aceita?
9. O que você acha desse programa para você?
10. O que você gostaria de ter mais na aula (e menos!)?

#### **Quarta Categoria: Execução do Instrumento**

1. No instrumento especificamente o que você considera mais difícil e mais fácil de executar?
2. Em termos de técnica, o que está sendo mais difícil e mais fácil?

#### **Quinta Categoria: Relação com o contexto de vida**

1. Você toca para sua família, para amigos, igreja, etc.?
2. Você toca com outras pessoas além das atividades da escola?
3. Que repertório que você gosta de tocar? O que ainda quer tocar?
4. Como você acomodou o instrumento em sua vida diária? Você tem tempo para estudar, por exemplo?
5. Ter aulas de instrumento mudou alguma coisa em sua vida?

#### **Sexta Categoria: Perspectivas Futuras**

1. O que significa tocar um instrumento para você, hoje?
2. Nesse ponto da sua aprendizagem, o que mais você espera? Até onde você quer ir?
3. Quais projetos você se imagina realizando com esse instrumento?

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, de  
nacionalidade \_\_\_\_\_, residente na cidade \_\_\_\_\_,  
na rua \_\_\_\_\_, complementos \_\_\_\_\_ CEP  
\_\_\_\_\_, abaixo assinado (a) autorizo a utilização da gravação  
realizada para o projeto de Dissertação em Música de Alba Christina Bomfim Souza,  
intitulado: O Perfil de Adultos em Aulas de Instrumentos de Cordas Friccionadas. Este  
depoimento objetiva a pesquisa e a divulgação dos dados, desde que preservado o sigilo  
em relação ao meu nome.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

Assinatura \_\_\_\_\_