

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

**APRENDIZAGEM PIANÍSTICA NA IDADE ADULTA:
SONHO OU REALIDADE?**

JOSÉ FRANCISCO DA COSTA

CAMPINAS, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
Mestrado em Artes

**APRENDIZAGEM PIANÍSTICA NA IDADE ADULTA: SONHO
OU REALIDADE?**

JOSÉ FRANCISCO DA COSTA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

CAMPINAS, 2004.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

C823a Costa, José Francisco da.
Aprendizagem pianística na idade adulta : sonho ou realidade? / José Francisco da Costa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador: Ricardo Goldemberg.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Piano - Instrução e estudo. 2. Aprendizagem de adultos. 3. Aprendizagem percepto-motora. 4. Envelhecimento - Aspectos fisiológicos.
I. Goldemberg, Ricardo. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Goldemberg, pela constante e firme presença

À Fulvia Escobar, que me deu a formação pianística e pedagógica

À ABPP (Associação Brasileira de Professores de Piano), em nome de Leilah Paiva (presidente) e Henriqueta Garcez Duarte (vice-presidente)

Aos meus amigos, que de uma forma ou outra, contribuíram para a concretização deste trabalho, em especial a Marcelo Watanabe, Adriana Lopes, Juliana e Gustavo Bessa, Carlos Wiik, Rafael Viana e Maria Flávia Silveira Barbosa

Aos meus alunos, que muito me ensinaram nesses anos todos de convívio e que foram a inspiração para esta pesquisa

Agradecimentos especiais à Profa. Dra. Vilma Lení Nista Piccolo, pelas suas orientações no tocante à metodologia qualitativa e análise de conteúdo e pelo contato que me fez ter com a obra de H. Gardner.

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986)

RESUMO

O piano é um instrumento musical muito apreciado em nossa cultura e muitos são os interessados em aprender a tocá-lo. Um fenômeno que tem se tornado cada vez mais comum é o crescente número de adultos que procuram orientação para se desenvolverem nessa área, seja para concretizar um sonho ou uma vontade antiga, para encontrar um meio de relaxar as tensões do cotidiano ou para ocupar o tempo ocioso. O que acontece de fato é que o processo de aprendizagem no adulto parece apresentar algumas particularidades em relação aos mais jovens.

Com o intuito de conhecer essa realidade e trazer à tona as principais questões relacionadas à *aprendizagem pianística na idade adulta*, esta pesquisa tem como ponto de partida os depoimentos de adultos que estudam ou estudaram piano durante algum período em suas vidas, coletados através de entrevistas semi-estruturadas e interpretados segundo os critérios da análise de conteúdo, um recurso metodológico bastante útil numa abordagem qualitativa, abordagem esta cuja característica principal é a preocupação em captar o cotidiano e interpretar os fatos, buscando uma compreensão do fenômeno pesquisado.

Através do contato com vários temas como, por exemplo, aprendizagem, inteligências múltiplas, desenvolvimento e desempenho motor, alterações fisiológicas em adultos, além da própria realidade do adulto, o professor de piano tem condições de refletir sobre seu papel, apontar soluções que tornem o estudo mais fluente, com maiores possibilidades de sucesso e, portanto, mais prazeroso para quem procura, no estudo da música, uma oportunidade de lazer e relaxamento.

ABSTRACT

The piano is a musical instrument who finds a wide acceptance in our culture and many people are interest in learning how to play it. A phenomena which has become common [in the last years] is the increasing number of adults looking for orientation to develop themselves in this area, either to fulfill a dream or an old desire, to find a way to alleviate their daily stress, or make good use of their free time. What happens in fact is that the process of learning in adults seems to present some particular characteristics when compared to that for the younger people.

Aiming to get to know this reality and to bring to the surface the main issues related to the *piano learning at an adult age*, this research has as a starting point the opinion of adults who study or have studied piano at some point of their [adult] lives. The data was collected through interviews partially structured and interpreted according to the criteria of content analysis, a methodological system which is very useful in a qualitative approach, whose main characteristic is the ability to capture and analyze facts of daily life and to look for comprehension of the phenomena that is being researched.

The contact with several issues such as, for instance, learning, multiple intelligences, motor development and performance, physiological changes in adults, and the particular situation of the adult itself allows the piano teacher to reflect upon his role, pointing out to solutions which makes the study more fluent, with more probability of success, and, therefore, more pleasant for those who seek in music learning an opportunity for leisure and relief.

LISTA DE FIGURAS

Modelo de desenvolvimento motor durante o Ciclo da Vida, de Gallahue	16
Quando ocorre a inversão da ampulheta	17

LISTA DE QUADROS

As quatro categorias e suas respectivas unidades de contexto	68
Presença e freqüência de depoimentos em cada UC na CAT. 1.....	71
Presença e freqüência de depoimentos em cada UC na CAT. 2	73
Presença e freqüência de depoimentos em cada UC na CAT. 3	75
Presença e freqüência de depoimentos em cada UC na CAT. 4	76
Presença e freqüência de depoimentos em cada UC em todas as categorias	78
Freqüência de UR por sujeito em todas as categorias	79
O discurso de SA organizado em unidades de registro, de contexto e categorias	80
O discurso de SB organizado em unidades de registro, de contexto e categorias	81
O discurso de SC organizado em unidades de registro, de contexto e categorias	83

O discurso de SD organizado em unidades de registro, de contexto e categorias	85
O discurso de SE organizado em unidades de registro, de contexto e categorias	86
O discurso de SF organizado em unidades de registro, de contexto e categorias	87
O discurso de SG organizado em unidades de registro, de contexto e categorias	89

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE QUADROS	ix
INTRODUÇÃO	1
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
1.1 Aprendizagem pianística	5
1.2 Fatores psicológicos que influenciam a aprendizagem	7
1.3 Uma visão sobre a inteligência	10
1.4 O desenvolvimento motor: uma visão geral	14
1.4.1 Considerações sobre a classificação em faixas etárias	14
1.4.2 O modelo da ampulheta	15
1.5 Alterações fisiológicas em adultos	18
1.5.1 Introdução	18
1.5.2 Alterações no sistema musculoesquelético	20
1.5.3 O sistema nervoso central (SNC) e o processo de envelhecimento	21
1.5.4 O envelhecimento nos sistemas circulatório e respiratório	22
1.5.5 A visão e o processo de envelhecimento	23
1.6 O desempenho motor em adultos	24
1.6.1 Introdução	24

1.6.2	O tempo de reação (TR)	25
2.	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1	Origens da metodologia qualitativa	29
2.2	Qualitativo X quantitativo	29
2.3	Características da pesquisa qualitativa	31
2.4	A opção pela pesquisa qualitativa	31
2.5	Análise de conteúdo	32
2.5.1	Definição	32
2.5.2	Análise temática e análise documental	33
2.5.3	A pré-análise	34
2.5.4	A codificação	35
2.5.5	A categorização	37
2.5.6	A inferência	37
3.	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	39
3.1	As entrevistas	39
3.2	Apresentação dos entrevistados	39
3.3	Organização da análise	42
3.4	Categorização	44
3.4.1	Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano	44
3.4.2	Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano	49
3.4.3	O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações	56
3.4.4	Observações a respeito do processo de aprendizagem	62
4.	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	67

4.1 Síntese interpretativa	67
4.2 Análise individual	79
4.2.1 SA	80
4.2.2 SB	81
4.2.3 SC	83
4.2.4 SD	85
4.2.5 SE	86
4.2.6 SF	87
4.2.7 SG	89
4.3 Análise geral	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	101

INTRODUÇÃO

O piano é um instrumento musical tradicionalmente aceito e cultivado em praticamente todo o mundo; atrai um número razoável de apreciadores, que se aproximam por curiosidade ou por paixão e acabam mantendo um contato estreito através do estudo durante anos de suas vidas.

A sabedoria popular ensina que música é algo que se aprende na infância, o que pode ser verificado quando se observa que a maioria dos instrumentistas profissionais que conhecemos iniciou seus estudos musicais por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Porém, segundo MASSON (1999, p. 126), “um número cada vez maior de adultos está deixando a vergonha de lado e dando os primeiros passos em vários instrumentos musicais”, entre eles o piano. O perfil dessa classe de alunos varia entre aqueles que procuram aulas para dar continuidade aos estudos realizados na infância, os que desejam encontrar um momento de relaxamento em meio às preocupações do dia-a-dia, os aposentados ou donas-de-casa, que querem preencher o tempo livre com atividades de lazer e entretenimento, entre outros, e a idade desses diletantes situa-se entre a faixa dos 30 e 50 anos, em sua maioria.

Entretanto, o adulto enfrenta alguns fatores limitantes, sendo que o mais significativo deles parece estar relacionado ao aspecto motor. Muitas pessoas talvez concordem com a afirmação de MASSON (1999, p. 126), de que a criança e o adolescente apresentam mais agilidade manual que o adulto e, portanto, evoluem com maior rapidez na técnica do instrumento. Mesmo não tendo a pretensão de ser um virtuose nem um profissional do meio pianístico, o adulto parece ter dificuldade de lidar com suas limitações, sejam elas relativas à motricidade ou à própria falta de tempo e, muitas vezes, de concentração para praticar mais. Por já ter travado contato com o mundo da música no decorrer de sua vida, através de gravações, concertos e livros, entre outros, um estudante de piano nessa faixa etária possui metas de execução musical muito superior às suas habilidades em desenvolvimento, ou seja, o adulto almeja tocar o repertório que está acostumado a ouvir, executado por profissionais, sem perceber que houve um longo trabalho desenvolvido durante

anos de treinamento para o profissional chegar naquele estágio, gerando assim um nível elevado de expectativa e até mesmo de ansiedade, com conseqüente frustração.

Baseado nessas informações, como lidar com a problemática dos adultos, que envolve questões como as limitações motoras, a reavaliação das metas de execução musical (ou *modelo interno para o desempenho*), e também a falta de tempo ou concentração para a prática ? Quais os procedimentos que o professor deve adotar para que os objetivos aspirados pelos seus alunos sejam atingidos de maneira agradável e prazerosa, sem frustrações ou desistências ?

Vários autores têm estudado sobre a iniciação musical na infância, sobre o estudo de piano por crianças e jovens¹, sobre os programas de conservatórios e escolas de música, tanto no Brasil quanto no exterior, sobre a técnica pianística de modo geral; porém, pouca coisa existe quando o assunto é a aprendizagem na idade adulta, talvez porque esse fenômeno seja recente e não tenha havido tempo suficiente para a circulação de novas informações.

BOYLE (1992, p. 251) diz que há um “crescente reconhecimento da importância das primeiras experiências na infância para o desenvolvimento musical”. Porém, isso não significa que elas sejam imprescindíveis pois, segundo a afirmação de GARDNER (1994, p. 24), há uma considerável plasticidade e flexibilidade no desenvolvimento humano e, portanto, é possível “alterar os potenciais intelectuais ou as capacidades de um indivíduo ou de um grupo mediante diversas intervenções”. KAPLAN (1987, p. 12) nos diz que “o homem não é um ser especializado, e [...] portanto não há comportamento que não seja capaz de adquirir, devidamente orientado”; para ele, o ser humano não tem aptidões, tem potencialidades. Com base nas colocações acima, é sustentável a afirmação de que a aprendizagem pianística na idade adulta possa ser uma realidade.

Quando comecei a lecionar para adultos, percebi que havia, ou que parecia haver, diferenças na maneira de conduzir o curso, no ritmo das aulas, talvez até na escolha do repertório, em comparação com os mais jovens, e isso gerou uma série de questionamentos e a conseqüente formulação da pergunta que dá título a

¹ Ver SAMPAIO, 1996: o autor faz um levantamento de todos os métodos de iniciação ao piano feitos por compositores brasileiros desde 1821 até 1995. Interessante notar que apenas um desses métodos é especificamente destinado a adultos.

este trabalho: a aprendizagem pianística na idade adulta é um sonho, no sentido de algo inatingível, ou pode ser uma realidade na vida dessas pessoas ? Num primeiro momento, questionei meus métodos de trabalho e sua eficiência no auxílio desses alunos, já que, segundo KAPLAN (1987, p. 61), “a missão do educador é, basicamente, tornar a aprendizagem, ou a conquista de um determinado objetivo, mais fácil, mais rápida e com maiores possibilidades de sucesso para o educando”, o que não sentia que estava acontecendo. Em seguida, comecei a questionar o próprio adulto e suas possíveis limitações num processo de aprendizagem de habilidades motoras. Partindo desses dois pontos, este trabalho tem por finalidade evidenciar quais são os fatores limitantes que impedem que o processo de aprendizagem nessa idade tenha uma fluência semelhante ao dos jovens, segundo a visão dos próprios estudantes. Para isso, será utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa.

GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 98) explicam que o processo do desenvolvimento motor revela-se basicamente por alterações no comportamento motor; essas alterações são influenciadas por fatores próprios do indivíduo (fatores biológicos), do ambiente (que propicia experiência de vida) e da tarefa em si (fatores físicos/mecânicos). Podemos observar alterações no comportamento motor através do processo (forma) e/ou do produto (desempenho). “Assim, um meio primário pelo qual o processo de desenvolvimento motor pode ser observado é o estudo das alterações no comportamento motor no decorrer do ciclo da vida” (GALLAHUE & OZMUN, 2001, p. 98). Para tanto, este trabalho fundamenta-se, principalmente, na coleta e posterior interpretação de dados contidos em depoimentos de pessoas que vivenciam ou vivenciaram o fenômeno estudado, para que os resultados sejam provenientes do ponto de vista de quem experimenta o processo de aprendizagem e não de quem somente o observa. Portanto, ele tem como propósito tornar visível para os leitores o que está oculto na realidade de cada um dos entrevistados. Todavia, não tem a pretensão de sugerir uma maneira de ensinar piano para adultos, da mesma forma que não é seu objetivo criar um método de piano especificamente voltado para essa faixa, haja vista que uma pesquisa qualitativa não pode ser conclusiva, pois “a interpretação é um *processo* contínuo que, semelhante à nossa relação com o mundo, está sempre em mutação [...], a pesquisa qualitativa é parte de um debate, não uma verdade fixa” (BANISTER et al, 1994. p. 3).

O trabalho se divide em duas partes principais: a primeira delas corresponde aos capítulos 1 e 2, e a segunda, aos capítulos 3 e 4, e é encerrado pelo capítulo 5. O capítulo 1 procura fazer uma correlação entre os fundamentos teóricos utilizados como base para esta pesquisa e envolve temas como aprendizagem, motricidade e inteligência musical. O capítulo 2, por sua vez, trata dos referenciais metodológicos, apresentando a pesquisa qualitativa, como o meio de investigação mais apropriado para o tema *aprendizagem* e a análise de conteúdo, como um instrumento criterioso que possibilita a interpretação do fenômeno estudado. O capítulo 3 se coloca como o ponto de partida para a compreensão do tema pesquisado, pois contém os depoimentos de adultos estudantes de piano, principal instrumento metodológico deste trabalho, submetidos aos procedimentos padrões de uma análise de conteúdo. O capítulo 4 complementa o anterior, na medida em que utiliza recursos qualitativos de análise e interpretação dos dados, procurando fazer uma síntese interpretativa do assunto, visando a uma maior compreensão do tema estudado. Como encerramento do trabalho, o capítulo 5 traça as considerações finais sobre o fenômeno *aprendizagem pianística na idade adulta*.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Aprendizagem pianística

MAGILL (1984, p. 26) define *aprendizagem* como uma mudança interna do indivíduo, deduzida de uma melhoria relativamente permanente em seu desempenho, como resultado da prática. KLAUSMEIER & WILLIAM (1977, p. 97) complementam, afirmando que tocar um instrumento musical exige não apenas os movimentos físicos, mas também a percepção de notas musicais que dirigem os movimentos físicos sendo, portanto, uma combinação de capacidades *cognitivas* e *motoras*.

A aprendizagem é um processo contínuo, que se estende por toda a vida, além de ser uma experiência bastante individual, isto é, o nível de aquisição de habilidades – no caso motoras – pode variar de pessoa para pessoa, desde o período pós-natal até o final da vida. Essas variações dependerão de uma série de fatores, como por exemplo, recursos que o ambiente possa prover (oportunidades, estímulo, instrução adequada), além das exigências físicas e mecânicas intrínsecas à própria tarefa (tocar piano é diferente de praticar um esporte, por exemplo). De qualquer forma, é possível, com o objetivo de facilitar a compreensão do processo de aprendizagem, dividi-lo em três fases, sem, contudo, determinar o momento exato em que uma termina e a outra se inicia, assim como sua duração.

A primeira fase do processo de aprendizagem de habilidades é a *fase cognitiva*, “durante a qual o estudante não se dedica a muita prática, mas percebe a natureza da habilidade” e adquire as ferramentas motoras iniciais para continuar o processo (KLAUSMEIER & WILLIAM, 1977, p. 389). Os autores esclarecem também que este é o período em que o modelo interno para o desempenho (citado na Introdução como *metas de execução musical*) é construído, o controle dos movimentos é voluntário, apenas os índices (informações) óbvios são diferenciados, a velocidade e coordenação são insuficientes e as respostas (*feedback*) não são

estáveis, ou seja, o aluno nem sempre tem consciência do tipo de movimento que faz nem da qualidade desse movimento, não conseguindo evitar um erro, por exemplo. Seguem-se a essa primeira etapa, ainda segundo KLAUSMEIER & WILLIAM (1977, p. 389), as fases intermediária e de aperfeiçoamento. A retenção, também chamada de *fase intermediária ou organizadora*, dá-se a partir do estudo ou prática da tarefa aprendida, a ênfase é mais no aspecto motor do que no cognitivo, a velocidade e a coordenação apresentam uma melhora, as respostas (*feedback*) tornam-se mais estáveis e praticamente instantâneas e informações menos óbvias já são percebidas. A terceira etapa, chamada de *fase de aperfeiçoamento*, é consequência de um período de tempo relativamente longo de treinamento, em que os movimentos tornam-se automatizados e seu controle, portanto, é involuntário, é o momento em que o aprendiz adquire a capacidade de transferir os resultados de uma situação anteriormente assimilada para uma nova experiência (*transferência de aprendizagem*).

O método tradicional de se ensinar piano é o que GARDNER (1999, p. 153) chama de "orientação", isto é, uma técnica pedagógica aplicada, na maioria dos casos, individualmente, em que o professor indica o caminho a ser seguido pelo estudante para aperfeiçoar suas habilidades e melhorar seu desempenho. Além disso, um aspirante a pianista aprende muito observando a performance de outros pianistas, sejam eles profissionais de renome ou não, ou até mesmo de colegas estudantes, visualizando a realização de certas passagens tecnicamente difíceis, percebendo o estilo de interpretação musical que cada um dá a uma partitura, comparando seu progresso com os demais, etc.

KAPLAN (1987, p. 29) enfatiza a idéia de que "o problema essencial que se apresenta ao executante no piano é o controle e a coordenação dos variados movimentos através dos quais, acionando as teclas do instrumento, procura interpretar, isto é, dar vida ao código musical impresso na partitura". RICHERME (1996, p. 214) vai além, quando afirma que "mais importante que qualquer exercício para os músculos, em si, é o exercício para o *controle* sobre os músculos, ou seja, exercício para desenvolver ou aperfeiçoar habilidades do sistema nervoso". Ele continua dizendo que qualquer pessoa que não saiba tocar piano tem os mesmos

músculos que aquele que sabe, porém falta-lhe o controle adequado sobre eles para realizar uma suposta escala, por exemplo.

Mas, para interpretar uma partitura, há ainda outro processo a ser apresentado, o de *leitura musical*. WOLF (1976) dá uma definição do que seria a leitura à primeira vista, que pode ser aplicada como sinônimo do que, neste trabalho, é chamado simplesmente de leitura musical, visto que a primeira leitura de uma partitura é o processo de leitura propriamente dito, a partir daí o que acontece são releituras e, quanto mais o executante passa os olhos pela partitura, procurando colocar em prática um número cada vez maior de informações que estão impressas, seus movimentos vão ficando automatizados e a partitura acaba sendo decorada, cessando, portanto, o processo de leitura. Para o autor, leitura à primeira vista é a capacidade que um indivíduo tem de tocar música a partir de uma partitura ou de um trecho dela pela primeira vez, sem o benefício da prática. Trata-se de um processo complexo que envolve duas habilidades distintas: a leitura, no seu aspecto visual de reconhecimento dos símbolos musicais impressos no papel, e o controle motor, isto é, o executante precisa colocar seus dedos no lugar correto no instrumento que vai tocar e acioná-los no momento exato. Portanto, aprender a tocar piano e desenvolver uma técnica de execução pianística é um processo que se inicia no sistema nervoso central (leitura e controle) e se concretiza através da musculatura (execução).

1.2 Fatores psicológicos que influenciam a aprendizagem

“A aprendizagem da execução de um instrumento musical, sendo de caráter perceptivo-motor, com forte carga do elemento cognitivo é basicamente um processo *psicológico!*” (KAPLAN, 1987, p. 14). Tendo em vista, então, alguns dos fatores psicológicos que influenciam o processo de aprendizagem, como a *motivação*, a *memória* e a *transferência da aprendizagem*, acredito que o principal deles, e o desencadeador de todo o processo, é a motivação, tomada inicialmente como um sentimento de curiosidade, definida por KLAUSMEIER & WILLIAM (1977, p. 254) como uma “intenção de conseguir informações sobre um objeto, evento ou idéia, através de um comportamento exploratório”. KAPLAN (1987, p. 62)

complementa, afirmando que “a aprendizagem é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática e só se realiza através da atividade do aprendiz, que precisa de motivos para levá-la a cabo”.

A motivação de um adulto estudante de piano é o que o faz enfrentar as limitações relativas à motricidade, é graças a ela que esse aluno persiste, somado ao fato de que seus objetivos são muito claros e previamente determinados, não como uma criança que, muitas vezes, nem sabe exatamente por que está tendo aulas de piano. GARDNER (1999, p. 88) reforça essa afirmação quando diz que um indivíduo motivado tende a trabalhar com empenho, é persistente, mais estimulado do que desencorajado pelos obstáculos, e seu desejo de aprendizado continua, mesmo quando não há nenhuma obrigação neste sentido, apenas pelo puro prazer de saciar sua curiosidade ou ampliar suas faculdades. Quando a motivação é intrínseca, a satisfação alcançada pela prática de uma atividade exerce tal fascínio sobre o estudante que ele chega a perder a noção de tempo e espaço e esquecer as preocupações do dia-a-dia.

Outro ponto a ser observado é a questão da ansiedade. Somente como exemplificação, vejamos como MAGILL (1984, p. 249) correlaciona os níveis de desempenho e de ansiedade no aprendiz de habilidades motoras: “tarefas altamente complexas são desempenhadas melhor quando os níveis de ansiedade são baixos”. KLAUSMEIER & WILLIAM (1977, p. 274) explicam que

a ansiedade provavelmente aumenta a atividade e facilita a aprendizagem. Entretanto, quando a ansiedade se torna aguda ou crônica, esta produz a desorganização de respostas cognitivas. [...] Pessoas ansiosas não se concentram bem em tarefas de aprendizagem.

Esse é, muito provavelmente, um dos maiores problemas para o adulto enquanto aprendiz de um instrumento, pois é preciso muita paciência para esperar os resultados, para seguir os passos requeridos na aquisição das ferramentas motoras básicas para se tocar piano e, justamente por causa das alterações fisiológicas que seu organismo venha sofrer, isso acaba sendo um fator determinante na evolução do estudo e na não-desistência. Crianças e jovens, talvez por não terem muita idéia de onde querem chegar, dada a sua falta de experiências ou vivências no

campo musical, apresentam um nível de ansiedade relativamente baixo quanto aos resultados musicais e, portanto, um melhor desempenho, com mais fluência e menos frustrações. Um conceito importante a ser exposto neste momento é o de *realização musical*, dado por BOYLE (1992, p. 251):

resultados obtidos da experiência com música, com o fenômeno musical ou com materiais relacionados com música. Reflete o que foi aprendido como resultado de tais experiências [...] e podem incluir conhecimento musical genérico, conhecimento de notação, habilidades auditivo-visuais ou somente auditivas, performance e composição.

Organismos complexos como os nossos não apenas interagem uns com os outros ou internamente entre seus órgãos e sistemas, e também não se limitam a produzir reações ou respostas externas, que em conjunto são conhecidas como comportamento; eles são capazes de ir além e produzir respostas internas, algumas das quais constituem imagens (visuais, auditivas, olfativas, somatossensoriais, etc) que podem ser exibidas e organizadas num processo chamado *pensamento*. Nosso raciocínio funciona através de imagens – imagens de objetos específicos, ações e esquemas relacionais, imagens de palavras que funcionam como tradutoras das outras, etc. Para que essas imagens venham à tona, elas precisam estar "em foco", o que é obtido pela *atenção*, e também devem ser "mantidas ativas na mente", algo que é realizado pela *memória* de trabalho em alto nível (DAMASIO, 1996, p. 114, p.110).

GARDNER (2000, p. 130) explica que há diferentes tipos de memórias: memória imediata, de curto e de longo prazo, semântica (ou genérica), episódica (para acontecimentos específicos), processual (saber como) e proposicional (saber quê). São conseqüência de diferentes processos psicológicos e utilizam diferentes centros neurais em seu funcionamento; a memória lingüística, por exemplo, pode ser separada da musical, assim como a memória para formas, rostos, movimentos corporais, etc. Quando se diz rotineiramente que uma pessoa tem boa memória, significa, na verdade, que ela tem boa memória lingüística, isto é, facilidade para lembrar nomes, datas e definições. Porém, não significa que essa pessoa tenha facilidade para lembrar padrões visuais, musicais e movimentos corporais, nem o que ela sentiu (ou outras pessoas sentiram) num acontecimento social recente. Cada

tipo de memória pode ter seu próprio processo mnemônico, sem muita relação uns com os outros.

1.3 Uma visão sobre a inteligência

GARDNER (1994), em sua *Teoria das Inteligências Múltiplas*, apresenta diferentes tipos de inteligência, entre elas a inteligência musical e a corporal-cinestésica, que considero fundamentais na execução instrumental. Essa teoria me chamou a atenção por levar em conta os diversos tipos de “tendências” que encontramos nas pessoas como, por exemplo, facilidade para aprender línguas estrangeiras, desenvoltura para desenhar ou falar em público, raciocínio matemático além da média, etc. Interessante também porque deixa de lado a idéia simplista e tradicionalmente cultivada de que uma pessoa ou é inteligente ou não, afinal o que é ser inteligente segundo essa nova visão?

Nas palavras do próprio GARDNER (2000, p. 47), o conceito *inteligência* pode ser definido como “um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Esse potencial poderá ou não ser ativado dependendo das decisões que o indivíduo venha a tomar, decisões essas que serão o reflexo dos valores inerentes à cultura em que está inserido e das oportunidades que ela lhe oferece. O autor faz a observação (GARDNER, 1999, p. 83) de que todos nós possuímos não somente um, mas vários tipos de inteligências, mas por sermos indivíduos únicos, exibimos graus e combinações diferentes delas. Além disso, a configuração das inteligências e as relações entre elas vão se modificando com o tempo, à medida que adquirimos experiências e atribuímos (ou não) sentido a elas.

Os tipos de inteligência que mais facilmente reconhecemos nas pessoas ao nosso redor são a *lingüística* e a *lógico-matemática*, são eles os mais explorados pelos testes de inteligência ou testes de QI. Além deles, são apresentados por essa teoria outros seis tipos de inteligências: a *musical*, a *corporal-cinestésica*, a *espacial*,

a *naturalista*, a inteligência sobre nós próprios (*intrapessoal*) e a inteligência sobre outras pessoas (*interpessoal*). O próprio autor não descarta a probabilidade de que sejam “descobertas” outras inteligências, mas ele deixa um conselho a quem quiser aceitá-las ou questioná-las: que os julgamentos se baseiem na aplicação cuidadosa do conjunto de critérios criados por ele – critérios esses que vão desde a representação em partes específicas do cérebro até a suscetibilidade para codificar num sistema simbólico – e que as decisões sejam fundamentadas num exame imparcial dos dados disponíveis (GARDNER, 1999, p. 83, 2000, p. 85).

Diversos tipos de inteligência podem estar envolvidos em uma atividade ou, nas palavras do próprio GARDNER (2000, p. 105), em um mesmo domínio¹. Segundo ele, o domínio do desempenho musical, por exemplo, envolve não só as inteligências musical e corporal-cinestésica, como afirmei anteriormente, mas também a pessoal. No âmbito *intrapessoal*, é a capacidade de uma pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente, que inclua, além de suas capacidades, seus desejos e medos, e de usar essas informações de forma a regular a própria vida. No aspecto *interpessoal*, espera-se que a pessoa tenha a capacidade de interagir com os outros, de forma a entender suas intenções, motivações e desejos.

Em paralelo com as idéias de GALLAHUE & OZMUN (2001), a serem expostas adiante, GARDNER (2000, p. 11) acredita na combinação de fatores hereditários e ambientais na construção da inteligência humana. Segundo ele, "quanto mais 'inteligente' o ambiente e quanto mais fortes as intervenções e os recursos disponíveis, mais capazes se tornarão as pessoas, e menos importante será sua herança genética." Ele ainda explica que pessoas aparentemente bem-dotadas num tipo de inteligência ou domínio só desenvolverão essas capacidades se forem expostas a atividades ou situações que exijam um esforço neste sentido. Têm

¹ O autor define este termo como “um conjunto organizado de atividades dentro de uma cultura caracterizado por um sistema de símbolos específico e as operações dele resultantes. Qualquer atividade cultural que conte com uma participação mais do que casual dos indivíduos, e na qual se possam identificar e cultivar graus de especialização, deve ser considerada um domínio.” (GARDNER, 2000, p. 105)

importância fundamental, neste caso, os processos de descoberta e exploração do mundo que ocorrem na infância.

Faz parte da infância um longo período de exploração do meio ambiente, em que as crianças têm a oportunidade de descobrir como funciona o mundo, seja ele o mundo físico, o mundo social ou seu próprio mundo pessoal. Segundo GARDNER (1996, p. 28)

essa descoberta de aspectos universais não apenas se torna o *background* em que novas aprendizagens e descobertas necessariamente ocorrem, como também os próprios processos de descoberta se tornam modelos para comportamentos exploratórios posteriores, incluindo tentativas de investigar fenômenos nunca antes conceitualizados.

Se esses processos se desenrolarem de forma agradável, com liberdade de exploração, a criança acumulará um inestimável "capital de criatividade", o que lhe será útil mais tarde; porém, se houver a privação dessas atividades de descoberta ou se elas forem direcionadas a apenas um caminho, como sendo o único correto, suas chances de serem pessoas criativas tornam-se significativamente menores.

DAMÁSIO (1996, p. 91) explica que, nos seres vivos, as funções parecem estar assimetricamente repartidas pelos hemisférios cerebrais por razões provavelmente relacionadas com a necessidade da existência de um controlador final, em vez de dois, quando chega o momento de escolher uma ação ou pensamento. Para uma série de funções, as estruturas de um hemisfério precisam ter vantagem sobre o outro; essas estruturas chamam-se *dominantes*. O melhor exemplo é a linguagem: em mais de 95% das pessoas, incluindo muitos canhotos, o hemisfério dominante é o esquerdo. Os processos da emoção, assim como da representação do espaço extrapessoal, são controlados pelo hemisfério direito.

É fato comprovado por diversos estudos da área da Neurologia e Neuropsicologia que a maioria das *capacidades musicais* está localizada no hemisfério direito do cérebro humano. Entretanto, estudos recentes questionam a tentativa de se relacionar uma capacidade a uma única e específica região do cérebro, é mais provável que várias áreas estejam envolvidas numa atividade

intelectual complexa (GARDNER, 2000, p. 124). Quando se trata, então, da atividade musical, GARDNER (1994, p.93) destaca a surpreendente variedade de representações neurais da *capacidade musical* nos seres humanos e credita isso a dois fatores principais:

primeiramente, há a tremenda gama de tipos e graus de habilidades musicais encontradas na população humana. [...] Em segundo, e relacionado a isso, os indivíduos podem fazer seu encontro inicial com a música através de [...] muitos canais: cantar, tocar um instrumento com as mãos, inserir um instrumento na boca, ler notação musical, escutar gravações ou observar danças ou similares.

Através das técnicas de formação de imagens, que permitem ver a atividade cerebral no momento em que esta ocorre, GARDNER (1999, p. 94) afirma que é possível detectar com precisão quais estruturas estão envolvidas; estes estudos já nos permitiram identificar regiões específicas do cérebro nas diferentes etapas de processos complexos como recordar uma passagem musical, e que iniciantes processam a informação de modo totalmente diferente dos especialistas num dado domínio.

A inteligência *corporal-cinestésica* é caracterizada, segundo GARDNER (1994, p. 161) pela

capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos assim como voltados a objetivos [...], trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores grosseiros do corpo.

Ele inclui nesta categoria os dançarinos, nadadores, artesãos, jogadores de bola e instrumentistas. Especificamente sobre os pianistas, o autor expõe o seguinte comentário: “um bom pianista pode produzir padrões de movimentos independentes em cada mão, sustentar ritmos diferentes em cada mão, enquanto também usa as duas mãos juntas para ‘falar uma com a outra’ ou produzir um efeito de fuga” (GARDNER, 1994, p.163). Muitas partes do corpo participam na execução de ações motoras, incluindo os músculos agonistas e antagonistas, articulações e tendões. É através da *percepção cinestésica*, que monitora a atividade destas regiões, que podemos controlar o ritmo, a força e a extensão dos nossos movimentos e fazer as adaptações necessárias.

1.4 O desenvolvimento motor: uma visão geral

1.4.1 Considerações sobre a classificação em faixas etárias

O desenvolvimento motor é um processo basicamente individual. Mesmo num estudo que delimita uma faixa etária como alvo da sua pesquisa, não podemos esquecer que o desenvolvimento acontece ao longo de toda a vida e que a classificação em faixas etárias é somente uma ferramenta de auxílio, um referencial. A classificação em faixas etárias é o método mais popularmente utilizado para se compreender um fenômeno como o *aprendizado*, porém deve-se lembrar que o nível de desenvolvimento de uma pessoa não está de forma alguma atrelado à sua idade. GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 7) afirmam que

faixas etárias típicas de desenvolvimento são apenas típicas e nada mais. As faixas etárias meramente representam escalas de tempo aproximadas, nas quais certos comportamentos podem ser observados. O excesso de confiança nesses períodos de tempo negaria os conceitos de continuidade, especificidade e a individualidade do processo desenvolvimentista.

Se por um lado, a seqüência de aquisição de habilidades motoras é pré-definida biologicamente, por outro, o nível e a extensão do desenvolvimento são determinados individualmente, influenciados, sobretudo, pelas exigências da tarefa em si. Cada indivíduo apresenta um período mais favorável à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades motoras. As idades cronológicas são altamente específicas nos primeiros anos de vida, porém, com o decorrer do tempo, elas vão se tornando mais generalizadas.

Com relação a uma possível divisão cronológica da vida humana em fases ou períodos, GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 15) sugerem a seguinte classificação: 1) *vida pré-natal* (da concepção ao nascimento); 2) *primeira infância* (nascimento aos 24 meses); 3) *infância* (2 a 10 anos); 4) *adolescência* (10 a 20 anos); 5) *idade adulta jovem*: período de aprendizado (20 a 30 anos) e período de fixação (30 a 40 anos); 6) *meia-idade*: transição para a meia-idade (40 a 45 anos) e meia-idade (45 a 60

anos); 7) *idade terciária*: início da terceira idade (60 a 70 anos), período intermediário da terceira idade (70 a 80 anos) e senilidade (80 anos em diante).

1.4.2 O modelo da ampulheta

GALLAHUE & OZMUN (2001) propuseram um modelo teórico cujo objetivo é criar uma representação conceitual do desenvolvimento motor, que nos fornece orientações gerais para a descrição e a explicação do comportamento motor (fig.1).

A ampulheta simboliza a vida de um indivíduo, desde seu nascimento até sua morte; dentro dela coloca-se areia, ou seja, o recheio da vida, tudo aquilo que constrói sua história. Ela possui duas entradas para a areia, uma delas é a hereditária e a outra a ambiental; a primeira tem uma tampa, no momento da concepção, a estrutura genética é determinada e a quantidade de areia que entra é fixa; a segunda não tem tampa, a qualquer momento pode-se acrescentar mais areia na ampulheta. Isto explica que tanto a hereditariedade quanto o ambiente influenciam o processo de desenvolvimento.

Conforme a areia vai preenchendo o fundo da ampulheta, significa que o tempo está avançando e que o indivíduo está crescendo. As duas primeiras etapas, a *fase motora reflexiva* (dentro do útero até 1 ano de idade) e a *fase motora rudimentar* (do nascimento até os 2 anos de idade), sofrem influência predominante do lado hereditário, isto é, o desenvolvimento neste período é bastante previsível, pois a progressão seqüencial do desenvolvimento é rígida e resistente a alterações. Crianças sempre aprendem a sentar antes de ficar em pé, para depois caminhar e só depois conseguem correr. O ambiente, nesse caso, pode influenciar no nível em que crianças pequenas adquirem suas habilidades motoras rudimentares, dependendo das exigências mecânicas e físicas de cada tarefa.

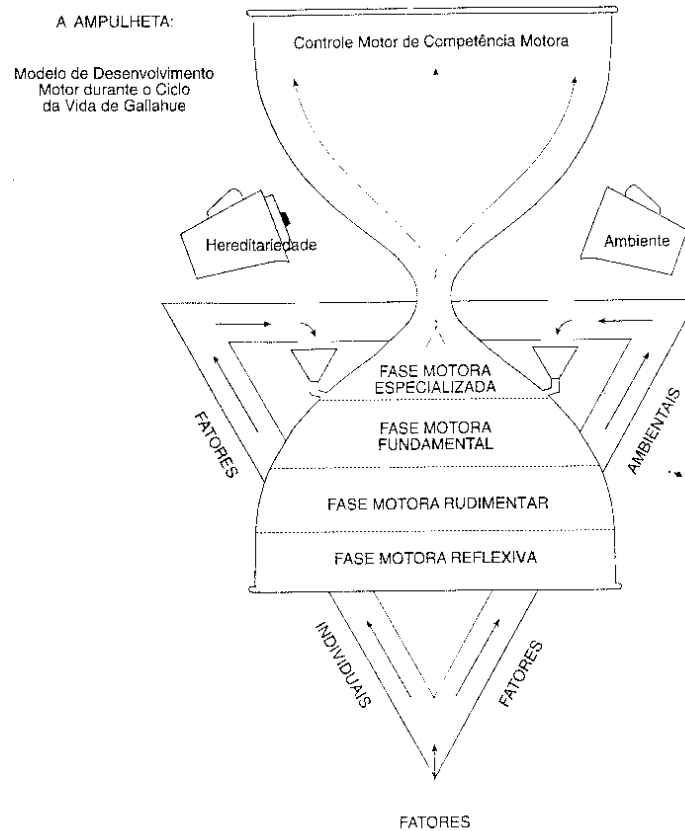


Fig. 1: Modelo de desenvolvimento motor durante o Ciclo da Vida, de Gallahue.

Na fase seguinte, a de *movimentos fundamentais* (de 2 a 7 anos de idade), as crianças aprendem um conjunto de habilidades motoras básicas como correr, pular, arremessar, apanhar, chutar e driblar, por exemplo. Elas não são desenvolvidas automaticamente, na maioria dos casos. As crianças precisam de oportunidades para a prática, encorajamento e instrução corretos num ambiente sadio para a aprendizagem pois, graças a isso, desenvolverão com sucesso a próxima etapa, a *fase de habilidades motoras especializadas* (dos 7 aos 14 anos). No estágio final deste período, tudo aquilo que foi aprendido, desenvolvido e especializado será aplicado à vida diária, às experiências recreacionais e esportivas, é o estágio de utilização permanente.

Em algum momento entre o final da adolescência e o início dos 20 anos a ampulheta inverte-se; este período coincide com a entrada do jovem no mundo adulto – a procura por trabalho, a faculdade, relacionamentos afetivos, responsabilidades e outras tarefas que consomem tempo, limitando a busca de novas habilidades motoras e conservando aquilo que já foi dominado na infância e adolescência (fig.2).

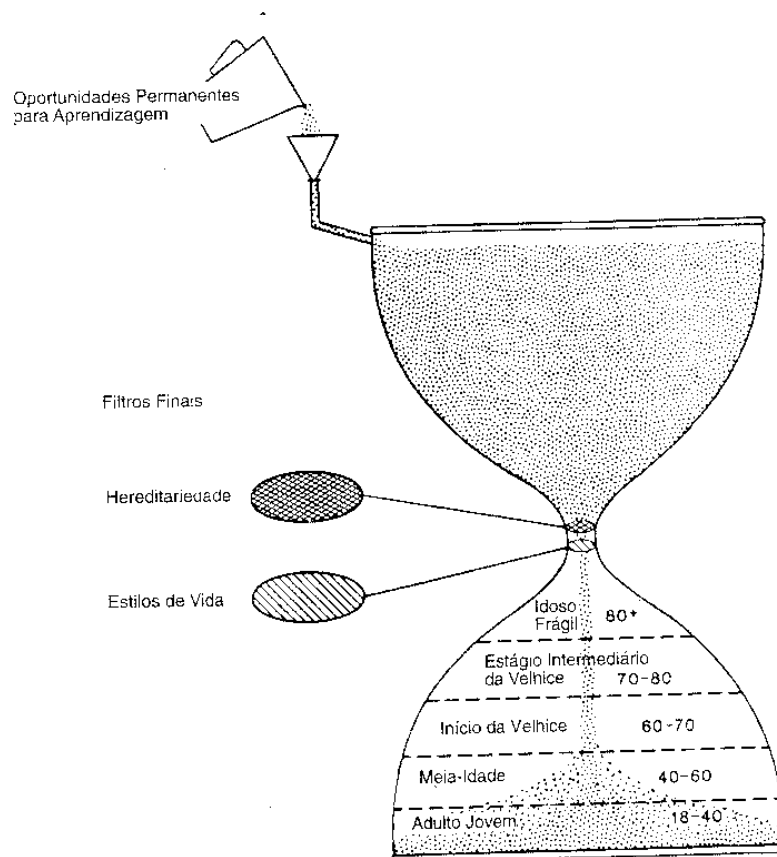


Fig. 2: Quando ocorre a inversão da ampulheta.

Observa-se agora que a areia, antes de cair no fundo da ampulheta, passa por dois filtros, o hereditário e o do estilo de vida. Mais uma vez, não podemos interferir na ação do filtro hereditário; se a areia vai passar lentamente ou não, depende das características genéticas herdadas. De qualquer maneira, há ainda o segundo filtro, este sim nós podemos influenciar; ele é determinado por diversos fatores ligados ao ambiente, tais como prática de exercícios, estado nutricional, dieta,

habilidade para lidar com o estresse, bem-estar social e espiritual, etc. Não podemos impedir que a areia caia, mas podemos diminuir o ritmo, a velocidade com que ela passa pelo filtro. Lembre-se que a entrada de areia ambiental não possui tampa, continuamos acrescentando mais areia cada vez que aproveitamos uma oportunidade de aprendizado e, assim, melhoramos nossa qualidade de vida.

Os autores fazem duas ressalvas importantes: primeiro, que o modelo da ampulheta não deve dar a impressão de que o desenvolvimento é um processo contínuo e ordenado, pelo contrário, ele é um **processo descontínuo** e dinâmico, pois, embora tenha aspectos de fases e de estágios em sentido geral, é altamente variável em sentido específico. Por exemplo, um indivíduo pode estar no estágio elementar de algumas habilidades e, ao mesmo tempo, no estágio maduro de outras; além disso, pode estar em estágios diferentes de desenvolvimento na mesma habilidade. A segunda ressalva é sobre a multidimensionalidade do modelo, isto é, o modelo da ampulheta não é somente um modelo motor, "é um modelo de desenvolvimento motor que influencia e é influenciado por grande variedade de fatores cognitivos e afetivos, operando tanto no indivíduo quanto no ambiente" (GALLAHUE & OZMUN, 2001, p. 114).

1.5 Alterações fisiológicas em adultos

1.5.1 Introdução

Somos organismos vivos complexos, dotados de um corpo e de uma mente (ou cérebro, ou sistema nervoso) – isso sem falar nas questões metafísicas. Essa estrutura complexa envolve um esqueleto ósseo com muitas partes, ligadas por articulações e movidas por músculos; numerosos órgãos combinados em sistemas; uma membrana que demarca seu limite exterior, constituída em grande parte pela pele. DAMÁSIO (1996, p. 112) complementa, explicando que

cada parte do organismo é constituída por tecidos biológicos, os quais, por sua vez, são constituídos por células. Cada célula é constituída por numerosas moléculas, organizadas de modo a criar um esqueleto para a célula (citoesqueleto), vários órgãos

e sistemas (núcleo celular e variados organelos) e uma divisória global (membrana celular). A complexidade em termos de estrutura e de função é assustadora quando observamos uma dessas células em funcionamento, e vertiginosa quando observamos um sistema de órgãos.

Não é nenhuma novidade que, ao longo da vida, ocorrem inúmeras alterações fisiológicas e físicas que afetam nosso comportamento. Da mesma maneira, também sofremos alterações no nível afetivo e cognitivo, mudando nossa maneira de reagir ao ambiente. De fato, todas essas áreas estão interligadas e se influenciam mutuamente. Portanto, o processo de envelhecimento humano é algo complexo de ser estudado e não deve ser encarado de forma simplista, como defendem GALLAHE & OZMUN (2001, p. 497), pois

pode colocar expectativas não realistas sobre crianças pequenas e limitações desnecessárias sobre adultos mais velhos. Na idade adulta, algumas funções seguem o padrão geral, porém outras características não demonstram sinais de deterioração e algumas outras demonstram capacidade para contínuo melhoramento.

Faz-se impraticável uma generalização sobre o envelhecimento devido à enorme **variação interindividual** na maneira como as pessoas envelhecem. Os ciclos de vida dos indivíduos são influenciados tanto pela genética quanto pelo estilo de vida de cada um. Entre os fatores que afetam a qualidade e até mesmo a duração da nossa vida encontram-se a prática ou não de atividade física, a dieta alimentar, situações como o estresse, o fumo ou o uso de drogas. Da mesma forma, o desempenho motor em adultos também não pode ser avaliado sem levar em consideração os aspectos genéticos, que podem fazer com que um sistema fisiológico se deteriore mais rapidamente em um indivíduo do que em outro, as escolhas de vida de cada um, que podem afetar certos sistemas fisiológicos fundamentais para certas atividades, além de fatores psicológicos, sociais, etc. Um outro aspecto é que existe uma **variação intra-individual**, ou seja,

sistemas fisiológicos individuais não necessariamente experimentam declínios relacionados à idade em um mesmo ritmo. Certas características fisiológicas começarão a declinar no início da idade adulta e outras somente mais tarde. Ainda outras características não experimentarão nenhum declínio. (GALLAHUE & OZMUN, 2001, p. 500).

1.5.2 Alterações no sistema musculoesquelético

O sistema musculoesquelético possui várias funções, entre elas, proteger os órgãos internos, dar forma ao corpo, atuar como alavancas a partir das quais os músculos se prendem, fornecer uma área de reserva para o cálcio e desenvolver células sangüíneas na medula. Respondendo ao comando do sistema nervoso central, músculos esqueléticos movimentam a maioria dos ossos do corpo e, juntamente com os tendões e ligamentos, os músculos fornecem estabilidade às articulações em todo o corpo.

Acontece que, com o avanço da idade, a estrutura e a função dos músculos esqueléticos se alteram. Em termos de estrutura, observa-se uma diminuição no número e no tamanho das fibras musculares durante o final da meia-idade (45-60 anos) e nos anos seguintes, o que gera uma diminuição na *massa muscular*. Funcionalmente, ocorre diminuição na *força muscular*, um fator importante no desempenho de diversas atividades motoras assim como da vida diária. Segundo GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 507), o padrão geral da idade adulta para força muscular é representado por um pico máximo em torno dos 25 a 30 anos, uma estabilização até aproximadamente os 40 anos e um declínio gradual até por volta dos 70 anos de idade, seguido por um declínio muito maior nos anos que se sucedem. Os autores fazem a seguinte observação de que, embora essa perda de massa muscular, ou “atrofia muscular”, pareça ocorrer por conseqüência da idade, ela também é resultado da inatividade, ou seja, a atrofia muscular, nesse caso, pode ocorrer em qualquer idade e não tem uma relação com o envelhecimento. Pesquisas já comprovaram que adultos que se mantêm fisicamente ativos experimentam um declínio na força muscular muito menor do que adultos não ativos. Diferentemente da força, a *resistência muscular* é menos afetada pelo envelhecimento, isto significa que um adulto mais velho pode ter mais sucesso numa tarefa que exija resistência do que numa que exija força muscular.

No que diz respeito às articulações, observa-se uma perda de flexibilidade com o passar dos anos. Em termos gerais, o pico máximo de *flexibilidade de*

articulações para adultos jovens ocorre entre 20 e 30 anos de idade e declina gradativamente depois disso. GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 509) afirmam que

grande parte da redução de flexibilidade pode ser atribuída à perda de água no tecido conectivo, resultando em maior rigidez de ligamentos e tendões. Existe também uma perda no conteúdo de água no tecido cartilaginoso relacionada à idade. [...] Estilos de vida fisicamente ativos e exercícios de alongamento parecem retardar a perda de flexibilidade nas articulações relacionada à idade.

1.5.3 O sistema nervoso central (SNC) e o processo de envelhecimento

O sistema nervoso central (SNC) é formado pelo cérebro (que engloba o diencéfalo, o mesencéfalo, o tronco cerebral e o cerebelo) e pela medula espinhal, tendo o neurônio como unidade básica através da qual os sinais são transmitidos. Várias alterações relacionadas à idade acontecem no SNC. Nós nascemos com aproximadamente 100 bilhões de neurônios, numa ampla e complexa rede de conexões. Entretanto, continuamente o cérebro sofre uma perda espontânea de neurônios, que não são substituídos. Portanto, o cérebro de um adulto mais velho é menor e pesa menos do que o de um adulto jovem. Segundo GALLAHUE & OZMUN, (2001, p. 510), o córtex cerebral – uma camada de aproximadamente 3 milímetros de espessura que envolve toda a superfície do cérebro, extremamente importante no processo de aprendizagem motora por ser o responsável pela execução dos movimentos voluntários – experimenta uma perda de massa de 10 a 20% entre 20 e 90 anos de idade, enquanto outras partes do cérebro podem sofrer até 50% de perda de massa.

SILVA (2001) explica que, desde o nascimento, o SNC cria circuitos cerebrais a partir de cada acontecimento que chega ao seu sistema sensorial (visão, audição, tato, olfato e paladar); esses circuitos possibilitarão, no futuro, que essa pessoa responda corretamente aos estímulos a que for exposta. Esse é o fenômeno conhecido como **plasticidade neuronal**, é ele o responsável pela interação do ser humano com o ambiente, já que, através dos circuitos cerebrais, o indivíduo passa a ter consciência auto-reflexiva, memória, atenção, raciocínio, impulsos, ação. A

plasticidade torna possível ao cérebro reorganizar-se constantemente e fazer com que os neurônios criem novas conexões, ajudando a preservar os circuitos existentes, minimizando assim as perdas causadas pela morte dos neurônios. Ainda assim,

embora as conexões de passagem possam ser mantidas, a força do sinal pode ser reduzida ou distorcida, quando uma quantidade menor de neurônios está envolvida na transmissão do sinal. Além disso, sinais que se desviam ligeiramente de seus percursos designados, podem não ser corrigidos. As alterações finais no comportamento, devido à perda neurônica, permanecem obscuras. Ainda que os mecanismos de compensação possam manter a transmissão de sinais, a qualidade desses sinais pode ficar comprometida (GALLAHUE & OZMUN, 2001, p. 510).

Por fim, um problema que afeta os adultos mais velhos é a chamada **hipóxia**, ou seja, quando o cérebro recebe uma quantidade inadequada de oxigênio, o que debilita o funcionamento das células nervosas e, conseqüentemente, sua longevidade. Isso é causado por alterações estruturais no sistema circulatório e pela diminuição da atividade física, gerando menor quantidade de oxigênio no sangue. Se houver manutenção ou aumento da atividade física, há possibilidade de melhorar o fluxo sangüíneo para o cérebro, levando mais oxigênio para as células nervosas.

1.5.4 O envelhecimento nos sistemas circulatório e respiratório

É extremamente difícil determinar a causa ou causas subjacentes às alterações que ocorrem nos principais órgãos e tecidos dos sistemas circulatório e respiratório à medida que os adultos envelhecem. Fatores como escolhas de estilo de vida, doenças, envelhecimento, ou mesmo uma combinação de diversos fatores, contribuem para alterações que ocorrem nesses dois sistemas. Para GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 512)

separar essas variáveis e delinear seus efeitos individuais sobre as alterações sistêmicas representa uma façanha árdua e, algumas vezes, impossível, porém certos fatores são mais facilmente identificados como relacionados à idade, associados ao estilo de vida, ou provocados por doença.

O que se pode afirmar com relação ao sistema respiratório é que a função dos pulmões tende a aumentar durante a adolescência, estabilizar-se por volta dos 30 anos e declinar gradativamente a partir daí. Com o envelhecimento, nota-se uma diminuição na força muscular dos grupos musculares que auxiliam na respiração, além de problemas posturais, que acarretam diminuição na capacidade de expansão dos pulmões. Este declínio segue um padrão relacionado à idade, porém, por volta dos 40-50 anos, há outros fatores influentes como, por exemplo, o aumento do peso corporal, conseqüência principalmente da diminuição da atividade física.

Segundo GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 515), o melhor indicador das condições de resistência corporal de um organismo é o consumo máximo de oxigênio (VO_2 máx.); ele serve para avaliar a maior quantidade de oxigênio que alcança os tecidos durante um esforço máximo, feito por um indivíduo em uma situação de exercício físico. Esse índice aumenta continuamente durante a infância e adolescência, atinge uma estabilidade entre os 20 e 30 anos e declina gradualmente 1% a cada ano subsequente, tendo como uma das causas a diminuição da quantidade de sangue bombeado pelo coração para os tecidos. Mais uma vez, se o indivíduo mantiver um estilo de vida fisicamente ativo, ele pode reduzir para 0,5% a perda anual no VO_2 máx.

1.5.5 A visão e o processo de envelhecimento

Recebemos informações sobre o ambiente através de vários sistemas sensoriais, cujos receptores nos informam sobre paladar, olfato, tato, visão, dor, sons e outras sensações. Numa atividade motora, mais especificamente no estudo e na execução pianística, os mais importantes são a visão, a audição e a propriocepção, sendo que a visão é o predominante para a maioria das pessoas. Para GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 516), a visão ocorre quando o olho recebe raios luminosos que tenham sido refletidos por objetos que estão no campo visual. Quando os raios luminosos atingem os olhos, eles sofrem o fenômeno da refração, até que a imagem alcance a retina. A refração envolve um processo de curvatura dos raios luminosos.

O grau até o qual os raios são curvados depende da transparência das estruturas visuais e dos ângulos dos raios luminosos quando eles penetram no olho. Depois que os raios luminosos são refratados através dos vários meios transparentes na estrutura ocular, eles formam uma imagem na retina, a membrana interna do globo ocular. A retina transfere a imagem, por meio do nervo óptico, ao córtex cerebral, que a identifica segundo sua forma, posição, cor, etc.

As alterações na visão começam a ocorrer principalmente na meia-idade, aumentando gradativamente nos anos seguintes, afetando a função visual dos olhos. Adultos a partir de 40 anos podem apresentar dificuldade de focalizar em distâncias próximas, o que é chamado de **presbitismo**. À medida que a pessoa envelhece, essa situação piora.

1.6 O desempenho motor em adultos

1.6.1 Introdução

O desempenho motor de um indivíduo depende da interação de uma série de variáveis, tais como a natureza da tarefa, as condições ambientais e as características cognitivas, afetivas e motoras do indivíduo; algumas destas variáveis podem ser manipuladas com facilidade, outras são resistentes a alterações. As tarefas motoras de um indivíduo se estendem de atividades diárias a habilidades especializadas, sendo que, em algumas delas, é preciso alto nível de precisão, enquanto em outras, alto grau de velocidade ou mesmo uma combinação de ambos. Como exemplos de condições ambientais que podem influenciar o desempenho motor de um indivíduo, podemos citar desde a iluminação do aposento até o grau de familiaridade com o que está ao redor. No que diz respeito ao indivíduo em si, o fator cognitivo implica na habilidade de compreender instruções práticas; na área afetiva, incluem-se a motivação, a relação com os instrutores e colegas de atividade e a autoconfiança; no aspecto motor, no caso de um adulto, é importante ressaltar as

alterações relativas ao processo de envelhecimento, responsáveis por um provável declínio no nível de sucesso na realização de uma tarefa.

Um aspecto importante a ser observado é que, de certa forma, o sucesso no desempenho de uma tarefa é específico dessa tarefa, ou seja, o fato de as alterações relacionadas ao envelhecimento prejudicarem o desempenho motor de um indivíduo pode ser verdade para algumas tarefas, mas não para todas. Deve-se questionar se a tarefa exige velocidade, precisão, flexibilidade de articulações, resistência cardiovascular ou memorização, por exemplo, pois certos sistemas fisiológicos realmente experimentam um declínio funcional relacionado à idade, enquanto outros permanecem relativamente inalterados. GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 499) ressaltam que

se as exigências de uma tarefa particular requerem que um indivíduo use um sistema fisiológico que esteja em declínio, o desempenho pode ficar abaixo do ideal. Se, entretanto, as exigências da tarefa requeiram o uso de sistemas fisiológicos que estejam saudáveis, nenhuma limitação fisiológica impedirá que o indivíduo desempenhe a tarefa com êxito.

É possível que certas tarefas não sobrecarreguem demasiadamente os sistemas fisiológicos debilitados pelo envelhecimento, ou ainda que as exigências feitas a um sistema em declínio possam ser acomodadas por outros sistemas saudáveis. Enfim, a variação no desempenho motor de adultos pode ser muita alta, dada a complexidade da interação de todas essas variáveis envolvidas na questão.

1.6.2 O tempo de reação (TR)

Na definição de GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 526),

o tempo de reação representa a demora entre a apresentação do estímulo e a ativação inicial dos grupos musculares apropriados para desempenhar aquela tarefa. A mensuração do tempo de reação fornece um esclarecimento dos processos internos que ocorrem no movimento voluntário.

Pode-se fragmentar o TR em dois componentes: o tempo de reação *pré-motor* e o tempo de reação *motor*. O primeiro deles representa o intervalo de tempo entre o aparecimento do sinal (estímulo) e a primeira indicação de atividade elétrica

nos músculos usados para desempenhar a tarefa (medida por eletromiografia). O tempo de reação motor refere-se ao intervalo entre a primeira indicação de atividade elétrica e o início do movimento propriamente dito. O tempo de reação pré-motor ainda pode ser subdividido em tempo de recepção, tempo de integração motora e tempo de descarga motora.

Um sinal não só viaja (através de ondas luminosas, sonoras etc.) pelo ambiente, a partir de sua origem, sendo recebido por um ou mais sistemas sensoriais do corpo, mas também alcança parte do cérebro que atribuirá significado ao sinal ou o descartará como algo sem significado. O tempo gasto na execução dessa fase representa o 'tempo de recepção'. Uma vez que tenha sido atribuído um significado ao sinal, ele é seguido por atividade no córtex motor do cérebro que ajuda a determinar o movimento necessário para reagir ao sinal. Essa parte do processo representa o 'tempo de integração motora'. A diferença de tempo entre essa atividade do córtex motor e a primeira indicação de atividade elétrica nos músculos usados para desempenhar a tarefa é denominada de 'tempo de descarga motora' (GALLAHUE & OZMUN, 2001, p. 528).

Como é possível de se notar, o processo do TR é complexo, por envolver vários mecanismos do sistema nervoso central; entretanto, se o sinal e a tarefa motora forem bastante simples, o tempo envolvido no processo de reação é geralmente menor do que 1 segundo.

Devido às inúmeras alterações que o SNC sofre com o processo de envelhecimento, o TR é prejudicado da seguinte maneira: o tempo de recepção pode ser afetado por alterações nos sistemas que recebem informações sensoriais, dos quais se requer reação imediata; o tempo de reação motor pode ser desacelerado por um declínio no tempo necessário para ativar os músculos de um sistema muscular em envelhecimento. O fato é que o TR em adultos jovens é mais rápido do que nos mais velhos, e a amplitude da diferença relacionada à idade depende de fatores associados às características psicológicas e fisiológicas de cada indivíduo, do ambiente no qual a tarefa é desempenhada e da natureza da própria tarefa. Pesquisas demonstraram que, quando algum dos fatores envolvidos no processo do TR é controlado, as diferenças relacionadas à idade diminuem, por exemplo, quando o estímulo inicial é familiar ou quando são fornecidas oportunidades suficientes para a prática da tarefa envolvida na pesquisa.

Psicologicamente, outros fatores podem influenciar o TR, tanto de forma isolada quanto em interação com outras variáveis; como exemplos, temos a motivação, a depressão e a ansiedade, que podem tanto diminuir a diferença entre adultos jovens e mais velhos como aumentá-la.

GALLAHUE & OZMUN (2001, p. 531) concluem, afirmando que

a melhor proteção contra a senilidade das células cerebrais em atividades cerebrais é o exercício físico, que diferentemente da atividade mental, estimula o metabolismo, a respiração, a circulação sanguínea, a digestão e as glândulas de secreção externa. A atividade física pode, similarmente, melhorar o funcionamento de alguns sistemas neurotransmissores de adultos mais velhos. Além de representar influência positiva nas funções centrais de TR do cérebro, o exercício parece promover, também, melhor funcionamento dos componentes mais periféricos do TR. A atividade física estimula a circulação sanguínea saudável até as extremidades do corpo. A circulação aumentada fornece temperaturas adequadas às extremidades, que são importantes para a rápida transmissão de sinais nervosos aos músculos.

2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Origens da metodologia qualitativa

Segundo BRESKER & STAKE (1992, p. 76), a metodologia qualitativa tem seus primórdios no comportamento intuitivo e de sobrevivência dos povos primitivos, nos processos de observação, questionamento, interpretação e respeito à experiência dos antepassados, processos esses cujas regras foram sendo definidas com o passar do tempo até se tornarem ciências reconhecidas. Suas origens intelectuais encontram-se no movimento idealista, representado particularmente por W. Dilthey e Max Weber, que tem bases filosóficas no pensamento kantiano, sintetizado pela seguinte idéia: objetos e eventos, como aparecem na experiência, são diferentes de objetos e eventos como eles realmente são, independente das formas impostas a eles por nossas faculdades cognitivas. Para Kant, o mundo das coisas tal como nos parecem é o mundo dos fenômenos e o mundo das coisas tal como são em si mesmas chama-se mundo numênico (MAGEE, 1999, p.133). O que proporciona o contato entre nós e os objetos e eventos ao redor, gerando conhecimento e experiência de vida, é nosso aparelho corporal, ou seja, nossos cinco sentidos, nosso cérebro e nosso sistema nervoso central.

2.2 Qualitativo X Quantitativo

Em sua etapa inicial, a metodologia de investigação do mundo social e humano foi uma adaptação da metodologia das ciências naturais, decorrente da forte influência positivista da época, ou seja, objetos de estudo nas ciências sociais eram tratados da mesma maneira que os cientistas naturais tratavam as coisas físicas, desconsiderando a experiência humana, segundo as afirmações de BRESKER & STAKE (1992, p. 78). Deveria ser uma atividade neutra, sem pré-conceitos ou

envolvimento emocional. Entretanto, continuam os autores, Dilthey e Weber desafiaram a situação vigente, revendo a relação entre sujeito e objeto, pois acreditavam na influência da mente humana através da subjetividade, das emoções, cognições, valores, etc.

Filosoficamente, estabeleceram-se dois paradigmas, um quantitativo e outro qualitativo. Numa abordagem quantitativa, a investigação segue a idéia de que a realidade existe independentemente de nós, enquanto na qualitativa, as realidades humana e social são criadas ou, pelo menos, moldadas pela mente. Há, portanto, dois principais caminhos a seguir na elaboração de uma pesquisa, um mais voltado às ciências naturais e outro com maior proximidade às ciências humanas.

Uma abordagem quantitativa trabalha mais com fatos, ou seja, “tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da Ciência” (MARTINS & BICUDO, 1989, p. 21); está baseada no princípio da certeza e na observação sistemática. A pesquisa qualitativa lida com o fenômeno, isto é, “aquilo que se mostra a si mesmo, o manifesto, [...] entidade que se mostra em um local situado” (MARTINS & BICUDO, 1989, p. 22).

Na prática, ainda segundo MARTINS & BICUDO (1989, p. 22-23),

a pesquisa quantitativa se inicia com o estudo de um certo número de casos individuais, quantifica fatores segundo um estudo típico, procura por correlações estatísticas e por probabilidades que dizem se tais correlações ocorrem ou não ao acaso. Generaliza, então, o encontrado nos casos particulares (individuais), pautada em procedimentos estatísticos. [...] A qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda. [...] A generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.

Portanto, comparando-se um trabalho quantitativo com um qualitativo, as correlações estatísticas típicas no primeiro caso são substituídas pelas descrições individuais no segundo e as relações objetivas de causa-efeito cedem lugar para as interpretações subjetivas oriundas das experiências vividas.

2.3 Características da pesquisa qualitativa

BOGDAN & BIKLEN (1982) apud LÜDKE & ANDRÉ (1986) enumeram cinco características principais da pesquisa qualitativa: 1) o ambiente natural é a principal fonte de dados (pesquisa “naturalística”) e o pesquisador, o principal instrumento de coleta; 2) a preocupação com o processo (atividades, procedimentos e interações do cotidiano) é muito maior do que com o produto; 3) os dados coletados são predominantemente descritivos, podem ser originários de entrevistas, depoimentos, documentos, citações, etc. e envolvem descrições de pessoas ou acontecimentos; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vivências são focos de atenção especial por parte do pesquisador (“perspectiva dos participantes”); 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, não há hipóteses prévias a serem comprovadas, as abstrações se formam ou se consolidam na medida em que dados vão aparecendo e, no decorrer da pesquisa, as questões vão se tornando mais específicas.

2.4 A opção pela pesquisa qualitativa

BANISTER et al (1994, p. 3) afirma que não há um único método qualitativo e que diferentes objetivos podem ser atingidos por diferentes meios interpretativos. Uma pesquisa qualitativa pode ser encontrada sob várias modalidades como, por exemplo, estudo de caso, estudo de campo, pesquisa etnográfica, naturalística, fenomenológica, interpretativa, entre outras.

O intuito desse trabalho foi compreender o significado da experiência *aprendizagem pianística* para os adultos. Não tive a intenção de fazer interpretações de natureza sociológica, antropológica, estética ou outras. Propus-me a buscar compreender o processo de aprendizado de pessoas adultas enquanto estudantes de música, especificamente de piano. Minha experiência profissional mostrou que há peculiaridades nesse processo, que os adultos sentem e reagem de maneira diferente de crianças e jovens, e que é importante para o professor conhecer essas

peculiaridades, na medida em que isso torna mais eficiente seu trabalho. Portanto, a pesquisa qualitativa é a mais adequada por permitir trazer à tona a subjetividade do adulto, tornando-a visível exteriormente e permitindo, assim, que outros se beneficiem dela. Contudo, para que se alcançasse este objetivo com clareza e rigor científico, houve a necessidade de utilizar um sistema eficiente e prático de tratamento informático e de interpretação dos dados, e o que melhor correspondeu à proposta deste estudo foi o da *análise de conteúdo*, a ser exposto no próximo item.

2.5 Análise de conteúdo

2.5.1 Definição

Nas palavras de BARDIN (1991, p. 31), análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Essas técnicas utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1991, p. 38).

Há dois tipos de documentos que podem ser submetidos à análise, um deles produzido naturalmente, espontaneamente, sem interferência do pesquisador, e outro obtido por meio de uma entrevista, um questionário, um teste ou experiência, etc. Por exemplo, poderia ter coletado, para esta pesquisa, documentos naturais assistindo a aulas de piano de adultos e fazendo anotações sobre tudo aquilo que julgasse importante; por outro lado, preferi coletar os dados em entrevistas com esses alunos, pois assim poderia ter mais acesso à visão, à subjetividade de cada um, e era isso o que mais me interessava quando optei por esse caminho.

Essencialmente, a análise de conteúdo apresenta três etapas fundamentais: a descrição, a inferência e a interpretação. O documento original é tratado, resumido e são enumeradas as características principais, relevantes para a análise – é a etapa da *descrição*. Para que se chegue à *interpretação*, ou seja, a significação concedida a essas características, o analista precisa *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (BARDIN, 1991, p. 39).

Num primeiro momento, o analista lê o texto buscando compreender o sentido da comunicação, como em qualquer leitura de um texto, seja ele literário, científico, jornalístico, etc. Entretanto, deve seguir adiante e procurar perceber o que está além das palavras, num segundo plano de comunicação.

Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1991, p. 41).

Enquanto o objetivo da lingüística é a língua, ou seja, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, a análise de conteúdo busca a palavra, isto é, o aspecto individual e real da linguagem, conseqüência da prática da língua realizada por emissores identificáveis.

2.5.2 Análise temática e análise documental

Duas técnicas fundamentais numa análise de conteúdo são a análise temática (ou categorial) e a análise documental, ambas utilizadas neste trabalho.

A *análise categorial* foi a primeira técnica de análise de conteúdo a surgir, por isso é a mais difundida; ela tem um caráter generalizante, pois permeia todo o processo de análise, seu enfoque é a totalidade do texto, objetivando, através da classificação e do recenseamento, segundo a freqüência da presença ou ausência de itens de sentido, chegar ao significado do texto. "É o método das categorias,

espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem” (BARDIN, 1991, p. 37).

A análise documental é uma etapa importante do processo de análise, é o momento em que os dados são tratados a fim de serem consultados com mais facilidade e precisão, "de tal forma que este [o observador] obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)" (BARDIN, 1991, p. 45). Por intermédio de procedimentos de transformação, os dados são apresentados de forma diferente do original, passando de um estágio primário (bruto) para um estágio secundário (uma representação do primeiro documento).

2.5.3 A pré-análise

Esta etapa tem por objetivo sistematizar as idéias iniciais e torná-las operacionais, de modo que se construa um esquema preciso do plano de desenvolvimento da análise. É um período guiado mais pela intuição do que pela exploração sistemática dos documentos, composto por atividades não estruturadas, "abertas", tais como a leitura "flutuante", a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, a preparação do material (BARDIN, 1991). Essas atividades não necessariamente ocorrem nessa ordem e pode ser que algumas nem ocorram. A seguir, passo a expor cada uma delas:

A leitura "flutuante": trata-se do primeiro contato com os documentos a serem analisados, para conhecer o texto e deixar-se invadir por impressões e orientações; aos poucos, a leitura torna-se mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

A escolha dos documentos: tendo como dados entrevistas de inquérito sobre um suposto tema, todas as entrevistas escolhidas devem referir-se a esse tema, terem sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e realizadas por

indivíduos semelhantes. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais.

A formulação das hipóteses e dos objetivos: na definição de BARDIN (1991, p. 98), uma hipótese é uma afirmação provisória sujeita a verificação, cuja origem é intuitiva e permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. Nem todas as pesquisas estabelecem hipóteses na pré-análise e há ainda algumas análises que acontecem sem idéias pré-concebidas. Dando seqüência à definição do autor, um objetivo é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico/pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: se a análise estiver considerando o texto pesquisado como uma manifestação de índices que devem vir à tona, então eles precisam ser escolhidos e indicados de forma precisa. Um índice pode ser "a menção explícita de um tema numa mensagem" (BARDIN, 1991, p. 100).

A preparação do material: trata-se do último passo antes de se iniciar a análise propriamente dita, em que o material deve ser formalmente organizado, editado, se for o caso. Entrevistas devem ser transcritas e conservadas, por exemplo.

2.5.4 A codificação

Esta é a etapa do tratamento do material coletado. Segundo BARDIN (1991, p. 103),

a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Apresenta três aspectos: o *recorte* (escolha das unidades), a *enumeração* (escolha das regras de contagem) e a *classificação* e a *agregação* (escolha das categorias).

Há dois tipos de unidades a serem trabalhados, a unidade de registro e a de contexto. A *unidade de registro* é a base do processo de codificação, é a unidade de significação a codificar. Para o presente trabalho, a unidade de registro escolhida foi o *tema*, definido por BARDIN (1991, p. 105) como "uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão". Uma análise temática busca descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação, cuja presença ou ausência pode trazer algum significado ao objetivo da análise. BARDIN (1991, p. 106) complementa, afirmando que

o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo [...] podem ser, e são freqüentemente, analisados tendo o tema por base.

A *unidade de contexto*, de dimensões superiores às da unidade de registro, tem a função de possibilitar a compreensão desta última, na medida em corresponde ao segmento da mensagem, assim a unidade de registro está para a de contexto como a palavra está para a frase.

Há duas principais regras de enumeração dos dados selecionados na etapa anterior: pode-se simplesmente verificar a presença ou a ausência de determinados assuntos ou temas ou, ainda, medir a freqüência com que eles aparecem, pois quanto mais uma unidade de registro for mencionada, maior será sua importância. Optando pelo segundo caso, tem-se uma abordagem quantitativa de análise para se chegar a um diagnóstico e inferir sobre o assunto estudado. Por outro lado, numa abordagem qualitativa, a inferência é "fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a freqüência da sua aparição, em cada comunicação individual" (BARDIN, 1991, p. 115).

2.5.5 A categorização

A categorização é "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 1991, p. 117). Portanto, esta etapa conclui o processo de organização da análise e a coloca no ponto de se iniciar o processo de interpretação, pois neste momento as unidades de registro já foram agrupadas, por semelhança, em unidades de contexto e estas, da mesma forma, agrupadas em categorias. As categorias são classes de elementos que se reúnem sob um mesmo título em função de características em comum.

2.5.6 A inferência

Uma análise de conteúdo apresenta três pólos de inferência: o emissor, o receptor e a *mensagem*. Para BARDIN (1991, p. 134), "qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!" O *emissor* pode ser apenas um indivíduo ou um grupo e o que estará sendo focado neste caso é a função expressiva da comunicação, pois "a mensagem exprime e representa o emissor" (BARDIN, 1991, p. 133). Por outro lado, a mensagem é dirigida a um *receptor* ou a um conjunto de indivíduos com a finalidade de agir (função instrumental da comunicação) ou de adaptar-se a eles.

Em resumo, qualquer investigação tem como intenção produzir inferências válidas, a partir dos dados; de fato, inferência é um termo que significa, de forma mais simples e direta, indução a partir dos fatos.

3. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2001 e janeiro de 2003, em locais familiares aos entrevistados, ou seja, em sua própria residência, em seu local de trabalho ou no seu local de estudo. Elas seguiram um caráter semi-estruturado, isto é, o entrevistador fez as mesmas perguntas a todos, porém esteve livre para fazer interferências a respeito de esclarecimentos necessários à continuidade do depoimento. Não havia duração pré-determinada, podendo se estender de 20 a 30 minutos até uma hora ou mais, dependendo das características do entrevistado - o fato de ser mais comunicativo ou não. A todos eles foram feitas as mesmas questões:

- a) quais as vantagens ou pontos positivos dos quais um adulto se beneficia na aprendizagem pianística? E quais as dificuldades e limites a serem superados?
- b) faça uma auto-análise enquanto estudante ou ex-estudante de piano envolvendo os seguintes aspectos: leitura de partitura, coordenação motora, memorização e concentração no estudo.
- c) baseado em sua experiência pessoal, a aprendizagem pianística na idade adulta é um sonho, algo que não pode ser concretizado, ou é uma realidade?

3.2 Apresentação dos entrevistados

Com a finalidade de apresentar os sujeitos participantes aos interessados nesta pesquisa, foram coletadas informações a respeito do histórico musical de cada um deles, baseadas nas seguintes questões:

- d) com que idade teve seu primeiro contato com o piano ? Faça um breve histórico do seu estudo de piano, incluindo, por exemplo, informações sobre interrupções ou sobre sua continuidade, quando for o caso, e por quanto tempo se manteve tendo aulas (meses/anos), etc.
- e) quanto tempo pratica (ou praticava, se já não estuda mais) por dia ou por semana ?
- f) freqüentou alguma outra aula relacionada à música, por exemplo, teoria musical, solfejo, percepção, canto coral ou outro instrumento ? Por quanto tempo ?
- g) como você se relaciona com a música em sua vida, por exemplo, você costuma ouvir música, assistir a programas de música na televisão ou ir a concertos/shows ? Tem o hábito de comprar CDs ?

Estas informações não fazem parte do objeto de análise deste trabalho, têm apenas a finalidade de ampliar o nível de compreensão do discurso, visto que muitas destas informações aparecem espontaneamente nos relatos.

Foram entrevistados sete sujeitos, sendo quatro mulheres e três homens. Deste total, um é aluno do pesquisador, três são ex-alunos e três são alunos de outro professor. A idade que informo nestas apresentações é a idade que possuíam no momento da entrevista.

Sujeito A, 34 anos, trabalhava como operador de tratamento de água; iniciou seus estudos musicais ao piano em 1997, interrompendo em 1999. Seu estudo semanal variava de alguns minutos a cinco horas, distribuídas ao longo de, praticamente, todos os dias, dependendo da disponibilidade de tempo. Freqüentou aulas de rítmica durante quatro meses em 1997. Sempre teve como hábito ouvir música (jazz, instrumental, erudita e gospel) e comprar CD's.

Sujeito B, 42 anos, tem duas filhas e, mais recentemente, tornou-se avó. Iniciou ao piano em 1993 e interrompeu o curso em 1999 por conta, principalmente, de problemas advindos do desemprego. Durante os primeiros anos do estudo não tinha instrumento para praticar, dependia de conciliar seu tempo livre com horários em que o piano da escola que freqüentava estivesse desocupado. Com o tempo,

adquiriu um teclado eletrônico e, posteriormente, um piano. Praticava de uma a duas vezes por semana, em torno de três horas por dia. Gosta de música em geral e tem interesse pelo canto.

Sujeito C, 54 anos, é professora aposentada, dona-de-casa, mãe de dois filhos; mantém-se sempre muita ativa, já cursou inglês, computação, francês, além de fazer trabalhos manuais como, por exemplo, bordado. Seu primeiro contato com o piano foi em 1997, a partir daí nunca mais parou de ter aula. Antes, tinha feito curso de teclado eletrônico, de 1994-96, freqüentou aulas de teoria musical e solfejo de 1994-95. Costuma praticar de duas a três vezes por semana, variando de uma a três horas por dia. Gosta de ouvir música em geral.

Sujeito D, 58 anos, é médico acupunturista, e seu primeiro contato com o piano foi em 1999, durante o qual teve aulas, interrompendo o curso no final do mesmo ano. Seu contato anterior com música ocorreu através do canto orfeônico, no período escolar. Começou a tomar aulas por influência de seu filho, que estava estudando piano há alguns meses e o estimulou a levar seu desejo adiante.

Sujeito E, 40 anos, é engenheira de alimentos, tem uma filha e entre suas atividades semanais estão ginástica localizada, inglês, caminhadas de três a quatro vezes por semana, terapia e um curso de doutorado. Estudou piano dos oito anos até os dezessete, em conservatório de música; continuou tocando em casa eventualmente, voltando a ter aulas em 2000. Pratica de três a quatro vezes em dias de semana, sem horário fixo, nas horas de folga, e nos finais de semana em torno de uma hora por dia. Tem um conhecimento geral de música, pois cursou, no conservatório, teoria, harmonia, história da música e folclore, além de ter cantado em coral. Recebeu dos pais o hábito de ouvir música (erudita, instrumental e jazz) e gosta de ir a concertos de orquestra sinfônica.

Sujeito F, 43 anos, é relações públicas, exercendo a função de compradora em uma empresa, e tem como outras atividades, além do piano, computação e dança do ventre. Iniciou suas aulas em 2001; não possui instrumento para praticar, portanto seu único contato com o piano é na aula. Possui experiência anterior com música, através da prática coral, em igreja, e na fanfarra do colégio, em

que tocou triângulo, prato e surdo. Tem o hábito de acordar ouvindo música, gosta de música romântica, italiana, francesa e brasileira.

Sujeito G, 58 anos, é médico. Seu primeiro contato com o piano foi aos oito anos de idade, mas acabou desistindo aos 12. Mantinha-se tocando em casa, como autodidata. Aos 55 anos, comprou um piano e voltou a estudar, parando no final de 2002. Costumava praticar de uma a duas horas por semana. Aprendeu também a afinar piano. Gosta de música erudita, conhece os bons pianistas.

3.3 Organização da análise

Numa pesquisa qualitativa, ressalta-se o aspecto subjetivo da análise, ou seja, trata-se de um processo vivido pelo pesquisador, que se coloca como observador do fenômeno, portanto é a sua visão que está sendo exteriorizada no trabalho. Outros indivíduos, pesquisadores ou leitores, poderiam perceber diferentes aspectos relevantes nos depoimentos; ainda assim, nem um nem outros estariam errados, pois o que se percebe está intimamente ligado à individualidade do observador, e é isso que caracteriza a subjetividade da análise. Em suma, a objetividade de uma pesquisa qualitativa é alcançada através de procedimentos de organização, classificação e sistematização de algo que é, originalmente, subjetivo, isto é, os procedimentos apresentados a seguir, apesar de nortear-se pelas regras comuns a qualquer análise qualitativa, passam diretamente pelo crivo do pesquisador, sendo ele o responsável pela adaptação dessas regras ao presente trabalho e pela filtragem das informações coletadas nas entrevistas e interpretadas ao final da análise.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita-cassete e transcritas na íntegra, por tratarem-se do documento original desta pesquisa. Elas representam a fonte dos dados utilizados na análise, que foram obtidos através de descrições espontâneas de indivíduos que vivenciam ou vivenciaram o fenômeno *aprendizagem pianística na idade adulta*, seguindo os procedimentos expostos no item 3.1. A partir de então, iniciou-se o processo de *pré-análise*, ou seja, cada entrevista foi lida e

releia várias vezes, na intenção de se perceber os índices relevantes ao tema pesquisado; a sensação que se tem é que o material vai tomando formas em relevo, deixando no cume as informações mais expressivas e que devem ser referenciadas no momento da análise.

Neste processo de releituras sucessivas, em trechos isolados de alguns discursos, houve também a necessidade de uma pequena revisão do texto original, em que a fala espontânea foi trabalhada e, de certa forma, foram retirados alguns clichês da oralidade a fim de deixar o texto mais fluente e de fácil compreensão. De maneira alguma se permitiu alterar qualquer aspecto no que tange ao conteúdo emitido pelo entrevistado, portanto os relatos apresentados no item 3.4 mantêm-se fiéis aos documentos originais, apenas cuidadosamente revisados lingüisticamente.

A seguir, na etapa da *codificação*, aquelas informações que se destacaram pela sua relevância em relação à pesquisa foram classificadas como *unidades de registro* (UR), tidas como a menor parte, o ponto inicial para se chegar a uma compreensão do texto, a base do processo de categorização. Foram consideradas UR palavras, trechos de frases, temas ou idéias que mais fortemente correspondessem às perguntas feitas na entrevista e que apresentassem um significado.

Num segundo momento, as UR foram comparadas umas às outras e agrupadas, segundo seu conteúdo, em *unidades de contexto* (UC). Estas, de caráter mais abrangente do que as anteriores, têm por finalidade englobar várias UR em torno de um tema comum, a fim de facilitar o procedimento para a classificação e enumeração das categorias, ou *categorização*, o ponto final da preparação do material a ser interpretado. É importante ressaltar que, até este momento da análise, o enfoque foi individual, isto é, cada entrevista foi trabalhada de forma isolada, não havendo qualquer tipo de paralelo nem comparação entre elas.

As categorias seriam os grandes grupos de temas que agregam todos os outros, finalizando a sistemática de organização dos documentos coletados e pré-analisados. Para facilitar o processo de interpretação, senti necessidade de estabelecer um paralelo entre todas as análises, com o objetivo de encontrar nelas

elementos comuns e, assim, criar uma espécie de padrão, seja no âmbito lingüístico ou no campo das idéias, nas UC enumeradas anteriormente. Com isso, foi possível definir quatro categorias, que se aplicam a todos os depoimentos: 1) aspectos positivos relacionados ao estudo de piano, 2) aspectos negativos relacionados ao estudo de piano, 3) o estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações, e 4) observações a respeito do processo de aprendizagem. É importante notar que nem todos os sujeitos deram contribuições a todas as categorias, o que não altera em nada sua importância para este trabalho.

3.4 Categorização

A seguir, passo a expor os quatro grupos de categorias, em ordem decrescente de hierarquia, isto é, numeradas com algarismos arábicos encontram-se as UC, seguidas por suas respectivas UR, apresentadas pelas letras minúsculas do nosso alfabeto, e abaixo delas o fragmento do discurso de onde emergiram. As duas letras em negrito no início de cada relato identificam o emissor da mensagem, S significando sujeito, sendo que cada um foi representado por uma letra do alfabeto – de A a G – totalizando sete entrevistados. Dentro de cada depoimento há sempre um ou mais trechos em negrito, significando que este é o núcleo do discurso, foi a partir dele que se chegou à UR.

3.4.1 Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano

- 1) Coordenação motora: superação de dificuldades
 - a) desenvolvimento de agilidade

SC: *"Eu tinha muita dificuldade motora, aí eu falei: 'deve existir uma forma da gente melhorar a técnica, melhorar essa habilidade, a agilidade'. E daí meu professor começou a me dar uma série de exercícios que ajudou bastante porque **eu adquiri um pouquinho mais de agilidade.**"*

2) Leitura musical: facilidade

a) facilidade na leitura à primeira vista

SB: *"Eu sinto que eu tenho mais facilidade em ler, **eu pego uma partitura na primeira vez... eu vejo que eu tenho uma facilidade em ler**, eu posso pegar uma música e nunca ter visto essa música antes e começar a tocar e, não vou tocar certo, lógico, mas tenho facilidade na leitura."*

b) facilidade na leitura

SD: *"Eu não acho que eu tive dificuldade na leitura não. **Dava pra eu ler com facilidade.**"*

3) Concentração: reforçada pela motivação

a) maior aproveitamento do estudo para compensar o pouco tempo disponível

SE: *"Eu acho que talvez eu esteja até mais concentrada hoje do que na época que eu estudava. [...] pra eu voltar a estudar piano hoje é porque eu realmente quero e me dedico àquilo, no momento que eu sento pra estudar é um momento que eu me proponho a dedicar àquilo, e eu tenho pouco tempo, então eu tento concentrar naquele período. Como antes eu tinha mais tempo, acho que muito tempo eu gastava sem perceber o que eu estava fazendo. Acho que **hoje eu estou mais concentrada, no pouco tempo que eu tenho eu me concentro mais.**"*

4) Realização pessoal em vários aspectos da individualidade

a) superação de barreiras anteriores

SA: “Pra mim, o que eu achei bom foi o que, pelo fato de eu ter tido contato com a música e era uma coisa que eu acho que todo mundo sonha, de ter contato com um instrumento e achar que é impossível e aí, quando você tem a oportunidade de ter, pra mim foi tão importante que [...] eu acabei me sentindo travado na questão de estudar. Por um lado, isso foi depressivo, porque a gente sente a cobrança [...] e, quando eu resolvi estudar, eu achei que foi excelente pra mim porque eu estava lá, tentando pegar por osmose, encostar num amigo que estava tocando e peguei um monte de vício. **Aí eu comecei a estudar e foi muito interessante vencer essas barreiras** que, pra mim, eram grandes porque **eu tinha que vencer as coisas que eu tinha aprendido errado.**”

b) o estudo do piano como um desafio a ser vencido diariamente

SC: “Precisa ter muita persistência, surgiu um obstáculo, a gente não pode fazer daquilo lá um inimigo sabe, a gente tem é que contornar e ser realista com a gente mesmo, **nós temos os nossos limites, mas eu acho que desafiar esse limite pra nós é importante**, entendeu? Você não pode deixar a peteca cair, eu penso assim, eu não quero deixar a peteca cair. Você tem que sempre aceitar o desafio porque tudo na vida é desafio e o piano pra nós, **a gente tem que encarar o piano como um amigo, como uma coisa boa pra gente**, uma coisa que eu penso é sempre encontrar prazer e insistir. **Eu gosto de enfrentar desafios**, pra mim cada dia é um desafio então cada dia eu procuro melhorar, o dia que não dá, eu não estudo, aí outro dia...”

c) realização de um desejo

SF: “Eu digo: ‘eu vou pra minha terapia’, eu não falto, é muito difícil eu faltar, **é uma aula que me dá prazer, satisfação** estar lá, entendeu? Eu posso ter o maior problema pra resolver, mas primeiro eu vou à minha aula. E tem dia que você está mais assim: ‘eu acho que eu poderia ser melhor’, porque às vezes eu estou cansada, eu levanto às 5 hs da manhã, corro muito. [...] me determinei que no ano passado eu ia estudar piano, que eu tinha outras prioridades mas falei: **‘agora eu vou estudar, vou fazer uma coisa que eu sempre tive desejo**, que é uma frustração não ter

*aprendido antes'. Eu falei: 'não vou morrer com essa frustração, nem que eu fique 4 ou 5 anos estudando, que eu toque pra mim, já vai me satisfazer o meu ego, a minha vontade'. Eu não quero ser nenhuma professora, não quero ganhar minha vida com o piano, **eu quero satisfazer o meu desejo**, é isso o que eu quero. [...] Sabe, eu acho lindo você estar num lugar, num aniversário e alguém falar assim: 'ah, eu vou tocar pra você', eu acho lindo! Sabe, eu sou fã de piano, adoro, curto bastante. Sou criticada, mas eu não me importo, eles falam: 'ah, você está gastando dinheiro à toa, imagina', tudo bem, é uma terapia, eu estou pagando uma terapia."*

5) Desenvolvimento de uma técnica de estudo

a) auxílio no desenvolvimento da leitura

SC: *"Foi esse ano que eu comecei a melhorar um pouquinho mais a minha leitura, **adquiri agilidade na minha leitura com um exercício mental**, eu comecei assim: primeiro cantar dentro da minha cabeça a música e tal e isso me ajudou muito, por exemplo, eu pego uma partitura e depois que eu começo, a melodia já entra na minha cabeça, eu começo a cantarolar e quando eu sento no piano parece que eu estou continuando, entendeu? É uma sensação de que, não que eu fiquei 2 ou 3 dias sem tocar, parece que eu continuei tocando."*

b) fluência no processo de aprendizagem

SC: *"Meu professor notou que **está um pouquinho mais rápida a aprendizagem**, o processo. (...) Foi muito bom pra mim, muito bom."*

c) fluência na performance da música que está estudando

SC: *"Depois que eu comecei a cantarolar a música, parece que a coisa ficou mais clara na minha cabeça, teve um momento que eu falei assim: 'nossa, **como é muito mais fácil**', uma vez que a melodia já está dentro da sua cabeça, parece que **você consegue controlar mais os seus dedos**, dentro do compasso certo, do tempo certo, as paradinhas, pra mim foi importante. [...] **A peça, antes desse tipo de***

estudo, tinha muitas paradinhas, era toda brecada, sem uma continuidade, ela não fluía. Era necessário cantar a música dentro da cabeça para a mão acompanhar o movimento quando fosse tocar. A cabeça não acompanha se não planejar antes, por isso a música não tem fluência. É importante cantar a melodia dentro da cabeça como a música deve ser. Até parece que não fui eu, que alguém me induziu, de tão rápido que foi.”

6) Sensação de relaxamento propiciada pelo estudo

a) o estudo de piano como uma atividade prazerosa

SD: “[...] poderia descansar no piano, por exemplo. **É um descanso mental**, porque realmente dá um estímulo afetivo, **é gostoso, prazeroso**. [...] é um estímulo mental. É um trabalho que **estimula a parte intelectual, a parte afetiva e a parte cognitiva.**”

b) momento de lazer ocasionado pela concentração no estudo

SE: “Eu acho que **é o momento de lazer**, é um momento que **eu paro tudo o que estou fazendo por uma atividade só minha**, eu não tenho a preocupação de estudar pra tocar pras outras pessoas, enfim, é um processo de aprendizado, de aperfeiçoamento meu como uma opção. [...] **é você se desligar de outras questões, de outros problemas**, é uma atividade, não deixa de ser uma atividade intelectual, que eu acho que contribui para o desempenho intelectual da pessoa como um todo. [...] **um momento que eu me concentro naquela atividade**, e é uma atividade que não é difícil, cansativa, então **acaba sendo relaxante** nesse sentido, eu **me concentro, me desligo**, você não consegue estudar piano bem se você não se concentra, são poucas coisas que eu faço que eu **paro tudo pra me concentrar**, por exemplo, no serviço a gente faz várias coisas ao mesmo tempo, fica até complicado, você está falando uma coisa e tem que pensar em outra e mudar de estação, ali não, você tem que fazer só isso, então eu acho que mentalmente é muito bom, psicologicamente é muito interessante.”

7) Facilidade no processo de aprendizagem: satisfação e estímulo

a) satisfação com o aprendizado

SD: “Ah, **eu estou feliz**, eu não sabia nem onde era o dó, eu não sabia escala, eu não sabia nada, eu acho que **em pouco tempo eu até aprendi muito**. Entende?”

b) estímulo para continuar a estudar

SD: “Acho que **eu não tive dificuldade pra aprender o piano**; eu tenho essa impressão de que, se eu tivesse mais tempo, eu sei que eu não ia pegar a velocidade de quem tem a habilidade, eu acho que pra idade, por precisar ir devagar em tudo, a gente vai devagar, com o tempo, com certeza eu **acho que eu poderia continuar.**”

3.4.2 Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano

1) Coordenação motora: dificuldades e limitações

a) consciência da dificuldade

SA: “Eu sentia uma dificuldade imensa na parte motora. [...] **Eu sei que minha dificuldade é motora.**”

SF: “**A minha mão é dura**, é como quando a gente aprende a dirigir. **Meu problema maior é minha mão**, que eu toco e fica o dedinho em pé, é como quando a gente está aprendendo a dirigir carro: você não consegue conciliar o acelerador com a embreagem, é nesse sentido. [...] eu tenho mais facilidade na mão direita pra subir, dó-ré-mi-fá-sol-lá-si, do que a esquerda que eu confundo.”

SG: “**A coordenação motora realmente é um problema pra mim**, que eu tenho notado, é bastante difícil. Tem várias peças que eu tenho experimentado que a coordenação, mesmo você querendo, você fazendo devagar, repetindo várias vezes,

é difícil, determinadas passagens são movimentos muito antinaturais, que os dedos se recusam terminantemente a fazer.”

b) dificuldade na agilidade motora por medo do fracasso

SB: *“Eu tenho dificuldade na agilidade, mas acho ainda que é por insegurança minha, mais por insegurança, mais por medo, sabe, **muito medo de errar.**”*

c) dificuldade poderia ser superada se tivesse mais tempo para estudar

SD: *“A coordenação motora, realmente, tinha vez que **eu tinha dificuldade**, mas não acho que é assim uma dificuldade, eu acho que é questão de treinar um pouco, eu acho que **essa coordenação eu superaria só treinando mais.**”*

d) dificuldade gerada pela falta do instrumento em casa para estudar

SF: *“Ah, tem músicas que você aprende com mais facilidade, o que pra mim é difícil é quando na música está 'coloque o quarto dedo', ai... é porque eu acho que eu não estou concentrada, eu tenho certeza de que **quando eu tiver meu piano... eu ia me soltar mais, eu ia ficar treinando.**”*

e) dificuldade em comparação a outro período da vida em que estudou piano

SE: *“A parte motora é problemático, a gente perde muito. Já toquei, por exemplo, invenções de Bach, que eu voltei a estudar agora, uma dificuldade. Então, **eu perdi muito a coordenação motora.** Nesse período todo que eu fiquei sem estudar – é lógico que eu não parei totalmente, o piano está em casa, às vezes eu sentava e tocava um pouquinho – eu fui vendo que eu **fui perdendo a facilidade de tocar**, o dedo estava duro, ele não obedecia. [...] quando eu voltei a estudar esse ano, eu fiquei impressionada, eu não conseguia, me doía aqui, eu toco tensionada. No começo eu queria recuperar, eu tentava estudar mais em casa, às vezes eu tinha que parar, sentindo dor. Então eu ainda sinto muita dificuldade, principalmente*

quando eu tenho que tocar um acorde muito rápido, eu não tenho a agilidade, **estou recuperando, mas acho que não é a mesma coisa.**"

2) Leitura musical: as dificuldades de cada um

a) dificuldade causada pela falta de prática

SF: "O que eu demoro mais é o tempo das notas, sabe? Semínima, mínima, etc. Então **eu ainda não consigo**, apesar de ser um ano de estudo, sentir a música no ouvido porque eu **estou mais preocupada em não errar os dedos, olhar a partitura.**"

b) dificuldade causada pelo cansaço

SF: "Às vezes eu **estou distraída, cansada**, às vezes eu toco a nota e falo a nota errada, mas eu toquei direito, então, eu falo a nota certa e toco a errada."

c) dificuldade em entender o sistema de notação musical no que diz respeito à duração das figuras de tempo

SG: "A **concatenação das notas através dos tempos específicos é um dos problemas que eu mais tive**, que agora começa a desaparecer, vamos dizer, que está bem mais tênue. Mas durante anos eu fiquei pensando o que eu iria fazer pra poder ter um método meu, que eu conseguisse ver claramente que, sei lá, uma colcheia pontuada tinha uma duração diferente de uma semínima e saber relacionar as duas, não ficar preso... Então, com o tempo, comecei a achar algumas possibilidades de projetar aquilo na minha cabeça na hora, não perguntar pra ninguém e achar um método matemático, aliás muito simples, um relógio, você imagina um relógio virando e aí você imagina qual nota você quer, sei lá, uma mínima, divide ela em quatro e compara com as outras notas; então eu posso ter duas iguais a ela, quatro e tal. Aí eu consegui mais ou menos, mas até hoje eu tenho que imaginar o relógio virando, a mais longa pega todo o relógio, uma volta, e as demais, frações daquilo."

3) Memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais

- a) falta de concentração dificulta a memorização das músicas que está tocando

SB: “Pelo menos pra mim é o que mais me atrapalha e dificulta é o emocional, porque você fica com a cabeça assim... por mais que você queira, vamos supor, tocando uma música que você sabe, ao mesmo tempo que você está ali, às vezes eu nem acompanho com a cabeça, entendeu, **eu me distraio, isso interfere na memorização**, que pra mim é uma coisa complicada.”

- b) dificuldade em ambos os casos ocasionada pela falta de tempo para treinar mais

SD: *“A memorização e a concentração no estudo é a mesmíssima coisa, é o problema do tempo mesmo. A gente, tendo pouco tempo, não dá pra ficar memorizando e concentrando em música. [...] Se tivesse mais tempo, daria. É prejudicado esse problema de memorização e concentração, é só do tempo.”*

- c) menos facilidade para memorização de músicas em comparação a outro período da vida em que estudou piano

SE: *“Eu não tenho mais a mesma facilidade que eu tinha na época que eu estudei pra decorar uma música, por exemplo, eu já nem me proponho a fazer isso porque eu sei que não vou conseguir, se bem que alguns trechos de algumas músicas você acaba tendo que decorar alguns acordes, algumas coisas pra tocar bem. Mas isso é uma dificuldade. Eu percebo que eu tenho dificuldade de memorização de números, não que eu tenha dificuldade, mas eu não tenho facilidade. Então, por exemplo, as senhas, eu tenho que anotar porque senão eu esqueço as muitas senhas, então eu perdi a facilidade de memorização. Eu não estou nem tentando memorizar nada na música, tocar sem partitura. Pode até ser que, com o tempo, eu recupere alguma coisa, alguma facilidade, mas eu acho que agora está complicado, eu não estou nem tentando.”*

d) dificuldade de memorização causada pelo cansaço

SF: *"Quando eu estou muito cansada, que o meu dia – porque eu trabalho numa área que eu faço muita cotação – então **tem dia que eu estou muito cansada mesmo e a memorização é zero.**"*

e) dificuldade de memorização natural da pessoa

SG: *"Eu me lembro que **eu nunca tive memória**, desde criança, **memorização pra mim é um inferno**, nome das pessoas, realmente memória pra mim é um grande abacaxi. Nunca foi uma coisa gostosa. Memória, vamos dizer, talvez visual pra mim seja muito melhor do que auditiva, nesse sentido sim. Como o piano não tem muita coisa pra você ver, é mais pra você ouvir, então esse ouvir é a professora ensinando, a professora interpretando e tudo fica quase que, a professora falando e criticando, então tudo isso acaba, pra mim, a minha memória auditiva é muito pequena."*

f) a concentração é mantida por um curto espaço de tempo

SG: *"Eu sou um indivíduo muito desatento, **depois de 50 minutos de aula eu não queria mais nada**, já tomei tanta bronca durante a aula porque já não me concentrava. E uma coisa que eu notava nas aulas e, mesmo quando estou estudando sozinho, não sei, **durante a primeira meia hora vai bem, depois já começo a errar mais**, mesmo querendo melhorar eu volto e começo a errar de novo aquelas passagens e chega num nível que me dá vontade de bater nas notas do piano."*

4) Frustração em relação ao estudo

a) ocasionada pela vontade de tocar músicas que conhece e gosta e não conseguir

SA: *"Se eu conseguisse me empenhar neles [nos exercícios], é mais fácil do que eu me envolver, querer tirar direto como várias vezes eu tentei tirar direto as músicas [o entrevistado está se referindo a um livro de hinos da sua igreja que gostaria de*

tocar], *porque eu **fico frustrado por conhecer a música, por ter ansiedade de querer fazer e não conseguir.***”

5) Falta de embasamento teórico no início do estudo musical

- a) falhas no ensino de teoria musical geram sensação de incapacidade e aumentam a auto-cobrança por melhores resultados

SB: “*Então, isso [referindo-se ao problema da falta de embasamento teórico da fase inicial do estudo e ao distanciamento entre teoria e prática] cria o que? **Você fica mais insegura**, porque sabe que você tem aquela fase que aquilo ficou meio... não se enquadrou bem nas aulas práticas e a insegurança faz o que, **faz com que você se exija mais, se cobre mais**, mas ao mesmo tempo **te dá mais medo também, você se sente meio incapaz** de conseguir determinadas coisas. [...] eu sou muito autocrítica, eu tinha muito uma autocrítica.*”

- b) falhas iniciais causaram deficiência na leitura musical

SB: “*Eu tive mais problema na parte teórica quando eu comecei, na parte de solfejo, eu acho que eu não sigo muito as regras porque **eu não consegui aprender muito bem essa parte teórica de notas, de solfejo**, essas coisas, eu vou pelo que eu conheço da música e pelo que eu consigo mais por intuição. Então, eu pego uma música que eu nunca vi antes, eu não fico me ligando demais nessa parte, mas **é por uma dificuldade pelo aprendizado que eu tive no início** que, pra mim, não foi bom.*”

SC: “*Acho que **ficou um vazio**, no primeiro ano que eu comecei com música, eu deveria ter sedimentado essa parte de contagem, de ligadura, de ponto de aumento, o tempo de cada nota, ficou muito mal dado pra mim e ficou uma falha. **Na minha cabeça ficou uma falha**, eu fiquei insegura, **quando eu tive que enfrentar uma partitura** mais assim... **um pouco mais difícil, eu tenho uma certa insegurança.***”

6) Disciplina: falta de regularidade no estudo diário

a) falta de organização

SA: *“Uma grande deficiência que eu via no estudo, pra mim, é eu estar desorganizado. [...] Só que, no geral, **eu estava perdendo tempo porque eu não estava sendo disciplinado.**”*

b) falta de tempo para estudar ocasionada pelo excesso de atividades, compromissos ou pela profissão

SC: *“**A gente não tem muito tempo pra estudar.** Você se compromete: ‘este ano eu vou estudar todos os dias, uma hora pelo menos’, mas sempre acaba surgindo imprevisto, [...] por isso que, o pouco tempo que você tem, tem que ser bem aproveitado. Quinta-feira é o dia que eu tenho aula, eu procuro me dedicar pelo menos umas duas horas. Então, aquelas duas horas pra mim são sagradas, não me fale pra pagar conta...”*

SD: *“**A dificuldade é o tempo**, realmente a única dificuldade que a gente tem é o tempo. [...] O problema é o tempo, pra mim, **a gente tem bastante compromisso** que não dá pra estipular: ‘tal dia é só o piano’. [...] a dificuldade que eu vejo é exatamente essa história do tempo, **em função da minha própria profissão.** Talvez, se eu estivesse aposentado ou uma profissão, assim, ou mesmo se é uma pessoa que tem um horário fixo, que trabalha das oito às seis, sabe, mas eu não, eu trabalho direto, às vezes saio daqui à meia-noite. Agora, eu vou estudar em que horas, fim de semana ? Eu sempre estou dando curso. [...] Mas eu acho que o que realmente me dificultou, complicou tudo, é o problema do tempo, porque estudar não, eu tinha que dar o curso, tinha que atender paciente, então realmente eu acho que a única coisa, da minha fase de trabalho, eu acho que se eu aposentar ou diminuir metade do consultório, aí sobra tempo né.”*

SE: *“**Desvantagem é a falta de tempo**, dependendo do nível que você está de aprendizado, o tempo faz muita diferença, você teria que estar se dedicando mais. [...] **eu tento organizar meu tempo**, o tempo que eu estou em casa, então naquele*

momento, eu ainda tenho filho pequeno, 12 anos, não é assim pequena mas ela me solicita muito a atenção, principalmente porque eu também trabalho fora, fico muito tempo fora e tal, então é um período que eu não fico com ela, eu tenho que administrar isso também porque eu senti, quando eu voltei a estudar piano, que ela ficou um pouco mais carente, que ela queria mais a minha atenção, então fica sempre aquele complexo de culpa: 'eu estou estudando, poderia estar com a minha filha'. Então, às vezes, eu me pego estudando num horário que ela também está estudando outras coisas ou que ela está assistindo um programa na TV ou que ela está brincando porque fica complicado ela não estar fazendo nada e eu estar ali estudando."

SG: *"Eu acho que eu estou fazendo progressos, só não faço mais progressos porque estudo uma hora por semana ou duas e é muito pouco. Mas eu sinto que, o dia em que eu sento três horas no piano, raríssimo, nossa, na segunda hora eu já estou voando sozinho, a gente sente que as articulações já estão mais molinhas, que os dedos estão obedecendo mais, que você tem uma compreensão do texto um pouco mais adiante do que as simples bolinhas que se vê, você começa refinar a interpretação."*

c) falta de estudo por não ter instrumento em casa para treinar

SF: *"Acho que se eu treinasse como eu fiz com meu espanhol – eu treinava todo dia, todo dia – eu tenho certeza de que eu ia sentar 20 minutos pelo menos, **se o piano tivesse aqui na minha casa eu ia treinar**, eu ia estar melhor."*

3.4.3 O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações

- 1) Coordenação motora: dificuldades exigem maior dedicação
 - a) limitações superáveis com o treino

SG: *“A pessoa que começa com a idade avançada, ela vai ter muito problema na parte de coordenação motora; eu pelo menos tive e sinto que, quando me dedico, o pouco que eu me dedico, até melhora bem e se as pessoas não puderem se dedicar muito, como eu hoje não me dedico, acredito que elas vão ter muito problema assim, que a coordenação motora é uma coisa que, com a idade, vai se tornando mais complicado. Mas é superável e, se o cara se dedicar, ele também consegue superar uma série de coisas.”*

b) a necessidade de fazer mais exercícios que os mais jovens

SB: *“Eu acho que a gente precisa de muito mais exercícios do que os mais jovens.”*

SG: *“Isso é uma coisa que eu notei divergências entre algumas professoras; algumas pessoas achavam que, na idade adulta, não era interessante, já que eu não iria ser pianista, começar a encher muito com exercícios esses alunos mais velhos. Então elas não me deram, mas outras achavam que deveriam dar sim porque tem uma função mecânica, de melhor a performance e tal. Não sei, **eu senti um pouco de falta.** [...] eu **tenho a impressão de que é uma coisa boa pra você mecanicamente...** e eu acho que, outra coisa, deve ter exercícios relacionados às dificuldades que você tenha ou músicas que você quer tocar. Exemplo, esse estudo op. 25 nº 1 de Chopin, que é todo arpejado, quando eu treino, fico tentando tocar devagarzinho, depois eu páro e vou tocar uma peça, eu noto que ele influencia beneficentemente várias outras coisas, muito beneficentemente.”*

2) O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto

a) a viabilidade do estudo para o adulto

SD: *“**Eu acho que é uma realidade,** eu acho que é sim, tanto que eu vou voltar a tocar ainda. [...] não evolui, mas também não fui pra trás. Não abandonei não. Não tenho aquele compromisso de falar assim: ‘agora eu vou lá pro piano’. Eu vou lá, deu tempo de eu.”*

SE: *"Eu acho **perfeitamente possível**, você sabe exatamente o que você quer, você já está numa fase da vida que você pode organizar o seu tempo, pode se dedicar, é exatamente isso, é um momento que eu posso me dedicar a uma coisa que eu desejo, que eu gosto. Então, **vai enfrentar dificuldade, vai ter menos tempo, vai ter dificuldades até talvez fisiológicas, mas querendo eu acho que é possível sim e acho que os resultados podem ser muito interessantes**, pelo menos pra mim está sendo, não estou aprendendo com aquela ansiedade que eu vejo que a minha filha, que também está estudando piano, tem, eu tirei esse peso, eu já não tenho mais essa preocupação, eu estou tocando, estou aprendendo pra mim, é lógico que vou tocar eventualmente pra outras pessoas ouvirem e tal, mas é uma coisa assim, que é sem grandes dificuldades, sem grandes ansiedades, nesse sentido que eu acho que é **perfeitamente possível**, tanto pra quem já estudou e tem uma boa noção quanto pra quem vai começar, **eu até incentivo**."*

b) a possibilidade do estudo de piano em qualquer idade, dependendo da motivação da pessoa

SB: *"Eu acho que **qualquer idade é possível**, cada um é um, acho que **depende muito mesmo da pessoa**, acho que a idade, lógico, se você for comparar com os mais jovens, com a criança de 7, 8 anos que está começando a aprender, existe realmente uma barreira, mas eu **não acho que a idade seja um empecilho**. [...] Eu acho que é totalmente possível, **desde que a pessoa goste, queira e se auto-discipline pra isso**. É lógico que as dificuldades vão ser maiores, isso é uma realidade, mas não que seja uma coisa impossível."*

SF: *"É o que eu faço na minha vida, **eu tenho um objetivo, não importa minha idade, eu quero alcançar** esse objetivo, eu vou, desde que eu não atropele as pessoas, eu vou conseguindo. Minha família, minha mãe, minha tia, falam: 'imagina, onde já se viu estudar piano com 43 anos!' Sempre é tempo de recomeçar, tem amigas minhas que foram pra faculdade com 55 anos. Eu acho que **querer é poder**, não é? Eu acho que desde a hora que você quer uma coisa... então você tem que chegar nos 50 e falar 'vamos esperar a morte chegar'? Eu acho que não, **a gente tem que ir atrás das coisas**. Você tem que andar, caminhar, pra ter uma qualidade*

de vida melhor. Tem pessoas fazendo terceira idade, se atualizando na economia, então eu acho que você não pode parar, você não pode achar que acabou, que tua vida acabou, não, ela começa aos 40."

SG: "Eu acho que é uma coisa que, se não se faz, não se faz porque não se quer, **tudo na vida você tem que ter tesão pela coisa** mesmo, se não tiver não adianta. Não tem solução, se você quiser jogar bola bem, você tem que ter atração pela coisa, **se quiser fazer música, você tem que ter atração** pela coisa, se quiser guiar automóvel tem que ter atração pela coisa. Não tem uma receita particular, mas eu acho que **qualquer um que se dedica um pouco vai perceber resultados, tenha 10, 20, 30 ou 50 anos, vai tirar benefícios disso, a idade em si não é um empecilho total**. Mas a idéia é fazer um hobby mesmo, em vez de ser marceneiro, que eu poderia também fazer ou outra coisa qualquer, é o piano, e isso vale pra qualquer indivíduo."

c) a realização de um sonho de infância

SB: "Eu sempre gostei de música, desde criança, então é mais do que uma terapia, um hobby... e **quando tinha dez anos, eu comecei a aprender**, mas assim que eu comecei, tinha uns quatro ou cinco meses mais ou menos que eu estava aprendendo, minha mãe morreu e meu pai já não... minha mãe que incentivava muito, então eu tive um corte, deu uma reviravolta muito grande, então eu **não pude continuar** e desde essa época eu **sempre tinha na minha mente que um dia eu voltaria, a vontade era grande**. Então, também por problemas financeiros, trabalho, filhos, por causa do tempo, não pude começar. Mas **quando eu tinha uns trinta e poucos anos, trabalhando, eu estava com a situação mais ou menos...**"

SC: "Eu sempre sonhei em estudar piano, desde nova, desde menina, só que eu nunca tive condições nem financeiras e nem tempo, porque eu precisei começar a trabalhar muito cedo, com 17 anos eu tive que partir pro trabalho e também nunca pude ter um piano, pra começar a estudar piano sem ter o piano é complicado. Eu sempre alimentei esse sonho: 'um dia eu vou estudar piano, um dia eu vou ter oportunidade'. E **esse dia chegou quando eu me aposentei**."

SF: *“Eu tenho esse sonho desde que eu era menina, eu tinha acho que uns 14 anos mais ou menos quando eu via minhas amigas e minhas vizinhas indo pro piano com o livro embaixo do braço, eu morria de inveja e minha mãe me colocou no corte e costura. Eu falei: ‘um dia eu vou tocar esse piano!’ Eu **acho que o sonho você tem que concretizar**, tem tantas pessoas que não... a mãe é pobre e tal, como é o meu dentista, a mãe era lavadeira e ele chegou lá, então eu acho que se você tem a determinação, se você tem esse sonho, lute por ele.”*

3) A importância da motivação

a) a motivação como força realizadora do estudo

SC: *“Não é todo dia que você tem tempo de pegar, não é toda semana que você estuda, mas você tem que ser realista: ‘não deu tempo não porque eu fiquei dormindo, não deu tempo porque eu estava fazendo outras coisas que foram prioritárias’, entende? Porque se você pega um pouquinho todos os dias, não, se não der pra pegar todos os dias, pelo menos, naquele momento, naquele dia que você pegou na semana, já é muito válido, meia hora que você estudou naquela semana já é válido, porque você aprende, **você aprende porque você está motivado**, entendeu? Você tem que estar motivado. [...] **Se você quer mesmo conseguir realizar aquele sonho, você enfrenta qualquer obstáculo.**”*

SG: *“Nenhum atleta se faz depois de adulto, nenhum economista se faz depois de velho, nenhum instrumentista musical provavelmente também não se faz depois de velho. Então eu digo que o piano realmente se ressentir de uma dedicação de quando jovem comparado a um início tardio como o meu. Mas, pelo contrário, ele pode se dar, **independente do seu nível de dedicação e de perseverança**, um bom estado ou situações de lazer em que **você pode se... ficar bastante feliz com a sua produtividade, uma vez que você esteja fazendo um instrumento que você goste**, seja uma flauta, um violão, um violino, qualquer coisa, todos eles, **superando razoavelmente as dificuldades**, te dão prazer.”*

b) a motivação como vantagem em relação ao mais jovens

SC: *“Acho que o que **o adulto tem em vantagem em relação ao jovem é a motivação, ele sabe porque está estudando piano, não é porque o pai quer ou porque alguém da família toca, é por sua própria vontade. Eu fico muito feliz quando sobra um tempinho pra estudar piano.**”*

SF: *“Quando a gente é adulto eu acho que **fica um pouco mais difícil**, cada etapa da vida da gente a gente tem que aproveitar. As coisas ficam mais difíceis pelo dinheiro, pelo cansaço, então você já não consegue armazenar tanto quanto você armazenaria quando você é mais jovem. Por outro lado você tem mais experiência do que o pessoal que está entrando agora. Mas eu acho que, **se você tiver um objetivo, você chega lá.**”*

SG: *“Para um adulto fazer qualquer instrumento, seja o piano ou outro qualquer, é bom, **é interessante**, desde **que ele sinta que aquilo dá prazer, e é a grande diferença da criança, a maioria faz porque a mãe quer, porque o pai quer**, mas faz junto a aula de ginástica, de leitura, de ballet, se for mulher, faz uma série de coisas, então o piano é mais uma atividade e acaba ficando até uma coisa assim enfadonha, colocada numa escadinha de outras tarefas **e a criança faz com má vontade.** [...] Eu acho que vale a pena, pra quem tem intenção, que gosta e tem intenção de se satisfazer com música, estudar, seja qual for a idade. Apenas ter uma compreensão de que não vai chegar, no caso do piano, a ser um pianista internacional, vai ficar sempre bem abaixo.”*

4) A relação do adulto com o erro quando ele toca para outras pessoas numa apresentação

a) o significado do erro para o adulto

SB: *“[...] existem essas travas que vêm desde a infância e os problemas atuais do dia-a-dia, a rotina, os contratempos, a falta de tempo, então tem tudo isso, por isso **o adulto se cobra mais**, a criança ou o jovem e o adolescente, ele vai lá como se*

*fosse uma brincadeira, ele vai numa boa, entendeu? 'Errar, errei'. O adulto não pensa assim, a gente vai lá e não consegue, por mais que o professor fale 'não tem problema, se errar alguma coisa você tenta inventar alguma coisa lá na hora, dá um jeitinho e tal', por mais que você tente colocar isso na sua cabeça, você não consegue, você vai lá e **você quer de você o melhor, você quer sentir que você acertou**, sabe, **você quer ter uma experiência positiva** daquilo. Se for pra ir numa apresentação ou uma coisa que outras pessoas vão ouvir, na minha cabeça eu já vou com aquela coisa assim: '**não, eu não posso errar, não posso errar**', isso atrapalha muito, **isso atrapalha demais porque você vai já se cobrando**, antes de começar você já está se cobrando muito naquilo e isso faz com que você acabe.... **acaba deixando você mais inseguro e acaba conseqüentemente fazendo com que você cometa erros. [...] Pra gente, um erro tem uma dimensão enorme.**"*

5) A situação do adulto com relação ao pouco tempo que tem para estudar

a) a necessidade de o adulto aproveitar o tempo fora do piano para estudar

SC: *"**Quem tem pouco tempo pra estudar tem que aproveitar 100%**, não dá pra ficar brincando de tocar piano. Então eu **fico pensando na minha música, até mesmo me corrigindo mentalmente, enquanto estou lavando louça ou fazendo outras coisas** e também **fico exercitando meus dedos enquanto leio o jornal ou dirijo**. Já não tenho a flexibilidade de uma criança de 8 anos, imagina eu e esta criança fazendo acrobacias, pra mim seria muito mais complicado..."*

3.4.4 Observações a respeito do processo de aprendizagem

1) Coordenação motora: exercícios técnicos como auxílio na superação de dificuldades

a) a importância de exercícios técnicos

SA: “*Eu acho que **o exercício é muito importante**. Se você pensar no exercício como numa ação global, chega a ser mais interessante do que você aprender música, chega a ser **mais importante para o que é a minha dificuldade**. O exercício, como é uma coisa repetitiva, você vai fazendo aquilo, daqui a pouco, sem querer, você está acertando, porque você está fazendo aquilo lá, é de tanto fazer.”*

2) Experiência de vida: o peso das experiências negativas

a) experiências negativas X positivas

SB: “*As experiências negativas que influenciam demais. Infelizmente, **as experiências negativas influenciam mais o ser humano do que as positivas**. Tinha que ser o contrário. Mas infelizmente não é. A gente acaba se prendendo mais nas negativas, isso acaba marcando mais do que quando você tem uma experiência positiva, ela é mais facilmente esquecida, você dá menos valor do que pras negativas, as negativas ficam te martelando, ficam na sua cabeça e trava.”*

3) Motivação: sugestões para mantê-la estimulada

a) a motivação é estimulada quando se define a finalidade do estudo

SA: “*Eu acredito que tem o seguinte: a gente quer cobrança porque quer um resultado, só que **você tem que definir o porque do resultado**, que nem no meu caso, pra mim teria uma utilidade pra usar na igreja..”*

b) a motivação é estimulada quando o aluno estuda músicas que gosta

SC: *“Quando você pega uma partitura que você gosta, aquilo vai que é uma beleza. Agora, quando aquela partitura é meio encrespada, não é muito do seu gosto, aquilo lá demora, vai mais pela teimosia.”*

4) Realização pessoal: a necessidade que cada um tem de se realizar como pessoa

a) a sensação de vazio interior quando a pessoa não se realiza

SA: *“Se você não se realizar como pessoa, queira ou não queira, vai ficar faltando alguma coisa pra você, então você se sente em falta com você mesmo.”*

5) Teoria musical: a importância de uma boa formação teórica no estudo de piano

a) a importância da teoria musical e do solfejo

SA: *“O solfejo, eu acho que é muito importante, e eu não tive aula teórica, mas pretendo ainda fazer, eu acho que a questão de divisão de tempo é muito importante porque, quando você entra numa coisa que está lá, tudo bonitinho, tudo ligado ou notinha por notinha no compasso, tudo bem, mas a hora que começa a ter contratempos, ter umas pausas a mais, aí começa a complicar.”*

b) a necessidade de se estudar teoria associada à prática do instrumento

SB: *“Eu acho que isso é uma coisa que tem que ser muito junto, você está lá na prática e juntamente com a prática praticando a teoria. [...] fica uma coisa meio distanciada, você estuda teoria num dia, aí quando você vai pra prática você não consegue usar aquilo, o professor não te passa da forma como... sabe, não usa aquilo na prática, então fica distanciada. Se você faz só teoria distanciada da prática, se você não faz essa junção, não consegue colocar as duas coisas ao mesmo tempo trabalhando juntas, eu acho que fica muito difícil.”*

6) Disciplina no estudo: imprescindível em qualquer área de interesse

a) a importância da disciplina

SB: *“Eu acho que a **disciplina é uma coisa muito importante no aluno**, essa coisa de **você ter os seus horários pra estudar**, você ter o seu tempo, você fala: ‘não, agora eu vou realmente fazer isso e vou fazer só isso, não vou me engajar em nenhuma outra coisa, vou me dedicar só a isso’, e realmente ficar naquilo. Bom, acho que **pra tudo na vida a gente precisa ter disciplina**, não é?”*

7) Apresentações em público como parte importante do processo de aprendizagem

a) necessidade de tocar para outras pessoas

SA: *“Você está aprendendo com um objetivo, você quer por prazer seu fazer, ouvir, você quer tirar suas músicas, só que tem o lado de você querer expor isso, o seu talento, o seu dom. E se a gente não vencer essa barreira de ‘eu tenho que, é propósito também mostrar para os outros, distrair outros com a música’, você está negando uma parte que é fundamental. **É necessária essa parte de exposição.**”*

4. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Síntese interpretativa

Para facilitar a interpretação dos dados coletados e preparados no capítulo 3, criei várias maneiras de apresentá-los, através de quadros comparativos e, de certa forma, quantitativos e também através de leituras simples, baseadas apenas na observação desses quadros. Este procedimento também é útil na medida em que nos torna mais íntimos dos temas abordados e dos sujeitos entrevistados e nos permite enxergar por diferentes ângulos algo que, em princípio, pode parecer bastante retilíneo.

O primeiro quadro é uma espécie de síntese de todo o capítulo anterior, ele contém as quatro categorias (CAT.) e suas respectivas unidades de contexto (UC). Não foram consideradas aqui as unidades de registro (UR), elas serão mencionadas logo adiante, assim que passar a expor cada categoria individualmente. Outro aspecto importante a ser considerado é a distinção que existe entre as duas primeiras categorias e as duas restantes, pois considero as categorias 1 e 2 de caráter mais pessoal, por abordarem aspectos mais auto-avaliativos dos entrevistados, enquanto as categorias 3 e 4 têm caráter mais generalizante, quando analisam não apenas a situação dos próprios sujeitos mas estendem-se aos estudantes de piano de modo geral, adultos ou não.

Veja abaixo, então, este primeiro quadro, apresentando as categorias na vertical e as unidades de contexto na horizontal.

QUADRO 1

As quatro categorias e suas respectivas unidades de contexto

	CAT. 1	CAT. 2	CAT. 3	CAT. 4
	<i>Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>	<i>Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>	<i>O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações</i>	<i>Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
UC 01	coordenação motora: superação de dificuldades	Coordenação motora: dificuldades e limitações	coordenação motora: dificuldades exigem maior dedicação	coordenação motora: exercícios técnicos como auxílio na superação de dificuldades
02	leitura musical: facilidade	leitura musical: as dificuldades de cada um	o estudo de piano como uma realidade na vida do adulto	experiência de vida: o peso das experiências negativas
03	concentração: reforçada pela motivação	memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais	a importância da motivação	motivação: sugestões para mantê-la estimulada
04	realização pessoal em vários aspectos da individualidade	frustração em relação ao estudo	a relação do adulto com o erro quando ele toca para outras pessoas numa apresentação	realização pessoal: a necessidade que cada um tem de se realizar como pessoa
05	desenvolvimento de uma técnica de estudo	falta de embasamento teórico no início do estudo musical	a situação do adulto com relação ao pouco tempo disponível para o estudo	teoria musical: a importância de uma boa formação teórica no estudo de piano
06	sensação de relaxamento propiciada pelo estudo	disciplina: falta de regularidade no estudo diário		disciplina no estudo: imprescindível em qualquer área de interesse
07	facilidade no processo de aprendizagem: satisfação e estímulo			apresentações em público com parte importante do processo de aprendizagem

Podemos observar, de maneira simples e imediata, no quadro acima, quais unidades estão presentes nas quatro categorias, quais estão presentes em duas ou três delas e quais são exclusivas de uma única categoria. Veja, por exemplo, o tema *coordenação motora* (UC 01), que aparece em todas as categorias; o tema *realização pessoal*, que aparece com sua faceta positiva em UC 04 (CAT. 1 e CAT. 4) e sua contrapartida, a *frustração* (CAT. 2 / UC 04) e a *relação do adulto com o erro* (CAT. 3 / UC 04); *leitura musical* (UC 02) e *memorização e concentração* (UC 03) aparecem nas duas categorias mais pessoais (CAT. 1 e CAT. 2); *motivação* (UC 03) é citado de forma direta nas duas mais gerais (CAT. 3 e CAT. 4), mas tem estreita relação com o tema *concentração* (UC 03) na CAT. 1; o assunto *disciplina* (UC 06 em CAT. 2 e CAT. 4), que engloba a questão do *pouco tempo disponível para estudar* (UC 05 / CAT. 3) só não está presente na CAT. 1; o tema *teoria musical* (UC05) aparece em uma categoria mais pessoal (CAT. 2) e em uma mais generalizante (CAT. 4), enquanto *desenvolvimento de uma técnica de estudo* (UC 05), *sensação de relaxamento propiciada pelo estudo* (UC 06) e *facilidade no processo de aprendizagem* (UC 07) são temas específicos da CAT. 1; a questão do *estudo de piano como uma realidade na vida do adulto* (UC 02) é específica da CAT. 3, ao passo que o tema *experiência de vida* (UC 02) e *apresentações em público* (UC 07) fazem parte apenas da CAT. 4.

Num segundo momento, considero importante explorar cada categoria, listando, em primeiro lugar, todas as unidades de contexto e suas respectivas unidades de registro para, em seguida, mostrar a relação entre as unidades de contexto e os sujeitos entrevistados, ilustrando a presença e a ausência de relatos em cada UC e a frequência com que aparecem. Finalizo com uma breve leitura de cada quadro para auxiliar na sua compreensão.

CAT. 1: ASPECTOS POSITIVOS RELACIONADOS AO ESTUDO DE PIANO

1. Coordenação motora: superação de dificuldades

- a) desenvolvimento de agilidade
- 2. Leitura musical: facilidade
 - a) facilidade na leitura à primeira vista
 - b) facilidade na leitura
- 3. Concentração: reforçada pela motivação
 - a) maior aproveitamento do estudo para compensar o pouco tempo disponível
- 4. Realização pessoal em vários aspectos da individualidade
 - a) superação de barreiras anteriores
 - b) o estudo de piano como um desafio a ser vencido diariamente
 - c) realização de um desejo
- 5. Desenvolvimento de uma técnica de estudo
 - a) auxílio no desenvolvimento da leitura
 - b) fluência do processo de aprendizagem
 - c) fluência na performance da música que está estudando
- 6. Sensação de relaxamento propiciada pelo estudo
 - a) o estudo de piano como uma atividade prazerosa
 - b) momento de lazer ocasionado pela concentração no estudo
- 7. Facilidade no processo de aprendizagem: satisfação e estímulo
 - a) satisfação com o aprendizado
 - b) estímulo para continuar a estudar

QUADRO 2

Presença e frequência de depoimentos em cada UC na CAT. 1

UC	1	2	3	4	5	6	7
SA				X			
SB		X					
SC	X			X	XXX		
SD		X				X	XX
SE			X			X	
SF				X			
SG							

- UC 4 e UC 5 são os temas que apresentam mais citações, o que difere é que no primeiro caso elas foram feitas por sujeitos diferentes (SA – SC – SF), o que demonstra uma convergência de opiniões, enquanto no segundo caso elas foram feitas pelo mesmo sujeito (SC), ou seja, trata-se de uma opinião particular;
- UC 2 e UC 6 empatam com duas citações em cada, feitas por sujeitos diferentes (SB e SD em UC 2 e SD e SF em UC 6); UC 7 também tem duas citações, porém feitas pelo mesmo sujeito (SD);
- UC 1 e UC 3 têm apenas uma citação cada (SC e SE respectivamente);
- Apenas SG não se pronunciou nesta categoria.

CAT. 2: ASPECTOS NEGATIVOS RELACIONADOS AO ESTUDO DE PIANO

1. Coordenação motora: dificuldades e limitações
 - a) consciência da dificuldade
 - b) dificuldade na agilidade motora por medo do fracasso
 - c) dificuldade poderia ser superada se tivesse mais tempo para estudar
 - d) dificuldade gerada pela falta do instrumento em casa para estudar
 - e) dificuldade em comparação a outro período da vida em que estudou piano
2. Leitura musical: as dificuldades de cada um
 - a) dificuldade causada pela falta de prática
 - b) dificuldade causada pelo cansaço
 - c) dificuldade em entender o sistema de notação musical no que diz respeito à duração das figuras de tempo
3. Memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais
 - a) falta de concentração dificulta a memorização das músicas que está tocando
 - b) dificuldade em ambos os casos ocasionada pela falta de tempo para treinar mais
 - c) menos facilidade para memorização de músicas em comparação a outro período da vida em que estudou piano
 - d) dificuldade de memorização causada pelo cansaço
 - e) dificuldade de memorização natural da pessoa
- a) a concentração é mantida por um curto espaço de tempo
4. Frustração em relação ao estudo
 - a) ocasionada pela vontade de tocar músicas que conhece e gosta e não conseguir
5. Falta de embasamento teórico no início do estudo musical
 - a) falhas no ensino de teoria musical geram sensação de incapacidade e aumentam a auto-cobrança por melhores resultados
 - b) falhas iniciais causaram deficiência na leitura musical
6. Disciplina: falta de regularidade no estudo diário
 - a) falta de organização

- b) falta de tempo para estudar ocasionada pelo excesso de atividades, compromissos ou pela profissão
- c) falta de estudo por não ter instrumento em casa para treinar

QUADRO 3

Presença e frequência de depoimentos em cada UC na CAT. 2

UC	1	2	3	4	5	6
SA	X			X		X
SB	X		X		XX	
SC					X	X
SD	X		X			X
SE	X		X			X
SF	XX	XX	X			X
SG	X	X	XX			X

- UC 1 tem mais citações: sete no total, sendo duas do mesmo sujeito (SF); apenas SC não se pronunciou nesta unidade;
- Empatados com seis citações cada estão UC 3 e UC 6, sendo que na primeira delas há duas citações do mesmo sujeito (SG). Em UC 3, SA e SC não se manifestaram e em UC 6 apenas SB não disse nada;
- UC 2 e UC 5 têm três citações cada, sendo que nas duas unidades um único sujeito responde por duas citações: SF em UC 2 e SB em UC 5;
- Todos os sujeitos se pronunciaram.

CAT. 3: O ESTUDO DE PIANO COMO UMA REALIDADE NA IDADE ADULTA E SUAS IMPLICAÇÕES

1. Coordenação motora: dificuldades exigem maior dedicação
 - a) limitações superáveis com o treino
 - b) a necessidade de fazer mais exercícios que os mais jovens
2. O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto
 - a) a viabilidade do estudo para o adulto
 - b) a possibilidade do estudo de piano em qualquer idade, dependendo da motivação da pessoa
 - c) a realização de um sonho de infância
3. A importância da motivação
 - a) a motivação como força realizadora do estudo
 - b) a motivação como vantagem em relação aos mais jovens
4. A relação do adulto com o erro quando ele toca para outras pessoas numa apresentação
 - a) o significado do erro para o adulto
5. A situação do adulto com relação ao pouco tempo disponível para o estudo
 - a) a necessidade de o adulto aproveitar o tempo fora do piano para estudar

QUADRO 4

Presença e freqüência de depoimentos em cada UC na CAT. 3

UC	1	2	3	4	5
SA					
SB	X	XX		X	
SC		X	XX		X
SD		X			
SE		X			
SF		XX	X		
SG	XX	X	XX		

- UC 2 é a mais citada, apresentando oito eventos; dois sujeitos respondem por duas citações cada: SB e SF; apenas SA não se pronunciou;
- UC 3 tem cinco citações, sendo que duas são de SC e duas de SG;
- UC 1 possui três citações, sendo que duas são de SG;
- Empatados com apenas uma citação estão UC 4 e UC 5;
- Apenas SA não se pronunciou em nenhuma unidade.

CAT. 4: OBSERVAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1. Coordenação motora: exercícios técnicos como auxílio na superação de dificuldades
 - a) a importância de exercícios técnicos
2. Experiência de vida: o peso das experiências negativas
 - a) experiências positivas X experiências negativas
3. Motivação: sugestões para mantê-la estimulada

- a) a motivação é estimulada quando se define a finalidade do estudo
 - b) a motivação é estimulada quando o aluno estuda músicas que gosta
4. Realização pessoal: a necessidade que cada um tem de se realizar como pessoa
- a) a sensação de vazio interior quando a pessoa não se realiza
5. Teoria musical: a importância de uma boa formação teórica no estudo de piano
- a) a importância da teoria musical e do solfejo
 - b) a necessidade de se estudar teoria associada à prática do instrumento
6. Disciplina no estudo: imprescindível em qualquer área de interesse
- a) a importância da disciplina
7. Apresentações em público como parte importante do processo de aprendizagem
- a) a necessidade de tocar para outras pessoas

QUADRO 5

Presença e frequência de depoimentos em cada UC na CAT. 4

UC	1	2	3	4	5	6	7
SA	X		X	X	X		X
SB		X			X	X	
SC			X				
SD							
SE							
SF							
SG							

- Somente SA, SB e SC se pronunciaram;
- UC 3 e UC 5 empatam com duas citações cada;
- UC 1, 2, 4, 6 e 7 possuem apenas uma citação cada;

No intuito de permitir e facilitar a comparação entre todas as categorias, apresento a seguir um quadro que engloba os anteriores, contendo todas as UC de todas as categorias na horizontal e os sujeitos na vertical. Numa abordagem estatística do quadro 6, podemos extrair o número de citações em cada categoria e a porcentagem que isso representa. Em ordem decrescente, a CAT. 2 (*Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano*) é a que possui maior número de unidades de registro (UR): são ao todo 26, o que representa 38,8% do total. Em segundo lugar vem a CAT. 3 (*O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações*), com 18 UR (26,9%). A seguir, a CAT. 1 (*Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano*), com 14 UR (20,9%) e, finalmente, temos a CAT. 4 (*Observações a respeito do processo de aprendizagem*), com 9 UR, o que significa 13,4% do total de unidades de registro encontradas nos depoimentos.

QUADRO 6

Presença e freqüência de depoimentos em cada UC em todas as categorias

		SA	SB	SC	SD	SE	SF	SG
CAT. 1	UC 1			X				
	2		X		X			
	3					X		
	4	X		X			X	
	5			XXX				
	6				X	X		
	7				XX			
CAT. 2	UC 1	X	X		X	X	XX	X
	2						XX	X
	3		X		X	X	X	XX
	4	X						
	5		XX	X				
	6	X		X	X	X	X	X
CAT. 3	UC 1		X					XX
	2		XX	X	X	X	XX	X
	3			XX			X	XX
	4		X					
	5			X				
CAT. 4	UC 1	X						
	2		X					
	3	X		X				
	4	X						
	5	X	X					
	6		X					
	7	X						

Faz-se interessante também observarmos o perfil geral de cada sujeito numa abordagem ainda quantitativa, ou seja, como foi sua participação, em termos de quantidade de unidades, em cada categoria e o total de unidades por categoria.

QUADRO 7

Freqüência de UR por sujeito em todas as categorias

SA	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	TOTAL	%
	1	3	0	5	9	13,4

SB	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	TOTAL	%
	1	4	4	3	12	17,9

SC	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	TOTAL	%
	5	2	4	1	12	17,9

SD	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	TOTAL	%
	4	3	1	0	8	12,0

SE	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	TOTAL	%
	2	3	1	0	6	9,0

SF	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	TOTAL	%
	1	6	3	0	10	14,9

SG	CAT1	CAT2	CAT3	CAT4	TOTAL	%
	0	5	5	0	10	14,9

Veja a comparação final entre os sujeitos em ordem decrescente, ou seja, do maior número de UR para o menor: SB e SC: 12 (17,9%); SF e SG: 10 (14,9%); SA: 9 (13,4%); SD: 8 (12%) e SE:6 (9%).

4.2 Análise individual

A partir desse momento, passo a trabalhar individualmente com cada sujeito, em princípio mostrando, em cada quadro, todas as UR que emergiram de seus depoimentos, suas respectivas UC e a categoria a qual pertencem para, em

seguida, em forma de texto propriamente dito e com base nas informações do quadro, fazer uma análise do discurso.

4.2.1 SA

QUADRO 8

O discurso de SA organizado em unidades de registro, de contexto e categorias

<i>CAT. 1: Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Realização pessoal em vários aspectos da individualidade UR: superação de barreiras anteriores
<i>CAT. 2: Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Coordenação motora: dificuldades e limitações UR: consciência da dificuldade
UC: Frustração em relação ao estudo UR: ocasionada pela vontade de tocar músicas que conhece e gosta e não conseguir
UC: Disciplina: falta de regularidade no estudo diário UR: falta de organização
<i>CAT. 3: O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações</i>
* Não há unidades nesta categoria
<i>CAT. 4: Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
UC: Coordenação motora: exercícios técnicos como auxílio na superação de dificuldades UR: a importância de exercícios técnicos
UC: Motivação: sugestões para mantê-la estimulada UR: definir a finalidade do estudo
UC: Realização pessoal: a necessidade que cada um tem de se realizar como pessoa UR: a sensação de vazio interior quando a pessoa não se realiza

UC: Teoria musical: a importância de uma boa formação teórica no estudo de piano UR: a importância da teoria musical e do solfejo
UC: Apresentações em público como parte importante do processo de aprendizagem UR: a necessidade de tocar para outras pessoas

Um aspecto importante relatado por SA é a questão da frustração por querer tocar músicas que ele já conhecia e gostava mas que não tinha as condições para isso no momento. Por esse sentimento de incapacidade, ele experimentou outro: a sensação de vazio interior que uma pessoa sente enquanto não se auto-realiza. Alguns fatores podem ter contribuído para essa momentânea insatisfação: a falta de organização percebida por SA em relação à frequência de estudo e sua dificuldade motora. Felizmente, ele nos relatou também que o ponto positivo de sua experiência foi justamente a superação de barreiras anteriores e a conseqüente realização pessoal. Seu nível de percepção do processo de aprendizagem é muito bom, dadas as suas contribuições na CAT. 4, ou seja, sua experiência foi muito válida. Ele pôde perceber a importância de exercícios técnicos para auxiliá-lo na questão motora, da teoria e do solfejo para corrigir informações equivocadas aprendidas anteriormente sem a correta instrução e, mais do que tudo, ele percebeu que fundamental para essa conquista foi sua motivação, estreitamente vinculada à definição da finalidade do estudo, que no seu caso, era tocar em público.

4.2.2 SB

QUADRO 9

O discurso de SB organizado em unidades de registro, de contexto e categorias

<i>CAT. 1: Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Leitura musical UR: facilidade na leitura à primeira vista
<i>CAT. 2: Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>

UC: Coordenação motora: dificuldades e limitações UR: consciência da dificuldade
UC: Memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais UR: falta de concentração dificulta a memorização das músicas que está tocando
UC: Falta de embasamento teórico no início do estudo musical UR: falhas no ensino de teoria musical geram sensação de incapacidade e aumentam a auto-cobrança por melhores resultados UR: falhas iniciais causaram deficiência na leitura musical
<i>CAT. 3: O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações</i>
UC: Coordenação motora: dificuldades exigem maior dedicação UR: a necessidade de fazer mais exercícios que os mais jovens
UC: O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto UR: a possibilidade do estudo de piano em qualquer idade, dependendo da motivação da pessoa UR: a realização de um sonho de infância
UC: A relação do adulto com o erro quando ele toca para outras pessoas numa apresentação UR: o significado do erro para o adulto
<i>CAT. 4: Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
UC: Experiência de vida: o peso das experiências negativas UR: experiências negativas X experiências positivas
UC: Teoria musical: a importância de uma boa formação teórica no estudo de piano UR: a necessidade de se estudar teoria associada à prática do instrumento
UC: Disciplina no estudo: imprescindível em qualquer área de interesse UR: a importância da disciplina

SB nos trouxe uma importantíssima questão relacionada, em grande parte, aos adultos: a dimensão que o erro pode tomar quando o estudante de piano participa de uma apresentação musical aberta ao público. Claro que ninguém gosta de cometer erros, muito menos que outros percebam isso, e tocar em público coloca o estudante, de certa forma, muito em exposição. Seu nível de segurança,

autoconfiança e controle emocional precisam estar em alta, caso contrário, a pessoa vai ter as mesmas sensações que SB nos relatou: sensação de incapacidade, autocobrança por melhores resultados, insegurança, fazendo com que prevaleça o lado negativo da experiência. Especificamente em SB, esse medo de errar lhe impede de se soltar e ter mais agilidade nos movimentos dos dedos e mãos, acrescentando-se a isso sua dificuldade de se concentrar e, conseqüentemente, de memorizar os trechos mais difíceis das músicas ou mesmo a peça toda. A questão da leitura musical em SB merece destaque: ela nos diz que houve falhas na sua formação musical inicial, que o ensino de teoria musical foi desvinculado da prática, e que isso lhe deixou insegura para ler partituras, apesar de ter uma tendência natural a desenvolver com facilidade a leitura à 1ª vista. Por isso, ela aconselha que a teoria musical e a prática do instrumento devem ser ensinadas paralelamente, para uma boa formação do aluno.

Em se comparando aos mais jovens, ela recomenda que os adultos pratiquem mais exercícios técnicos que eles, mas que, por outro lado, a aprendizagem pianística pode se dar com sucesso, independente da idade e sim da motivação do estudante, desde que haja disciplina, fundamental em qualquer área de atuação. Por fim, ela se sente realizada por ter conseguido colocar em prática seu sonho de infância de estudar piano.

4.2.3 SC

QUADRO 10

O discurso de SC organizado em unidades de registro, de contexto e categorias

<i>CAT. 1: Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Coordenação motora: superação de dificuldades
UR: desenvolvimento de agilidade
UC: Realização pessoal em vários aspectos da individualidade

UR: o estudo de piano como um desafio a ser vencido diariamente
UC: Desenvolvimento de uma técnica de estudo UR: auxílio no desenvolvimento da leitura UR: fluência no processo de aprendizagem UR: fluência na performance da música que está tocando
<i>CAT. 2: Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Falta de embasamento teórico no início do estudo musical UR: falhas iniciais causaram deficiência na leitura musical
UC: Disciplina: falta de regularidade no estudo diário UR: falta de tempo para estudar ocasionada pelo excesso de atividades, compromissos ou pela profissão
<i>CAT. 3: O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações</i>
UC: O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto UR: a realização de um sonho de infância
UC: A importância da motivação UR: a motivação como força realizadora do estudo UR: a motivação como vantagem em relação aos mais jovens
UC: A situação do adulto com relação ao pouco tempo disponível para o estudo UR: a necessidade de o adulto aproveitar o tempo fora do piano para estudar
<i>CAT. 4: Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
UC: Motivação: sugestões para mantê-la estimulada UR: a motivação é estimulada quando o aluno estuda músicas que gosta

SC é uma pessoa que gosta de desafios, segundo seu depoimento e, para ela, o estudo de piano é um desafio a ser vencido diariamente. Também vem como a realização de um sonho de infância, como em SB. SC reconhece dois problemas principais no seu dia-a-dia: a falta de tempo para estudar e a deficiência na leitura musical causada, como em SB, pela falta de embasamento teórico em sua iniciação musical. Com a consciência de que a motivação é a força realizadora do estudo e a principal vantagem em relação aos mais jovens, SC descobriu uma maneira de estudar fora do piano, uma forma de estudo mental, aproveitando melhor o tempo e

preenchendo as falhas de sua leitura. Com isso, adquiriu uma série de conquistas, entre elas, agilidade motora, fluência na leitura e no próprio processo de aprendizado.

4.2.4 SD

QUADRO 11

O discurso de SD organizado em unidades de registro, de contexto e categorias

<i>CAT. 1: Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Leitura musical: facilidade UR: facilidade na leitura
UC: Sensação de relaxamento propiciada pelo estudo UR: o estudo de piano como uma atividade prazerosa
UC: Facilidade no processo de aprendizagem: satisfação e estímulo UR: satisfação com o aprendizado UR: estímulo para continuar a estudar
<i>CAT. 2: Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Coordenação motora: dificuldades e limitações UR: dificuldade poderia ser superada se tivesse mais tempo para estudar
UC: Memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais UR: dificuldade em ambos os casos ocasionada pela falta de tempo para treinar mais
UC: Disciplina: falta de regularidade no estudo diário UR: falta de tempo para estudar ocasionada pelo excesso de atividades, compromissos ou pela profissão
<i>CAT. 3: O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações</i>
UC: O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto UR: a viabilidade do estudo para o adulto
<i>CAT. 4: Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
* Não há unidades nesta categoria

SD tem motivos de sobra para comemorar sua experiência em estudar piano: sentiu facilidade na leitura, era uma atividade que lhe trazia prazer, sentiu-se satisfeito com o ritmo de seu aprendizado e isso o estimulou a, futuramente, voltar a estudar. Como outros adultos, o principal aspecto negativo de seu processo foi a falta de tempo, no seu caso, ocasionada pela profissão. Ele acredita que, pelo pouco tempo disponível para estudar, ficava difícil concentrar-se, o que lhe atrapalhava a memorização, e também não lhe dava condições de desenvolver melhor a parte motora. Mas não viu impedimentos maiores nesses casos, apenas gostaria de ter mais tempo para desenvolvê-los mais eficientemente. Por fim, acredita, baseado em sua vivência, que a aprendizagem pianística para o adulto é uma realidade.

4.2.5 SE

QUADRO 12

O discurso de SD organizado em unidades de registro, de contexto e categorias

<i>CAT. 1: Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Concentração: reforçada pela motivação UR: maior aproveitamento do estudo para compensar o pouco tempo disponível
UC: Sensação de relaxamento propiciada pelo estudo UR: momento de lazer ocasionado pela concentração no estudo
<i>CAT. 2: Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Coordenação motora: dificuldades e limitações UR: dificuldade em comparação a outro período da vida em que estudou piano
UC: Memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais UR: menos facilidade para memorização de músicas em comparação a outro período da vida em que estudou piano
UC: Disciplina: falta de regularidade no estudo diário UR: falta de tempo para estudar ocasionada pelo excesso de atividades, compromissos ou pela profissão
<i>CAT. 3: O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas</i>

<i>implicações</i>
UC: O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto UR: a viabilidade do estudo para o adulto
<i>CAT. 4: Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
* Não há unidades nesta categoria

SE tem uma característica particular muito marcante em relação aos outros sujeitos: o fato de ter estudado piano durante vários anos em sua juventude. Portanto, há uma lembrança viva desse período que serviu, no momento da entrevista, como um referencial de comparação com o que ela está vivenciando no presente. SE percebe que não tem a mesma facilidade de memorização que anteriormente nem a mesma flexibilidade de movimentos, pois sente uma maior dificuldade motora para tocar; também nota que não tem mais o tempo que tinha antes para estudar. Por outro lado, SE utiliza melhor esse pouco tempo disponível porque está mais concentrada, talvez pela própria maturidade, e recorre a esses momentos de estudo e concentração como um descanso, um momento de lazer pessoal. Acredita que a aprendizagem na idade adulta é uma realidade.

4.2.6 SF

QUADRO 13

O discurso de SE organizado em unidades de registro, de contexto e categorias

<i>CAT. 1: Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Realização pessoal em vários aspectos da individualidade UR: realização de um desejo
<i>CAT. 2: Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Coordenação motora: dificuldades e limitações

UR: consciência da dificuldade UR: dificuldade gerada pela falta do instrumento em casa para estudar
UC: Leitura musical: as dificuldades de cada um UR: dificuldade causada pela falta de prática UR: dificuldade causada pelo cansaço
UC: Memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais UR: dificuldade de memorização causada pelo cansaço
UC: Disciplina: falta de regularidade no estudo diário UR: falta de estudo por não ter instrumento em casa para treinar
<i>CAT. 3: O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações</i>
UC: O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto UR: a possibilidade do estudo de piano em qualquer idade, dependendo da motivação da pessoa UR: a realização de um sonho de infância
UC: A importância da motivação UR: a motivação como vantagem em relação aos mais jovens
<i>CAT. 4: Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
* Não há unidades nesta categoria

SF, como outros sujeitos anteriormente relataram, também realizou um sonho de infância quando começou a estudar piano, era um desejo que queria ver realizado. Portanto, pela sua experiência, ela acredita que a aprendizagem pianística é possível, independente da idade, o importante é a pessoa estar motivada para isso. Aliás, ela considera a motivação uma vantagem do adulto em relação aos mais jovens.

Por não ter instrumento em casa para treinar, SF enfrenta problemas típicos causados pela falta de prática: a parte motora não flui, há deficiência no processo de leitura musical e dificuldade de memorização. Soma-se a isso, no momento da aula, o cansaço advindo de um dia de trabalho, que torna mais difícil ainda os processos de leitura e memorização dos movimentos ensinados pelo professor.

4.2.7 SG

QUADRO 14

O discurso de SG organizado em unidades de registro, de contexto e categorias

<i>CAT. 1: Aspectos positivos relacionados ao estudo de piano</i>
* Não há unidades nesta categoria
<i>CAT. 2: Aspectos negativos relacionados ao estudo de piano</i>
UC: Coordenação motora: dificuldades e limitações UR: consciência da dificuldade
UC: Leitura musical: as dificuldades de cada um UR: dificuldade em entender o sistema de notação musical no que diz respeito à duração das figuras de tempo
UC: Memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais UR: dificuldade de memorização natural da pessoa
UC: Disciplina: falta de regularidade no estudo diário UR: falta de tempo para estudar ocasionada pelo excesso de atividades, compromissos ou pela profissão
<i>CAT. 3: O estudo de piano como uma realidade na idade adulta e suas implicações</i>
UC: Coordenação motora: dificuldades exigem maior dedicação UR: limitações superáveis com o treino UR: a necessidade de fazer mais exercícios que os mais jovens
UC: O estudo de piano como uma realidade na vida do adulto UR: a possibilidade do estudo de piano em qualquer idade, dependendo da motivação da pessoa
UC: a importância da motivação UR: a motivação como força realizadora do estudo UR: a motivação como vantagem em relação aos mais jovens
<i>CAT. 4: Observações a respeito do processo de aprendizagem</i>
* Não há unidades nesta categoria

SG também é um otimista, acredita que a aprendizagem pianística é uma realidade para qualquer pessoa, independente de sua idade, basta estar motivada, pois compartilha a opinião de que a motivação é a força realizadora do processo de aprendizado. Acrescenta ainda que, para os adultos, a motivação é uma vantagem

em relação aos mais jovens e que as limitações motoras são superáveis com o treino; para isso, há necessidade de os adultos fazerem mais exercícios que os outros. Quanto às suas limitações e dificuldades, SG reclama, como muitos outros, da falta de tempo para treinar mais, devido ao trabalho e compromissos em geral; além disso, tem consciência de sua dificuldade natural em memorizar e em se concentrar por um espaço de tempo maior do que trinta minutos, da parte motora e de sua dificuldade em entender o sistema de notação musical no que tange ao reconhecimento das figuras que indicam a duração das notas musicais e a maneira como isso está convencionado numa partitura.

4.3 Análise geral

Num segundo momento da análise, procurei focalizar o material categorizado, quantificado e qualificado nos itens anteriores com maior distanciamento e percebi que alguns detalhes mereciam algum comentário.

SA não comentou nada a respeito do estudo de piano como uma realidade para o adulto (CAT. 3), entretanto foi bastante eloqüente sobre o processo da aprendizagem em si (CAT. 4) e fez contribuições a respeito dos aspectos positivos e negativos do estudo (CAT. 1 e 2); isso nos leva a pensar que ele pode ter ficado muito marcado pela sensação de frustração e pelo vazio interior que sentiu pela não realização pessoal plena, o que provavelmente não lhe deu condições de argumentar nem positivamente nem negativamente sobre a aprendizagem pianística na idade adulta. Apesar disso, foi o entrevistado que demonstrou ter mais percepções a respeito do processo de aprendizagem, pois deu excelentes sugestões na CAT. 4, válidas para qualquer estudante, de qualquer idade.

SG não se manifestou sobre os aspectos positivos do estudo de piano (CAT. 1); por outro lado, realçou bastante os aspectos negativos (CAT. 2) e deu várias contribuições sobre o estudo de piano como uma realidade para o adulto (CAT. 3), o que leva a entender que, apesar de não ter notado nada de positivo especificamente no seu processo de aprendizagem, vê com otimismo o estudo de

piano na idade adulta. Tem consciência das suas limitações e dificuldades, porém não as vê como impedimento para levar o estudo adiante.

O surgimento de uma categoria que abrangesse uma série de observações a respeito do processo da aprendizagem (CAT. 4) foi uma surpresa para mim. Acredito que as generalizações que SA, SB e SC apresentaram estejam baseadas em seus próprios processos de aprendizagem, como uma espécie de avaliação do que não foi tão bem sucedido e como isso poderia ser corrigido ou mesmo evitado.

Interessante também notar que a categoria que apresentou o maior número de unidades foi a CAT. 2, que trata dos aspectos negativos relacionados ao estudo de piano, com contribuições de todos os entrevistados. Acredito que possa haver duas interpretações para isso, uma delas mais centrada numa visão otimista do problema, que reflete sobre a dificuldade procurando meios para superá-la. A outra visão é mais pessimista, pois está mais relacionada a uma sensação de incapacidade ou fracasso, como podemos ver no depoimento de SB, na CAT. 4, UC 02 (experiência de vida: o peso das experiências negativas), transcrito abaixo:

As experiências negativas que influenciam demais. Infelizmente, as experiências negativas influenciam mais o ser humano do que as positivas. Tinha que ser o contrário. Mas infelizmente não é. A gente acaba se prendendo mais nas negativas, isso acaba marcando mais do que quando você tem uma experiência positiva, ela é mais facilmente esquecida, você dá menos valor do que pras negativas, as negativas ficam te martelando, ficam na sua cabeça e trava.

Observe no quadro 3 que, nesta categoria, ocorre um grande número de convergências nos discursos, ou seja, vários entrevistados comentando sobre os mesmo temas. O primeiro deles é a unidade *coordenação motora* (UC 01), em que apenas um sujeito não se pronunciou, demonstrando ser o maior problema enfrentado pelos adultos estudantes de piano. A maioria deles apenas percebe a dificuldade, outros reconhecem uma causa para ela (medo do fracasso, o fato de não ter um piano em casa ou falta de tempo para treinar mais), e um deles sente maior dificuldade em relação a um período anterior da vida, em que estudava piano.

Em segundo lugar, vêm as unidades *memorização e/ou concentração no estudo: limitações pessoais* (UC 03) e *disciplina: falta de regularidade no estudo diário* (UC 06), sugerindo, então, que estes são outros dois assuntos que incomodam os adultos no processo de aprendizagem pianística. Falhas na memorização foram atribuídas à falta de concentração, ao pouco tempo disponível para o estudo, ao cansaço após um dia de trabalho e à dificuldade natural do indivíduo. Além disso, foram citadas a dificuldade em se manter concentrado por um período de tempo determinado e a menor facilidade para memorizar músicas em comparação ao estudo anterior numa outra época da vida.

Com quatro citações, a UR *falta de tempo para estudar ocasionada pelo excesso de atividades, compromissos ou pela profissão* é disparado o maior entrave na questão da disciplina no estudo. Outros agravantes seriam a falta de organização da pessoa e a falta do instrumento em casa para treinar constantemente. Essa questão da falta de tempo para estudar gera uma série de efeitos paralelos como, por exemplo, faz com que alguns indivíduos aproveitem melhor o tempo de estudo e se concentrem mais, impede uma maior fluência na parte motora e atrapalha o processo de memorização.

Outras duas grandes convergências aparecem quando se fala sobre o estudo de piano como uma realidade na idade adulta (CAT. 3). Veja no quadro 4 que a unidade *o estudo de piano como uma realidade na vida do adulto* (UC 02) tem o maior número de citações. Três entrevistados relataram que estavam realizando um sonho de infância, algo alimentado em suas mentes durante anos de suas vidas, apenas aguardando o momento mais adequado para iniciar a aprendizagem. Há cinco depoimentos a favor da aprendizagem pianística na idade adulta, sendo que três deles defendem que, na verdade, o sucesso do estudo está muito mais ligado à motivação do estudante do que à idade propriamente dita. Essa opinião é reforçada pela unidade *a importância da motivação* (UC 03), em que ela é vista como a força realizadora do estudo, que faz com que o adulto enfrente os obstáculos e, também, como uma vantagem em relação aos mais jovens, pelo fato de o adulto ter plena consciência da finalidade do estudo.

Na CAT. 1, dos aspectos positivos, há uma convergência que merece ser citada: a unidade *realização pessoal em vários aspectos da individualidade* (UC 04). Três indivíduos relataram que se sentem realizados de maneiras diferentes através da aprendizagem pianística, seja por ter conseguido superar barreiras adquiridas numa forma de estudar incorreta, seja pelo fato de enfrentar desafios diariamente na superação dos próprios limites ou na simples realização de um desejo, o de estudar piano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este trabalho não significa, necessariamente, encerrá-lo. Esta pesquisa não se encerra aqui, pelo contrário, ela abre caminhos para várias outras que se baseiem na realidade vivenciada pelos adultos que aqui deixaram seus depoimentos e que agora é conhecida por todos através da ótica do pesquisador. Como foi dito anteriormente, uma pesquisa qualitativa não é dona de uma verdade absoluta, ela tem por característica abrir o debate em torno do tema estudado, permitir que cada pessoa que leia este material tire suas próprias conclusões, baseadas nas suas interpretações, que são pessoais porque cada indivíduo possui um histórico de vida único, com conhecimentos e experiências que não se igualam a ninguém.

Atualmente, quando me perguntam se a aprendizagem pianística na idade adulta é um sonho ou uma realidade, eu respondo com uma única palavra, muitas vezes decepcionante pra quem ouve: *depende*. Minha resposta não é nem afirmativa nem negativa, porque o processo de aprendizagem, por ser pessoal, depende de uma série de fatores que estão além da predição de qualquer professor ou pesquisador. Pode ser possível se a pessoa quiser que ele seja, se ela estiver suficientemente motivada para isso, se estiver em boas condições fisiológicas e emocionais, se conseguir administrar seu tempo, se estiver disposta a enfrentar obstáculos, se estiver inserida num ambiente que a estimule e, sem sombra de dúvida, se encontrar um professor que saiba lidar com todas essas questões relativas ao universo do adulto.

Depois de tudo que foi exposto, posso afirmar que um professor de piano para adultos tem dois grandes desafios: primeiro, deverá ter sensibilidade para manter a motivação do aluno sempre estimulada e, em segundo lugar, material musical adequado para conduzi-lo prazerosamente no processo inicial da aprendizagem pianística. A teoria das inteligências múltiplas nos dá uma grande contribuição no primeiro caso, pois através dela podemos desenvolver a percepção

de quais são os talentos naturais dos nossos alunos, aqueles que "brotam" espontaneamente na sua expressão, e assim direcioná-los a atividades satisfatórias.

Um aluno que manifesta naturalmente sua inteligência musical pode atingir outros níveis de realização pessoal através dela, como aconteceu com SA, que exteriorizou de forma visível, graças a sua experiência com a música, uma grande sensibilidade em, inicialmente, avaliar o próprio processo de aprendizagem (inteligência intrapessoal) mas, principalmente, porque percebeu os problemas que seus colegas enfrentavam e apontou soluções que pareciam bastante coerentes e eficientes (inteligência interpessoal). Ou o contrário, um aluno pode trazer à tona seu potencial musical através de outros meios, como a motivação; veja o caso de SC, que desenvolveu uma técnica de estudo mental (inteligência musical) que lhe proporcionou também o afloramento da inteligência corporal-cinestésica, pois percebeu que ganhou mais desenvoltura motora.

GARDNER (1999, p. 89) explica que um indivíduo que se dedica a uma atividade para a qual possui algum talento é naturalmente motivado, certamente terá progresso e evitará frustrações. O autor reforça para o professor a importância de se desenvolver um ambiente educacional em que floresçam as emoções de prazer, estimulação e desafio, para que o aprendizado realmente se concretize e produza, no futuro, fortes e positivas reações, ou seja, para que o aluno faça uso subsequente das experiências vivenciadas no processo de aprendizagem. Um professor deve procurar trabalhar bastante sua inteligência interpessoal, que é justamente essa característica de saber entender o outro, sentir seus desejos e medos e ter a sabedoria de apresentar caminhos, soluções ou desafios no momento certo da caminhada do estudante.

Se for encarado como defende MAGILL (1984, p. 262), um professor de habilidades motoras precisa ser "um planejador de instrução, um apresentador de informações, um avaliador de desempenho e um motivador". KLAUSMEIER e WILLIAM (1977, p. 279) enumeram outros itens relevantes sobre o comportamento do professor, qualquer que seja sua área:

focalizar a atenção do aluno em objetivos desejados, utilizar a necessidade de realização do indivíduo, [...] reforçar comportamentos desejados, na medida em que estes são necessários, para assegurar a manutenção do esforço e da conduta desejada, evitar procedimentos que criem um *stress* temporário alto ou ansiedade crônica.

BROWN (1989) apresenta algumas sugestões, mais específicas a um estudante de piano:

- identificar padrões individuais de aprendizagem, para que possam ser aprimorados, quando eficientes, e modificados, quando deficientes;
- restabelecer ou reorganizar as metas de estudo, visando a uma maior estimulação no estudante durante o processo de aprendizagem;
- ampliar os horizontes do aluno no que diz respeito a assuntos teóricos e exercícios de desenvolvimento técnico, bem como no tocante à literatura pianística;
- fazer intercâmbios entre as aulas, para que cada aluno veja que não é o único a enfrentar dificuldades;
- realizar reuniões extraclasse, somente entre os adultos, para que toquem uns para os outros e exponham seus problemas relativos ao estudo e à própria execução em público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANISTER, Peter et al. **Qualitative Methods in Psychology: a research guide.** Buckingham (Philadelphia): Open University Press, 1994. 184p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991. 226 p.
- BOYLE, David J. Evaluation of music ability. In: COLWELL, Richard (ed.). **Handbook of Research on Music Teaching and Learning.** New York: Schirmer Books, 1992. p. 247-265.
- BRESLER, Liona; STAKE, Robert E. Qualitative Research Methodology in Music Education. In: COLWELL, Richard (ed.). **Handbook of Research on Music Teaching and Learning.** New York: Schirmer Books, 1992. p. 75-90.
- BROWN, Andrew M. Teaching piano to adults. **Clavier**, vol. 28, nº 5, p. 24-25, may-june/1989.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330 p.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Tradução de Maria Aparecida da Silva P. Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2001.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 347 p.
- GARDNER, Howard. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi.** Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 380 p.

- GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. 363 p.
- KAPLAN, José Alberto. **Teoria da Aprendizagem Pianística.** Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987. 2. ed., 112 p.
- KLAUSMEIER, Herbert J.; WILLIAM, Goodwin. **Manual de Psicologia Educacional: aprendizagem e capacidades humanas.** Tradução de Maria Cecília Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harper&Row do Brasil, 1977. 605 p.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAGEE, Bryan. **História da Filosofia.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações.** São Paulo: Ed. Edgard Blücher Ltda., 1984. 273 p.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Ed. Moraes – Educ, 1989. 110 p.
- MASSON, Celso. Som sem idade. **Veja.** São Paulo: Ed. Abril, edição 1583, p. 126-127, 03/02/1999.
- RICHERME, Cláudio. **A Técnica Pianística: uma abordagem científica.** São João da Boa Vista: AIR Musical Editora Ltda, 1999. 294 p.
- SAMPAIO, Marcelo. **Iniciação musical aplicada ao piano no Brasil: levantamento, resumo e estudo comparativo.** Campinas: Instituto de Artes - Unicamp, 1996. 61 p. Relatório final de bolsa de iniciação científica - PIBIC / CNPq.
- SILVA, Jorge A. da Costa e. A neurociência montando um quebra-cabeça. **Ser médico.** São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, ano IV, nº 17, p. 3-9, out/nov/dez/2001.
- WOLF, Thomas. A cognitive model of musical sight-reading. **Journal of Psycholinguistic Research.** New York, Plenum Press, v. 5, n. 2, 1976.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- JOHNSON, Rebecca. Adult piano study: the second time around. **Clavier**, vol. 29, n 4, p. 24-26, april/1990.
- MEINEL, Kurt; SCHNABEL, Günter. **Motricidade**. Tradução de Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1984. v. 2 (O desenvolvimento motor do ser humano), p. 259-406.
- OKUMA, Silene S. **O significado da atividade física para o idoso**: um estudo fenomenológico. São Paulo: Instituto de Psicologia - USP, 1997. Tese de Doutorado.
- PHEPS, R. P.; FERRARA, L.; GOOLSBY, T. W. **A Guide to Research in Music Education**. Metuchen, N. J.: The Scarecrow Press, 1993.
- RAINBOW, E. L.; FROEHLICH, H. C. **Research in Music Education**. New York: Schirmer Books, 1987.
- SPRINGER, Sally P.; DEUTSCH, Georg. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. Tradução de Thomaz Yoshiura. São Paulo: Summus Editorial, 1998. 412 p.