



Universidades Lusíada

Cosme, Sofia Ferreira da Silva, 1978-

Os métodos de iniciação à flauta em alunos adultos : um estudo de caso

<http://hdl.handle.net/11067/484>

Metadados

Data de Publicação	2013
Resumo	A presente dissertação tem como objectivo aprofundar o conhecimento existente sobre os alunos adultos de instrumentos musicais, sobre as suas características físicas, psicológicas e cognitivas, assim como as suas perspectivas, dificuldades e motivações em relação a esta aprendizagem. Pretende-se ainda analisar os métodos de iniciação à flauta utilizados em Portugal e confrontar o resultado dessa análise com os dados recolhidos sobre os alunos adultos, assim como o ponto de vista pessoal dos mes...
Palavras Chave	Flauta - Instrução e estudo, Flauta - Métodos, Flauta - Estudos e exercícios
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-FCHS] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-25T18:27:47Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

Os métodos de iniciação à flauta em alunos adultos : um estudo de caso

Realizado por:

Sofia Ferreira da Silva Cosme

Orientado por:

Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro

Co-orientado por:

Prof. Doutor Pedro Filipe Russo Moreira

Constituição do Júri:

Presidente:	Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta
Orientador:	Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro
Co-orientador:	Prof. Doutor Pedro Filipe Russo Moreira
Arguente:	Prof. ^a Doutora Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva

Dissertação aprovada em: 27 de Setembro de 2013

Lisboa

2012

METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRAS



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE
ORQUESTRA

Curso de Mestrado em Ensino da Música

OS MÉTODOS DE INICIAÇÃO À FLAUTA EM ALUNOS
ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO

Sofia Ferreira da Silva Cosme

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre

Lisboa, 2012

METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRAS



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE
ORQUESTRAS

Curso de Mestrado em Ensino da Música

OS MÉTODOS DE INICIAÇÃO À FLAUTA EM ALUNOS
ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO

Sofia Ferreira da Silva Cosme

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pinheiro

Co-orientador: Dr. Pedro Russo Moreira

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre

Lisboa, 2012

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo seu cuidado para com a minha filha, de modo a que eu me pudesse dedicar à investigação e elaboração deste trabalho, ao Dr. Pedro Russo Moreira, pela sua quase interminável busca pela perfeição e enorme paciência, pois sem a sua ajuda esta dissertação não teria existido e, finalmente, aos meus alunos adultos pela sua disponibilidade em colaborar nas investigações, mas acima de tudo pela sua coragem, determinação, enorme força de vontade e bom humor que tanto me têm inspirado e ensinado.

Sumário

	Página
Resumo	V
Abstract	VI
Palavras-chave	VII
Introdução:	
Objectivo do estudo	1
Objecto de estudo	2
Problemáticas	3
Fundamentação teórica	3
Revisão da literatura	6
Metodologia	8
Capítulo 1	
1- A aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta	
1.1 - Porque é que os adultos voltam a estudar: motivações e crenças erradas	11
1.1.1 – As motivações	11
1.1.2 – As falsas crenças	13
1.2 - Evolução física, mental e cognitiva na idade adulta	
1.2.1 – O cérebro	17
1.2.2 – O corpo	20
1.2.3 – As patologias	24
1.3- A terceira idade	26
1.4 - A aprendizagem na idade adulta: características e benefícios	
1.4.1 – A andragogia	28
1.4.2 – Modelos de aprendizagem geral	32
1.4.3 – A aprendizagem que desenvolve	35
1.4.4 - Os benefícios da aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta	37

Capítulo 2

2 - Problemas e soluções na aprendizagem da flauta: um estudo de caso em alunos adultos

2.1- Caracterização dos alunos	43
2.2- Análise interpretativa das entrevistas	47
2.3 – Os métodos: perspetivas dos alunos e dos professores	51
2.4 – Características, abordagens e técnicas que auxiliam no ensino a adultos	
2.4.1 – Relacionamento pessoal	54
2.4.2 – Crenças epistemológicas	55
2.4.3 - Optimização do rendimento dos alunos adultos	57
2.4.4 – Enquadrar as desistências	62

Capítulo 3

3 - Os métodos de iniciação para flauta mais usados em Portugal:

abordagem crítica e comparativa e sugestões de resolução de problemas 66

3.1 - Os métodos de iniciação mais usados em Portugal no presente e no passado recente

 3.1.1 - "*Beginner's book for the flute*", partes 1 e 2, de T. Wye 66

 3.1.2 - "*Célèbre Méthode Complète de Flûte*", partes 1 e 2, de H. Altès 73

 3.1.3 - "*Abracadabra Flute*", de M. Pollock 76

 3.1.4 - "*Le débutant flûtiste*" de M. Moyses 79

 3.1.5 – "*Méthode Complète de flûte*" de Paul Taffanel e
 Philippe Gaubert 81

3.2 - Comparação dos métodos de iniciação analisados 83

3.3 - O livro "*The adult flute student*" de Trevor Wye 84

3.4 - Sugestões para a elaboração do método que melhor se enquadraria
 com o aluno adulto 88

Conclusões 91

Bibliografia 98

Apêndices 113

Resumo

A presente dissertação tem como objectivo aprofundar o conhecimento existente sobre os alunos adultos de instrumentos musicais, sobre as suas características físicas, psicológicas e cognitivas, assim como as suas perspectivas, dificuldades e motivações em relação a esta aprendizagem. Pretende-se ainda analisar os métodos de iniciação à flauta utilizados em Portugal e confrontar o resultado dessa análise com os dados recolhidos sobre os alunos adultos, assim como o ponto de vista pessoal dos mesmos (recolhido através de entrevistas abertas), e chegar a uma conclusão sobre a adequação dos métodos utilizados com estes alunos.

Na idade adulta, o corpo humano e a parte psicológica e cognitiva, sofrem alterações que influenciam directamente a aprendizagem de um instrumento e conferem a estes indivíduos características diferentes daquelas que têm os alunos em idades escolares. Deste modo, estes alunos não devem ser ensinados segundo as tradições e técnicas da pedagogia geral, mas sim as da andragogia, que visam dar poder ao aluno sobre a sua própria aprendizagem.

O presente estudo concluiu que o adulto, graças à sua maior capacidade metacognitiva, experiência de vida e maior conhecimento da sua motivação interna, pode aprender melhor do que as crianças, trazendo-lhe esta aprendizagem grandes benefícios ao nível físico, psicológico e social.

Apesar de apresentar algumas lacunas, o livro “*Beginner’s book for the flute*” de Trevor Wye, o qual os alunos afirmam apreciar, é aquele que parece ser mais eficaz e o que melhor se enquadra no ensino da flauta em idade adulta.

Abstract

The purpose of this thesis is to improve the existing knowledge about the adult music instrumental students: about their physical, psychological and cognitive attributes, as well as their perspectives, difficulties and motivations regarding their music learning. Another goal of this investigation is to analyze the flute beginner's books used in Portugal and confront the results of this analysis with all of the information gathered about the adult students characteristics, as well as with their own vision about all of this subject, and try to reach a conclusion about if those beginner's books are or not appropriate for these students.

The bibliography show us clearly that the human body (as well as his psychological part and his cognition) goes through many changes across his life-span, which will influence directly the process of learning a musical instrument, and grant these students with completely different characteristics as the ones from students aged around 4 to 22. We should then not apply to these beginner's pedagogical techniques, but andragogy techniques, trying to lead these individuals to control their own learning process.

Thanks to this investigation it became now more clear that an adult, thanks to his better metacognition, life experience and internal motivation, can learn better than children; learning an instrument brings to these students many physical and psychological benefits. Finally, even though it might need some other books to be "complete", "*Beginner's book for the flute*" from Trevor Wye is the one that adapts the most to the adult student and they confirm that they enjoy playing from it.

Palavras chave: Música, andragogia, aulas de instrumento, flauta, métodos de iniciação, alunos adultos, envelhecimento

Key words: Music, andragogy, instrumental lessons, flute, beginner's books, adult students, getting older

Nota: Esta Dissertação não foi elaborada de acordo com o novo acordo ortográfico.

Introdução

Objectivo do estudo

Ao longo dos anos em que leccionei Flauta Transversal (desde 1999) e em todas as escolas onde ensinei e ensino tenho tido vários alunos em idade adulta, alguns deles já reformados. Ensinar estes alunos tem-me apresentado vários desafios, obstáculos e objectivos diferentes daqueles que surgem normalmente com alunos em idade escolar. Tenho observado nos alunos adultos uma grande vontade de aprender, a dedicação, a alegria que demonstram em ter as aulas e a forma como partilham os benefícios que a música e a flauta trazem às suas rotinas diárias, partilha esta mais expressiva do que aquela vinda da maior parte dos alunos entre os 6 e os 18 anos. Estes, frequentemente, e de acordo com o que os próprios acabam por confessar a mim ou aos seus professores, que partilham este assunto comigo, têm aulas de instrumento porque pensam que tal não exigirá muito esforço da sua parte, ou por imposição dos pais e família, sentindo-se contrariados desde o início. Tenho por várias vezes observado que muitos dos alunos adultos que já orientei têm uma evolução inicial e a médio prazo mais rápida do que os alunos mais jovens, o que pode parecer contraditório com a premissa popular que diz que as crianças aprendem melhor que os adultos. Gostaria com este trabalho de problematizar o porquê desta observação pessoal, conhecer melhor as características destes alunos, quais os seus objectivos e motivações, quais as técnicas que podem auxiliar na sua aprendizagem, as contingências ligadas aos problemas psico-motores da idade que possam trazer alguma limitação na aprendizagem de um instrumento e, finalmente, a sua perspectiva sobre a própria aprendizagem.

Um dos desafios constantes com que me deparo no ensino dos alunos adultos é a falta de existência de métodos de iniciação dedicados a esta grande faixa etária¹. Os métodos utilizados nestes casos são os mesmos que se aplicam normalmente às crianças e aos adolescentes, tais como os “*Beginner’s Book*”, de Trevor Wye (dos quais não existem traduções em português). Se já é por vezes difícil usar o mesmo método para crianças de 6 anos e adolescentes de 16 devido ao facto de, se as melodias escolhidas agradam aos primeiros provavelmente não agradarão aos últimos (devido ao seu cariz infantil), assim

¹ Apesar de existirem critérios diferentes para definir o “aluno adulto” em cada país, entenda-se neste trabalho por alunos adultos de instrumento todos aqueles que começaram a aprender o instrumento após terminarem os seus estudos secundários e/ou superiores, ou seja, sensivelmente a partir dos 22 anos de idade, sem limite superior.

como os textos, as ilustrações, etc., poder-se-á imaginar que se torna ainda mais complicado usá-lo também com um adulto em idade activa (aproximadamente entre os 22 anos de idade e os 65), ou mesmo com um aluno reformado. É possível atingir os objectivos propostos com a adaptação do material disponível (músicas, exercícios e textos escolhidos para as aulas), bem como a utilização de partes de outros livros que visam colmatar lacunas específicas, como a falta de exercícios de dedos ou de escalas, entre outros, tal como veremos no capítulo 3. O que seria desejável para o aluno e para o professor era, após um estudo mais aprofundado das características físicas e psicológicas das pessoas em idade adulta activa e pós-reforma (a partir dos 65 anos) e das suas limitações, vantagens e interesses/objectivos, criar um método com textos, exercícios, músicas e mesmo ilustrações direccionados a estes alunos.

O presente estudo pretende também assim problematizar metodologias de aprendizagem para este perfil de alunos para que possa no futuro haver um melhor aproveitamento do tempo da aula, de modo a que o aluno se sinta mais realizado e motivado e consiga atingir, com o auxílio do professor, os objectivos a que se propõe.

Objecto de Estudo

O objecto deste estudo é, em primeiro lugar, o aluno adulto de flauta, embora as conclusões retiradas da consulta da bibliografia se possam aplicar aos alunos adultos de qualquer instrumento. Os alunos entrevistados no presente estudo encontram-se todos matriculados oficialmente em escolas privadas ou semi-privadas (escolas privadas com apoios do Estado – contrato de patrocínio - e equivalência pedagógica do plano de estudos). Pretende-se investigar as motivações destes indivíduos que os levam à aprendizagem musical, assim como o que lhes acontece física, psicológica e cognitivamente ao longo dos anos que possa afectar esta mesma aprendizagem.

De modo a poder concluir se os métodos de iniciação para flauta mais usados no passado e no presente em Portugal são ou não apropriados para os alunos adultos, tendo em conta as suas características, abordarei analiticamente os seguintes: “*Beginner’s Book for the Flute*” (partes 1 e 2) de Trevor Wye, “*Le Débutant Flautiste*” de Marcel Moyse, “*Célèbre Méthode Complète pour Flûte*” de Henry Altès, “*Méthode complète de flûte*” de Paul Taffanel e Philippe Gaubert e “*Abracadabra : Flute*” de Malcolm Pollock. Efectuarei um levantamento das suas principais características, comparando-os.

Problemática

Existem duas problemáticas no estudo que proponho realizar: a primeira delas é o conhecimento das características, dos objectivos e das expectativas dos alunos adultos, assim como as diferenças que têm dos mais novos a nível físico, psicológico, motivacional e cognitivo, para melhor adaptar a eles as técnicas de ensino.

Tal como já foi mencionado, uma das dificuldades que se me deparam quando devo ensinar alunos adultos são as lacunas que encontro nos métodos (livros) de iniciação de flauta. Trata-se sobretudo de um défice no número de exercícios de dedos, de escalas, de sonoridade, falta de variedade de estilos musicais, a existência entre as músicas apresentadas de várias peças de cariz demasiado infantil, entre outras. Acontece frequentemente ter que trazer para as aulas folhas de exercícios, músicas de outros livros e outro tipo de material para colmatar as faltas, tendo os alunos que transportar sempre consigo todo esse material; podem chegar a ter que trazer até quatro ou cinco livros para as aulas de flauta. Assim sendo, a segunda problemática deste trabalho é a adequação dos métodos para a iniciação na flauta existentes ao contexto do ensino e aprendizagem de alunos adultos em Portugal, sendo portanto uma das questões centrais a seguinte: Serão estes métodos eficazes em alunos adultos?

São, portanto, várias as questões que este estudo levanta, às quais pretende responder, que acompanham a pergunta que acabo de apresentar e que são: quais as principais características físicas, psicológicas e cognitivas dos alunos adultos em idades activas e em idades pós-reforma? Quais os principais obstáculos que sentem a todos os níveis? Quais as suas maiores necessidades a nível técnico e musical? Existem benefícios em aprender um instrumento nestas idades? Em geral, quais são os objectivos/expectativas destes alunos? Quais as características positivas e negativas de alguns dos métodos de iniciação ao estudo da flauta que usamos em Portugal?

Fundamentação Teórica

Para melhor compreensão desta secção, optei por dividir a minha abordagem em duas partes que são fundamentais neste trabalho, apesar de pertencerem a campos de estudo muito diferentes. Dediquei a primeira parte, que inclui o primeiro capítulo e parte do segundo, às áreas científicas sobre o empacte do envelhecimento nos adultos e as transformações do ser humano com o passar dos anos ao nível físico, cognitivo e

psicológico, assim como à abordagem ao tema da andragogia, ou seja, o ensino de adultos. Acrescentei também uma secção sobre as necessidades, motivações e expectativas de um adulto ao inscrever-se em aulas de flauta, acompanhada por entrevistas a um grupo de alunos.

A segunda parte é dedicada a um resumo das características comparativas dos métodos de iniciação de flauta usados em Portugal; segue-se uma hipótese inicial sobre se os métodos abordados são realmente eficazes para o aluno adulto ou não, tendo em consideração a primeira secção desta Fundamentação Teórica, assim como algumas sugestões do possível conteúdo de um método totalmente direccionado a adultos.

Primeira parte: características físicas, psicológicas e cognitivas do aluno adulto. A andragogia. As motivações e expectativas destes alunos em relação às aulas de flauta e os benefícios que daí retiram

Como todos podemos observar em familiares, amigos ou conhecidos e, por exemplo, de acordo com Wodlinger (2007:21), Birren & Fisher (1995:329-353), Abernethy *et al* (2005:251) e Dinmore (1997:452-468) o ser humano, com o passar do tempo, vai sofrendo diversas mudanças físicas, psicológicas e cognitivas; ao passar por estas mudanças, o adulto em idade activa e o adulto na 3ª idade que decidem aprender um instrumento musical são alunos com características diferentes daquelas que têm os alunos em idades escolares². Devido ao envelhecimento do corpo humano, começam a aparecer pouco a pouco limitações a nível físico que podem afectar a memória, a velocidade e a capacidade de aprendizagem (Wodlinger, 2007:23; Davis, 1999:122). Existem inúmeras referências e estudos relacionados com a temática, sendo bons exemplos os livros “*Life-Span human development*” (Sigelman & Rider, 2009), “*Adult education*” (Wodlinger, 2007), “*The biophysical foundations of human movement*” (Abernethy *et al*, 1996) e “*Adult Learning and development*” (Smith & Pourchot, 1998). O livro de Abernethy explica, entre outros assuntos, a degeneração da massa muscular que se vai observando à medida que a pessoa envelhece, resultando numa menor capacidade por parte dos músculos em responder àquilo que lhes é pedido (em termos de esforço e de movimento detalhado/preciso); o livro de Carol Sigelman e Elizabeth Rider (2009) também é de grande importância, pois descreve-

² Entenda-se neste trabalho por “alunos em idades escolares” aqueles que têm entre 6 e 18 anos, ou seja, os estão nas idades correspondentes à frequência da escolaridade obrigatória, assim como aqueles que frequentam um curso universitário (licenciatura) e que têm entre 18 e 22 anos.

nos detalhadamente as mudanças, a todos os níveis, que os seres-humanos vão sofrendo ao longo da sua vida.

Estes alunos (que começam a aprender a partir dos 22 anos) poderão, segundo os autores que acabo de mencionar, mostrar capacidades diferentes, fisicamente falando, das dos alunos mais jovens. No entanto, devido à sua experiência de vida, a maioria deles sabe também muito melhor o que quer e como pode conseguí-lo; graças em grande parte a esse facto, empenha-se mais (ou de modo mais eficaz) que os alunos jovens (Wodlinger, 2007:21; Smith & Pourchot, 1998:8), conseguindo frequentemente melhores e/ou mais rápidos resultados a curto e médio prazo. Neste ponto devemos também considerar a parte psicológica dos alunos adultos, bem como quais os factores que os levam a querer aprender a tocar flauta ou outro instrumento. Segundo Wodlinger (2007:24) e Knowles (1990:67-69), estes adultos crêem que vão obter benefício próprio, que pode ser físico, psicológico ou ambos, que os vai compensar pelo tempo e dinheiro dispendidos nas aulas (tempo esse que, no caso dos adultos em idade activa, já é escasso) e o tempo de estudo do instrumento. Têm, portanto, expectativas muito próprias e diferentes dos alunos em idades escolares.

Parte 2: Comparação dos métodos de iniciação de flauta existentes e utilizados em Portugal e sua adequação às necessidades e expectativas dos alunos adultos

Os métodos de iniciação de flauta usados em Portugal são relativamente poucos e, em geral, escritos na língua inglesa, sendo o mais comum o “*Beginner’s book*” de Trevor Wye (1984).³ São livros pequenos, com algumas ilustrações e repletos de músicas, algumas delas de cariz assumidamente infantil. O livro “*Abracadabra: Flute*”, de Pollock (2001) tem características semelhantes ao anterior e também é utilizado por alguns professores. Existem três métodos mais antigos, mas ainda utilizados por vezes, que estão escritos em francês (“*Le débutant flautiste*” de Moyse, 1936, “*Célèbre Méthode pour Flûte*” de Altès, 1956, e “*Méthode complète de flûte*” de P. Taffanel e P. Gaubert, 1923), não contendo ilustrações e direccionando os textos de apoio a jovens e adultos (não a crianças). Numa caracterização dos livros ingleses rapidamente sobressai a predominância da música em detrimento dos exercícios (por oposição aos de origem francesa). O livro “*The Adult Flute Student*” de Trevor Wye (1987), do qual falarei posteriormente, é

³ De acordo com um pequeno questionário realizado via internet a um universo de 19 professores de flauta de conservatórios e escolas do norte ao sul de Portugal, nas duas primeiras semanas de Julho de 2012, 89,47% dos inquiridos responderam que utilizam o método de Trevor Wye, “*Beginner’s book for the flute*”, nas aulas que leccionam aos seus principiantes seja qual for a sua idade, podendo ser ou não usados também outros livros como complementos; consultar secção de Anexos.

altamente indicado para adultos em todo o seu conteúdo mas não é um método de iniciação, apesar de conter exercícios.

A minha hipótese inicial é que os métodos de iniciação existentes não foram idealizados para o ensino de adultos, facto que dificulta a preparação das aulas, pois torna-se necessário que os complementemos com vários outros livros/compilações de peças e exercícios para manter a sua motivação e responder às suas necessidades e expectativas. Espero chegar a uma conclusão definitiva sobre esta hipótese após análise mais detalhada da bibliografia relativa à primeira secção e dos referidos métodos, assim como depois de analisar as opiniões de vários alunos adultos e dos seus professores sobre este assunto.

Revisão de literatura

Um dos factores que despertou o estudo deste tema foi a ausência de trabalhos sobre o assunto que me proponho abordar. Apesar de ter pesquisado bastante e não ter encontrado bibliografia específica para o estudo desta temática em particular (à excepção do livro de Trevor Wye do qual falarei ainda nesta secção), existem livros recentes e artigos publicados sobre a Educação em geral para adultos (por exemplo, “*Adult Education*” de Wodlinger (2007), “*Adult learning and development*” de Smith e Pourchot (1998), “*Making music and enriching lives*”, de Blanchard (2007) e “Educação de adultos: um campo e uma problemática” de Canário (1999)). Outros dos livros consultados falam dos benefícios que a aprendizagem musical traz ao adulto, mais especificamente ao adulto reformado (por exemplo “*Music Therapy*” de Davis, Gfeller e Thaut (1999)). Há já portanto um vasto campo de estudos efectuados sobre o que é a Educação para adultos em geral e, mais especificamente, a educação musical para os mesmos. Toda esta informação existente vem enriquecer o presente trabalho de forma significativa pois a aprendizagem da flauta não é mais que uma pequena parte de um todo que é a Educação, embora seja uma pequena parte já muito especializada na sua essência, tal como o é a aprendizagem de qualquer instrumento musical. Existem também livros e artigos relevantes que nos ajudam a compreender as mudanças físicas e psicológicas pelas quais o ser humano passa durante a sua vida, tais como “*Life-span human development*” de Sigelman e Rider (2009) e “*The biophysical foundations of human movement*” (Abernethy *et al*, 1996), os quais consultei porque, sem essa parte, este trabalho não faria sentido.

Passo em seguida a descrever um pouco mais pormenorizadamente a bibliografia base desta dissertação, a que foi mais importante e pertinente (apesar de todos os livros da bibliografia terem algum ponto que foi de grande interesse e utilidade):

O livro “*Adult Education*” de Michael Wodlinger (2007) aborda a educação em geral para adultos, as motivações que os levam a voltar a estudar, as características que os tornam diferentes dos alunos em idades escolares e de como compreendê-los e ajudá-los no processo da aprendizagem. Tal como este, o livro “*Adult learning and development*”, de M. Smith e Thomas Pourchot (1998) é dedicado ao estudo, desde vários pontos de vista, das características dos adultos enquanto alunos em geral, da forma como aprendem e das teorias existentes sobre as melhores técnicas para os guiar no processo de aprendizagem.

Mais específico sobre a educação musical para adultos é o livro “*Making music and enriching lives; a guide for all music teachers*” de Bonnie Blanchard (2007), que tem um capítulo inteiramente dedicado ao abordar das diferenças entre ensinar adultos e crianças assim como inúmeros conselhos aos professores de alunos mais velhos. A propósito deste livro é importante acrescentar que o mesmo não é um trabalho resultante de investigação científica nem da consulta de outros estudiosos do tema, mas sim da experiência pessoal de vida e de ensino de B. Blanchard, também ela flautista e professora de flauta; apesar desta característica, decidi ainda assim incluí-lo na bibliografia, devido à pertinência das opiniões e observações da autora.

Sobre os benefícios da aprendizagem musical na 3ª idade, fala-nos o livro “*An Introduction to Music Therapy: Theory and practice*” de William Barron Davis, Kate E. Gfeller e Michael H. Thaut (1999), com alguns capítulos inteiramente dedicados a esta faixa etária, assim como com muita informação científica sobre os efeitos físicos e psicológicos que a música exerce no Ser Humano. Alguns pontos focados são fundamentais para compreender como a música e a aprendizagem de um instrumento podem ajudar psicológica e fisicamente pessoas em idades mais avançadas.

As mudanças físicas, psicológicas e cognitivas nas várias idades adultas são o tema de “*Life-Span Human Development*” de Carol K. Sigelman e Elizabeth A. Rider (2009). A informação deste livro ajudará a compreender quais dessas mudanças podem afectar no bom ou no mau sentido a aprendizagem da flauta (ou de outro instrumento).

Finalmente, um dos livros-base da minha bibliografia, “*The Adult Flute Student*”, é da autoria de Trevor Wye (1987) e é especificamente dedicado ao aluno adulto de flauta e ao seu professor. Não se trata de um método de iniciação mas sim de um livro de exercícios acompanhados de textos de interesse cultural sobre a música, a flauta e a sua história, de explicações de como executar os ditos exercícios e de pequenas dicas em como ultrapassar certos problemas próprios de várias idades adultas (como a gradual perda de visão, a gravidez, a perda de dentes, as dores nas costas, a artrite e o reumático, etc..). Apesar de cada uma destas secções ser curta, contém muitas informações que poderão ser úteis para os alunos e professores. É, por isso, um livro de grande importância neste trabalho.

Os métodos de iniciação de flauta que analisei e comparei são “*Begginner’s Book for the Flute*” (partes 1 e 2) de Trevor Wye (1984), “*Méthode Complète de flûte*” de P. Taffanel e P. Gaubert (1923), “*Le Débutant Flautiste*” de Marcel Moyse (1936), “*Célèbre Méthode Complète de Flûte*” de Henry Altès (1956) e “*Abracadabra : Flute*” de Malcolm Pollock (2001).

Metodologia

A interdisciplinaridade do presente estudo, marcado pelas áreas da pedagogia da flauta, psicologia, saúde, e.o., tornou difícil desde o início definir uma metodologia própria que auxiliasse na concretização dos objectivos finais propostos. Vários autores têm abordado a aparente ausência de metodologia nas temáticas relacionadas com a pedagogia e ensino do instrumento (Santiago, 2007:18; Lima, 2001:531). Neste sentido, verifica-se que “a atividade de pesquisa indica novos caminhos para a compreensão e eventual solução de problemas específicos, contribuindo, assim, para o preenchimento de lacunas e ampliação de conhecimento na área investigada” (Santiago, 2007:19).

Neste contexto de investigação, procurei seguir uma metodologia que permitisse conceptualizar e problematizar o tema a investigar e que surgiu a partir da minha prática profissional. Esta abordagem tem como objectivo, sobretudo, efectuar um melhor enquadramento teórico e metodológico que permita, através das conclusões alcançadas, repensar essa mesma actividade. A denominada Investigação-Acção (Coutinho 2011:312), que tem por pressuposto partir da acção, investigar e depois reinserir ao nível da formação (Lewin 1946 *apud* Coutinho, 2011:314), visa sobretudo uma investigação científica dinâmica e reflexiva. A investigação foi assim conduzida conjugando diversos métodos

que passarei a explicar, e que procuraram conciliar uma perspectiva quantitativa e qualitativa (Coutinho, 2011:24-25).

A opção por um estudo de caso constituiu um modo de delimitar a pesquisa e procurar confrontar de maneira mais objectiva os dados recolhidos, a revisão bibliográfica e a minha observação profissional. Os testemunhos directos dos interlocutores constituíram ainda uma fonte central na pesquisa realizada, fornecendo uma perspectiva pessoal acerca da temática abordada e aprofundando o conhecimento que desejamos sobre este assunto. Assim sendo, e uma vez que o estudo de caso é uma das vertentes metodológicas possíveis dos planos de investigação qualitativos, recorri para a recolha dos dados à técnica da entrevista. Deste modo, tendo em conta que o estudo de caso estava delimitado a um número preciso de alunos adultos de instrumento (capítulo 2, ponto 2.1) foi importante a sua visão própria sobre as suas vivências (as aulas de instrumento no contexto psicológico, físico, cognitivo, familiar, social e profissional no qual o “caso” se insere), transmitida ao investigador através da sua própria linguagem (Coutinho, 2011:299). Este estudo de caso é instrumental, uma vez que os seus resultados nos vão ajudar a compreender se os métodos de flauta usados em Portugal lhes são ou não aplicáveis (Id., *Ibid.*: 296-7) e a tipologia seguida foi a de estudo de caso inclusivo, sendo analisadas as respostas de cada um dos “casos” individualmente, e caracterizado cada um dos indivíduos, de modo a compreender melhor a realidade destes alunos (Id., *ibid.*).

Assim, para realizar este estudo efectuei uma revisão bibliográfica, incluindo a leitura detalhada dos livros, capítulos de livros e artigos mencionados atrás e pesquisei ainda outras fontes escritas, de modo a saber mais sobre as características (a todos os níveis), motivações e expectativas dos alunos em idade adulta.

Realizei também entrevistas abertas a três tipos de público: aos alunos adultos que tenho neste momento e que já tive no passado, e a alunos adultos que outros colegas têm, de modo a saber o que esperam das aulas de instrumento (flauta), as dificuldades que sentem e a sua visão sobre os livros que usam ou usaram no momento da iniciação ao instrumento⁴. Por fim, as entrevistas foram também realizadas a colegas que são ou já

⁴ Gostaria de salientar que, quando entrevistei os alunos pessoalmente ou quando lhes enviei os emails com as perguntas, informei-os de forma clara que sei que são pessoas ocupadas e que podiam dar respostas rápidas e curtas, que não se deveriam sentir na obrigação de passar muito tempo a falar ou escrever. No entanto estes alunos foram muito generosos no seu tempo e respostas e muito expressivos na sua linguagem; até neste ponto podemos constatar o quanto esta aprendizagem é importante para eles e os fortes sentimentos que a motivam.

foram professores de alunos adultos para que estes nos transmitam a sua experiência nesta área.

Elaborei também um estudo comparativo dos livros de iniciação de flauta usados em Portugal no passado recente e no presente. Para chegar a essa informação (de quais são esses livros) e comprovar a teoria que já tinha graças à observação de colegas professores de instrumento ao longo de vários anos, realizei um pequeno questionário sobre este tema, via *Facebook*, a 19 professores de flauta residentes em vários pontos do país, analisando as suas respostas quantitativamente. Efectuei um levantamento das principais características dos métodos, tendo-as analisado. Após esta análise, debrucei-me sobre o livro “*The adult flute student*”, também de T. Wye (1987), de modo a conhecer o seu conteúdo e comprovar a sua utilidade como um dos pilares na iniciação à flauta de alunos em idade adulta.

Por fim, confrontei as características dos métodos analisados com as que seriam necessárias na eventual elaboração do método “ideal” para o aluno adulto, as quais concluí a partir da pesquisa bibliográfica sobre os alunos desta faixa da população e das entrevistas e opiniões de alunos e professores.

Capítulo 1

A aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta

1.1 - Porque é que os adultos voltam a estudar: motivações e crenças erradas

1.1.1 - As motivações

A aprendizagem em idade adulta requer um enquadramento motivacional que depende de várias contingências. As abordagens científicas mais recentes têm-se debruçado sobre os aspectos centrais que motivam um adulto a voltar a estudar, conciliando as questões pedagógicas e psicomotoras destes alunos.

Ao contrário de muitas crianças e adolescentes que estudam música por sugestão familiar, ou porque um colega também estuda (ou outra razão exterior a eles), o adulto toma esta decisão, na grande maioria das vezes, por iniciativa própria. O perfil dos adultos que decidem aprender um instrumento caracteriza-se por pessoas com vidas interessantes, com vontade de aprender, curiosas no bom sentido e interessadas nas aulas (Blanchard, 2007:192).

Como refere M. Wodlinger (2007:36-7), existem várias razões que levam os adultos a voltar a estudar, sendo relevante para o presente estudo duas em particular, nomeadamente:

- * Desenvolver interesses novos e diferentes, ganhar novas competências;
- * Razões sociais/recreacionais/necessidade de lazer - muitas pessoas necessitam ter uma ocupação completamente diferente daquela que têm no seu dia-a-dia, algo que os faça esquecer o trabalho.

O aspecto referente à música como prática expressiva ocupa um lugar central na análise transversal de várias áreas disciplinares que focam o assunto. Neste sentido, Merriam (1964⁵ *apud* Davis *et al*, 1999:54) referiu no seu contributo para a antropologia da música que uma das funções da música é trazer estética e entretenimento à vida das pessoas, sobretudo após um dia cansativo de trabalho ou de problemas do dia-a-dia.

Para além do aspecto recreacional que motiva os adultos a regressarem ao estudo, outros autores centraram a sua análise no facto de que estes adultos desejam realizar

⁵ MERRIAM, A. P. – **The Anthropology of Music**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1964

sonhos de infância, ou desejam apenas conseguir criar uma ligação com a música e sentirem-se felizes por estar a ter uma aula de um instrumento de que gostam - querem apenas passar um tempo agradável (Blanchard, 2007:193-195).

Os alunos adultos voltam a estudar motivados por factores internos, ao contrário das crianças e adolescentes (Dinmore, 1997:452-468), existindo no entanto uma diferença entre homens e mulheres. As últimas têm a tendência de se interessarem no estudo como meio de enriquecimento pessoal; os homens por necessidade ou recomendação de formação profissional (Sargant *et al*, 1997⁶ *apud* Sigelman & Rider, 2009:305), sendo que esta última razão normalmente não se aplica ao estudo de um instrumento musical.

Existirão seguramente outras motivações mas, em todo o caso, a aprendizagem na idade adulta é algo que os adultos decidem fazer por si próprios (Smith & Pourchot, 1998:5). Enquanto docente encontrei nestes alunos um grande interesse e paixão pelo instrumento e pela música em geral. A questão é central uma vez que os factores motivacional, afectivo e de auto-evolução/desenvolvimento são condicionantes cruciais na aprendizagem pelos adultos de algo novo (Pascual-Leone & Irwin, 1998:35,36). Guiados por motivos de ordem afectiva e, ainda que tenham no início, de alguma maneira, uma ideia irreal daquilo que vão ser as aulas (o que é normal acontecer), sabem também que esse "capricho" lhes vai exigir tempo para as aulas e para o estudo em casa. Os alunos adultos sabem e estão focados no que querem quando vão estudar, centrando a sua atenção e concentração no objectivo a atingir; o maior motivo é o melhorar da sua qualidade de vida (Wodlinger, 2007:24; Knowles, 1990:67-69), uma vez que tomaram a decisão de fazer algo por si próprios, pelo seu bem-estar e felicidade. Neste sentido a aprendizagem na idade adulta é enformada por uma perspectiva na qual o adulto coloca objectivos específicos e seletivos.

Nas palavras de Ackerman (1998:150), para um adulto, a aprendizagem é muito mais flexível; os mais novos não têm quase nenhuma flexibilidade no seu *curriculum* da escola, à parte algumas opções que podem escolher ou não. O adulto pode, se assim o desejar, aprender somente o que gosta, ou aquilo que realmente necessita.

A decisão tomada pode também ser analisada de outro prisma, ao incluir a perspectiva de que os adultos tendem mais a acumular conhecimentos sobre a sua profissão até à meia-idade e depois sobre cultura e *hobbies* a partir desse ponto; só mais tarde na vida é que as pessoas tendem a interessar-se mais pelos seus *hobbies*, no sentido de

⁶ SARGANT, N. *et al* – **The learning divide**. Brighton, UK: National Organization for Adult Learning, 1997

quererem saber mais sobre o que gostam ou gostariam de fazer fora do seu trabalho (Ackerman,1998:149, 150). Em relação aos adultos de mais de 65 anos, as suas motivações são em geral informais e a interacção de grupo parece ter um peso importante, entre outros factores (Cross, 1981⁷ *apud* Smith & Pourchot, 1998:81; Hiemstra, 1985:165-196; Willis, 1985:818-847). Será dedicada uma secção deste trabalho somente a esta faixa etária, dadas a especificidade dos indivíduos em causa.

1.1.2 - As falsas crenças

A aprendizagem em idade adulta suscita várias questões que se prendem com a capacidade cognitiva dos alunos e com as possibilidades reais que estes poderão ter na abordagem ao instrumento musical. No cômputo geral, uma das ideias enraizadas, quase ao nível do senso comum, é a de que os adultos não conseguem níveis de desempenho tão satisfatórios como os alunos mais novos. A produção científica em torno do assunto revela dados surpreendentes que lançam um outro olhar sobre o tema e permite perceber e enquadrar este tipo de alunos e as actividades pedagógicas com eles desenvolvidas.

Ao chegarem à sua primeira aula, algumas das frases que muito frequentemente os alunos menos jovens exprimem relacionam-se com as crenças comuns de que adultos não aprendem tão bem como as crianças; que gostam muito do instrumento mas não sabem se vai ser possível conseguirem chegar a algum nível satisfatório, etc.. É verdade que é do senso comum que a capacidade de aprendizagem das crianças e adolescentes é muito grande e que, a partir de cerca dos 20 anos, começa a decrescer; pensa-se portanto que um adulto de 40 ou 45 anos vai aprender a tocar mais dificilmente e mais devagar do que uma criança de 10 anos. Que estudos científicos corroboram este facto?

O que encontrei após pesquisar sobre este assunto deixou-me bastante surpreendida, mas explicou por completo o que verificava por experiência própria e o que observava nos meus alunos: os adultos podem aprender melhor do que as crianças. E para terminar desde já com a crença epistemológica do contrário (que pode tornar-se um bloqueio à aprendizagem, como veremos mais tarde) apresento de seguida o que foi descoberto cientificamente sobre este assunto:

Porque é que os adultos podem aprender melhor que as crianças? Um dos motivos é que, graças à sua motivação interna e à sua experiência de vida, utilizam formas de

⁷ CROSS, K. P. – **Adults as learners : Increasing participation and facilitating learning**. New York: Jossey-Bass, 1981

processamento de informação mais profundas (Harper & Kember, 1986:211, 212). Ou seja, fazem um esforço maior para de facto entenderem a matéria porque desejam realmente aprender. Os alunos em idades escolares, que não têm a experiência de vida e por vezes são pouco motivados, aprendem só o suficiente da matéria para passarem de ano ou terem uma boa nota no exame, mas frequentemente não processam a informação de forma a que esta seja retida por um longo período de tempo (Sigelman & Rider, 2009:305).

Foram realizados diversos estudos sobre este tema, embora não relacionados directamente com a música mas sim com os adultos que voltam a estudar em geral. Chegou-se à conclusão que as capacidades metacognitivas aumentam com a idade. A metacognição é o conhecimento dos seus próprios processos de aprendizagem, capacidades e limitações; saber aprender, aprender a aprender, com o objectivo de obter melhores resultados nos seus próprios processos de aprendizagem. “Os adultos têm normalmente maiores capacidades metacognitivas e conseguem melhor regular as suas aptidões cognitivas do que as crianças” (Smith & Pourchot, 1998:8); segundo os mesmos autores, essas capacidades metacognitivas podem ainda ser melhoradas com instrução (aulas, orientação).

“À medida que envelhecemos a nossa capacidade de aprender pode aumentar (capacidade de receber e processar informação para produzir conhecimento e mudar/evoluir como resultado disso). Isto deve-se ao crescimento da nossa experiência de vida e à sabedoria que vem dessas experiências” (Wodlinger, 2007:21). Os adultos aprendem utilizando métodos mentais diferenciados daqueles das crianças e dos adolescentes. Controlam melhor as suas experiências de aprendizagem que os mais novos, reflectem e conseguem mudar mais de perspectivas, usam as suas experiências de vida naquilo que aprendem e na forma como aprendem (Brookfield, 1991⁸ e Darkenwald & Merriam, 1982⁹ *apud* Smith & Pourchot, 1998:36; Deshler & Hagan, 1989:147-167; Johnstone & Rivera, 1965¹⁰ e Knowles, 1980¹¹ *apud* Smith & Pourchot, 1998:36; Mezirow, 1978:10-110, 1981:3-24, 1985:142-151, 1989:169-175).

⁸ BROOKFIELD, S. D. – **Understanding and facilitating adult learning : A comprehensive analysis of principles and effective practices**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991

⁹ DARKENWALD, G. G.; MERRIAM, S. B. – **Adult education : Foundations of practice**. New York: Harper & Row, 1982

¹⁰ JOHNSTONE, J. W.; RIVERA, R. J. – **Volunteers for learning : A study of the educational pursuits of American adults**. Hawthorne, NY: Aldine, 1965

¹¹ KNOWLES, M. – **The modern practice of adult education : From Pedagogy to Andragogy**. New York: Cambridge University Press, 1980

Os estudos efectuados revelam que adultos a partir dos 45 anos obtêm pouco a pouco piores resultados em testes de inteligência (Q.I.) do que os mais novos, sendo que o maior declínio nos resultados se verifica a partir dos 80 anos (Sigelman & Rider, 2009:260); a inteligência fluida (capacidade para usar activamente a nossa mente para solucionar novos problemas; envolve raciocínio, relacionamentos entre estímulos, traçar conclusões; habitualmente estas capacidades não são ensinadas e são relativamente livres de influências culturais) normalmente também começa a decair mais cedo e mais rapidamente que a inteligência cristalizada (utilização de conhecimento adquirida através da educação escolar e de outras experiências de vida. Definições de Cattell, 1963:1-22; Horn & Cattell, 1967:107-129; Horn & Noll, 1997¹² *apud* Sigelman & Rider, 2009:246). Uma das possíveis razões para estes resultados é a circunstância dos testes aplicados para medir este tipo de inteligência (raciocínio e espaço) serem normalmente cronometrados (Schaie, 1996¹³ e 2005¹⁴ *apud* Sigelman & Rider, 2009:261) o que não se coaduna, como veremos de seguida, com o facto dos adultos mais velhos terem um funcionamento mais lento do sistema nervoso. Ackerman (1998:147-8) pensa que a medição da capacidade intelectual (inteligência) de um adulto não deve ser baseada somente nos seus conhecimentos e processos intelectuais mas também nas aptidões adquiridas no trabalho ou nas actividades de lazer e na sua experiência de vida. Apesar dos adultos mais velhos terem tido os resultados piores do que os jovens não significa que tenham regredido a formas primitivas de pensamento; nem que se perdem capacidades cognitivas à medida que se envelhece. Outra razão possível para estes resultados é talvez o facto de os adultos mais velhos terem tido uma educação menos "formal" que os adultos jovens de hoje em dia. Os adultos mais velhos que tiveram educação universitária formal em jovens têm em geral bons resultados nos testes de operações formais, semelhantes aos dos jovens (Blackburn, 1984:207-209; Hooper, Hooper & Colbert, 1985:101-107). Acresce que, quando os adultos mais velhos se empenham e treinam, conseguem atingir os valores dos testes dos jovens, o

¹² HORN, J. L.; NOLL, J. – **Human cognitive capabilities : Gf-Gc theory.** In FLANAGAN, D. P.; GENSHAFT, J.; HARRISON, P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment : Theories, tests and issues.* New York: Guilford, 1997

¹³ SCHAIE, K. W. – **Intellectual development in adulthood: the Seattle Longitudinal Study.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996

¹⁴ SCHAIE, K. W. – **Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study.** New York: Oxford University Press, 2005

que dá a entender que as capacidades cognitivas estão presentes e só necessitam de ser reactivadas (Blackburn & Papalia, 1992¹⁵ *apud* Sigelman & Rider, 2009:207).

Nos problemas do dia-a-dia os adultos parecem proceder de modo muito mais eficaz do que nos problemas de laboratório (no que se refere aos testes de inteligência). Isto indica-nos que têm provavelmente outra lógica de pensamento, outro tipo de inteligência, e não que são deficientes em capacidades cognitivas comparativamente às crianças e adolescentes (Cornelius & Caspi, 1987:144-153; Salthouse, 1990¹⁶ *apud* Sigelman & Rider, 2009:208).

Segundo B. Blanchard (2007:195), que aprofundou a temática aqui abordada, fisicamente é verdade que as crianças têm reflexos nervosos mais rápidos que os adultos; os adultos compreendem um conceito mais rapidamente do que o conseguem reproduzir, o que faz com que as crianças possam ter mais facilidade do que eles na aprendizagem da técnica do instrumento musical. No entanto, por outro lado os adultos têm mãos maiores e mais força, conseguindo mais facilmente adaptar-se ao pegar no instrumento, apesar de terem menos flexibilidade. As crianças têm também na maioria dos casos a ajuda dos seus pais ao contrário dos alunos adultos, que normalmente não têm muito apoio; são muito auto-motivadores. Outras vantagens do aluno adulto é o facto deste apreciar realmente a oportunidade de aprender; as crianças frequentemente não sabem dar o valor a este facto. Para além disso, os alunos adultos levam para as aulas uma vida de experiências e sabem melhor qual a melhor maneira de aprenderem, resolver problemas por si só, comunicam melhor as suas necessidades, etc.. Eles gostam do lado académico da música, interessam-se pela teoria, pela história, gostam de aprender factos sobre a música em geral. Usam o que aprendem para serem melhores ouvintes em concertos ao vivo ou gravados. Finalmente, os adultos sabem em geral apreciar muito mais o esforço de um professor do que as crianças e adolescentes (Blanchard, 2007:195).

A comparação entre a aprendizagem em diferentes fases da vida, no caso em questão entre os jovens e adultos, não é linear e deve ser analisada tendo em conta as especificidades cognitivas e contextuais características de cada faixa etária. Abordarei mais profundamente o tema das crenças epistemológicas no Capítulo 2 deste trabalho.

¹⁵ BLACKBURN, J. A.; PAPALIA, D. E. – **The study of adult cognition from a Piagetian perspective.** In STERNBERG, R. J.; BERG, C. A. (Eds.), *Intellectual development.* New York: Cambridge University Press, 1992

¹⁶ SALTHOUSE, T. A. – **Cognitive competence and expertise in aging.** In BIRREN, J. E.; SCHAIK, K. W. (Eds.), *The handbook of the psychology of aging* (3ª Ed.). San Diego: Academic Press, 1990

1.2 - Evolução física, mental e cognitiva na idade adulta

1.2.1 - O cérebro

À medida que os anos passam, o sistema nervoso desacelera: já se verificou por observações que a velocidade do processamento de conhecimento atinge o seu máximo no início da idade adulta e depois decresce lentamente (Hartley, 2006¹⁷ *apud* Sigelman & Rider, 2009:239; Birren & Fisher, 1995:329-353; Wodlinger, 2007:23). Isto deve-se talvez ao facto de, com o passar dos anos, o cérebro apresentar uma certa degeneração: os neurónios atrofiam e morrem e o fluxo de sangue que o alimenta diminui. Perdemos cerca de 10000 células nervosas por dia, células essas que, quando morrem, não voltam a ser substituídas; por isso vamos deixando de ter bastante tecido cerebral ao longo dos anos, começando logo na primeira década de vida. Entre os 65 e os 70 anos temos menos cerca de 20% das células que tínhamos quando nascemos e, ao chegar aos 90 anos, já se perdeu entre 10 e 12% do peso original do cérebro (Davis, 1999:122; Albernethy, 2005:253). Davis esclarece também que o problema é que esta morte dos neurónios não é igual em todas as zonas do cérebro; concentra-se mais na zona do córtex cerebral, que é a área responsável pelo pensamento, memória e outros sofisticados processos do conhecimento e nas zonas que controlam a audição, a visão e as funções sensoriais e motoras; há portanto um ligeiro abrandar das funções sensoriais e motoras com a idade (Albernethy, 2005:253). “A perda de neurónios pode levar a problemas de memória a curto prazo, problemas de coordenação motora, resistência, força, marcha e a capacidade de aprender novas informações. A visão e a audição podem também ficar afectadas” (Cunningham & Brookbank, 1988¹⁸ *apud* Davis, 1999:122; Whitbourne, 1996¹⁹ *apud* Davis *et. al.*, 1999:122). Também se verificam mudanças na actividade electroquímica do cérebro; estas são potenciais causadoras da diminuição na força dos reflexos e do aumentar do seu tempo de resposta (Gambert, 1987²⁰, Lewis, 1985²¹ e Spence, 1989²² *apud* Davis *et. al.*, 1999:122). Parece que a recordação/lembrança de um conhecimento armazenado na memória é mais afectado pela idade do que o codificar e processar de novas informações

¹⁷ HARTLEY, A. – **Changing role of the speed of processing construct in the cognitive psychology of human aging**. In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K.W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. Boston: Elsevier Academic Press, 2006

¹⁸ CUNNINGHAM, W. R.; BROOKBANK, J. W. – **Gerontology: the psychology, biology and sociology of aging**. New York: Harper and Row, 1988

¹⁹ WHITBOURNE, S. K. – **The aging individual**. New York: Springer, 1996

²⁰ GAMBERT, S. R. – **Handbook of geriatrics**. New York: Plenum Medical, ed. 1987

²¹ LEWIS, C. B. – **Aging: The health care challenge**. Philadelphia: F. A. Davis, 1985

²² SPENCE, A. P. – **Biology of human aging**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989

(Thomas & Bulevich, 2006: 379-389). O senso comum diz que a partir dos 60 anos as pessoas começam a ter mais problemas de memória e a ter mais dificuldades a processar informação, mas isto é menos grave do que o que se pensa, acontecendo realmente mais tarde e verificando-se para uma parte muito mais pequena da população do que aquilo que se esperava (Perlmutter & Hall, 1992:213). Fogem ainda à perda de memória os que se envolvem em actividades mentais intensas (Kausler, 1994²³ *apud* Smith & Pourchot, 1999:160). Outros estudos mostram o mesmo: o declínio é mínimo (Cerella, 1998²⁴ *apud* Smith & Pourchot, 1999:160), podendo ser excepções os casos de doença (Sigelman & Rider, 2009:152).

Temos a capacidade sensorial para captar a informação/estímulo, e essa informação é posta no registo sensorial (só retém as informações por uns momentos e só até mais ou menos 7 de cada vez). Depois, se se lhe dá atenção, passa para a memória a curto prazo, ou de trabalho - dura até cerca de uma semana, com o seu pico aos 45 anos (Swanson, 1999: 986-1000). Mais tarde, o processo de passar da memória a curto prazo para a memória a longo prazo implica uma consolidação onde a informação é processada e organizada. Este processo é ajudado pelo sono (Backhaus, 2006:1324-1330; Born, Rasch & Gais, 2006:410-424; Gais & Born, 2004:679-685). A memória de longa duração parece não ter limite de espaço nem de tempo de duração. As memórias que não são consolidadas não passam à memória de longa duração e, as que não são convenientemente guardadas na memória a longo prazo, vão desaparecendo com o tempo. Finalmente existe a recuperação, o processo de ir buscar à memória as informações que já lá estão quando necessárias. Pode ser por reconhecimento, recordar/lembrar-se ou recordar com ajuda/dicas. Dentro da memória a longo prazo existe a memória implícita e a explícita, que se situam em partes diferentes do cérebro. A primeira ocorre sem nós quererem (as experiências do dia-a-dia) e desenvolve-se durante a infância, antes da segunda (segundo algumas teorias aparecem ao mesmo tempo), mudando pouco ao longo da vida; permanece sempre lá, mesmo em caso de amnésia. A segunda aumenta até à idade adulta e depois vai diminuindo durante as idades avançadas (Sigelman & Rider, 2009:218, 219).

Apesar de todos os factos mencionados, investigações mostraram que o cérebro pode manter um alto nível de funcionamento até idades bastante avançadas e continua a criar conexões neurológicas (sinapses) não só em presença de um estímulo interessante e

²³ KAUSLER, D. H. – **Learning and memory in normal aging**. San Diego: Academic Press, 1994

²⁴ CERELLA, J. – **Adult information processing: limits on loss**. San Diego: Academic Press, 1993

desafiante (Papalia, Camp & Feldman, 1996²⁵ *apud* Davis *et. al.*, 1999:123), mas também para “compensar a perda de neurónios e reorganiza-se a si próprio em resposta a experiências de aprendizagem” (Sigelman & Rider, 2009:130). Outro dos mecanismos de readaptação do cérebro à perda de neurónios é mostrado por mais um estudo: para realizarem movimentos simples (porque assim foram feitos os testes), verificou-se que os adultos mais jovens usam menos partes do cérebro do que as pessoas mais velhas. Isto talvez seja um mecanismo de compensação que o cérebro usa devido à perda de certas funções neurológicas que acontecem com a idade (Mattay, 2002:630-635; Sailor, Dichgans & Gerloff, 2000:979-985).

Um facto muito positivo é que, ainda que seja verdade que as células do cérebro morrem com o passar do tempo, nós temos e teremos sempre mais células para armazenar informações do que algum dia vamos precisar; com as novas ligações entre neurónios que se estabelecem constantemente quando nos mantemos activos, as sistemáticas reorganizações que são realizadas e com o passar dos anos e o acumular de experiências de vida, a nossa capacidade de adquirir novos conhecimentos não diminui, normalmente até aumenta (Wodlinger, 2007:21-23). É interessante verificar que muitas das pessoas saudáveis com mais de 65/70 anos mostram mais sinais de inteligência, apesar de serem um pouco mais lentas na actividade cerebral e nos tempos de reacção, que os mais jovens em questões que requerem cultura geral e quantidade de vocabulário. Só apresentavam efectivamente uma actividade cerebral mais lenta (Birren , 1963²⁶ *apud* Sigelman & Rider, 2009:152).

Hoje em dia já é claro que o crescimento cognitivo não pára no fim da adolescência. No entanto não há uma regra geral que se aplique a todos os adultos, que nos diga como todos pensam e aprendem (Sigelman & Rider, 2009:207).

Sobre a inteligência, mesmo que seja real que as pessoas a partir dos 45 anos, e mais ainda depois dos 80 anos, comecem a ter menos inteligência "escolar" ou "académica", já se viu que acabam por ir ganhando e se podem ir aperfeiçoando noutro "tipo" de inteligência, a que pode ser intitulada de prática ou a de resolução de problemas, especialmente os do dia-a-dia, os que lhes são familiares. Essa inteligência prática que possibilita a boa resolução de problemas do dia-a-dia aumenta em geral até à meia-idade e depois mantém-se, só se notando um ligeiro decréscimo depois dos 80 anos (Sigelman &

²⁵ PAPANIA, D. E.; CAMP, C. J.; FELDMAN, R. D.; - **Adult development and Aging**. New York: McGraw-Hill, 1996

²⁶ BIRREN, J. E. (Eds.) – **Human aging: A biological and behavioral study**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1963

Rider, 2009:243). Na resolução de problemas, os adultos parecem apresentar menos hipóteses de resolução que os mais novos, mas as que apresentam são mais bem dirigidas aos seus objectivos, mais seleccionadas, ou seja, enfatizam a qualidade em detrimento da quantidade (Marsiske & Margrett, 2006²⁷ *apud* Sigelman & Rider, 2009:241).

Também a criatividade ligada às artes, onde a música está incluída, tem o seu pico aos 30/40 anos e depois desce gradualmente, sendo que aos 70 anos está mais ou menos no nível de quando se tinha 20 anos (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2006²⁸ *apud* Sigelman & Rider, 2009:263-4). Estes dados são relativos à quantidade de trabalhos criativos apresentados em cada década por criadores de renome; no que diz respeito à qualidade, verifica-se que muitos indivíduos criaram as suas obras de maior valor e mais significativas justamente quando eram mais velhos (Simonton, 1999²⁹ *apud* Sigelman & Rider, 2009:264). A criatividade necessita de entusiasmo e experiência para dar frutos significativos. Os jovens têm entusiasmo, os mais idosos têm a experiência; os adultos por volta dos 40 anos têm os dois (Simonton, 1984³⁰ *apud* Sigelman & Rider, 2009:264). Cientificamente, devido às alterações que ocorrem no cérebro no decorrer da vida (que já foram descritas aqui), é mais difícil para um adulto ir estudar algo que tenha que ver com aspectos processuais da inteligência do que algo que tenha a ver com cultura e arte (Ackerman, 1998:151,152).

1.2.2 - O corpo

E o restante do corpo humano? É verdade que fisicamente os adultos têm mais dificuldades que as crianças e adolescentes para aprender um instrumento musical? O que acontece ao corpo humano à medida que os anos passam que possa afectar a aprendizagem de um instrumento musical?

De acordo com os registos desportivos mundiais, o pico da capacidade física parece situar-se entre o fim da adolescência e os 35 anos (Albernethy *et al*, 2005:251). “Há uma percepção geral que o alcance do movimento diminui com a idade ou seja, que a flexibilidade diminui. Apesar de ser uma tendência geral, a taxa desta perda não é

²⁷ MARSISKE, M.; MARGRETT, J. A. – **Everyday problem solving and decision making**. In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K. W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. Boston: Elsevier Academic Press, 2006

²⁸ CSIKSZENTMIHALYI, M.; NAKAMURA, J. – **Creativity through the life span from an evolutionary systems perspective**. In C. HOARE (Ed.), *Handbook of adult development and learning*. New York: Oxford University Press, 2006

²⁹ SIMONTON, D.K. – **Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity**. New York: Oxford University Press, 1999

³⁰ SIMONTON, D. K. – **Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984

constante” (Albernethy *et al*, 2005:47). Enquanto crianças e adolescentes, a flexibilidade das articulações é enorme; nos adultos a perda (ou não) de flexibilidade parece depender do exercício físico. Um dos problemas que surgem frequentemente nas articulações a partir dos 65/70 anos é a artrite (inflamação das articulações), que diminui em muito a amplitude dos movimentos. A artrite reumatoide é a inflamação da membrana sinovial e é uma doença, enquanto que a osteoartrite é a degeneração da cartilagem da articulação (articular). As mulheres sofrem mais desta osteoartrite do que os homens numa razão de 3 para 1. Os motivos são genéticos, mas também há factores ambientais. No caso da artrite reumatóide, aparentemente só aparece quando verificados antecedentes familiares (Id., *ibid.*).

Em relação ao volume dos músculos, a idade em que ele está no seu máximo é por volta dos 30 anos; depois vai diminuindo gradualmente. Os músculos perdem massa e elasticidade, e a gordura entre as células aumenta. Esta massa muscular perde-se frequentemente na população idosa devido ao facto desta ser mais sedentária (Sigelman & Rider, 2009:148). As pessoas tornam-se progressivamente menos activas. Não há nenhum outro factor que atrofie mais rapidamente os músculos do corpo humano do que a sua falta de uso, nem mesmo o envelhecimento (Albernethy *et al*, 2005:48). “Isto resulta num decréscimo de força e resistência, assim como um mais longo período de recuperação entre duas actividades” (Davis, 1999:124). Estas mudanças nos músculos podem também resultar numa alteração da postura, reduzir ligeiramente a altura e tornar mais difícil algum controlo motor, tanto o menos como o mais delicado (Spence, 1989³¹ e Whitebourne, 1996³² *apud* Davis *et al*, 1999:124). A partir dos 60 anos começa a notar-se muitas vezes uma perda de peso; não porque se perde a gordura, mas pela perda de massa muscular e óssea (Sigelman & Rider, 2009:148). “A elasticidade muscular também diminui com a idade, por isso os músculos são mais rijos e menos extensíveis. Este é um factor que contribui também para a perda de amplitude de movimento das articulações” (Albernethy *et al*, 2005:48). Por estes motivos (e pelos motivos cerebrais mencionados anteriormente), a velocidade dos movimentos tende a diminuir com a idade. As actividades motoras realizadas pelos adultos mais velhos são, em geral, mais lentas e com menor coordenação que as realizadas pelos adultos mais jovens, especialmente nos movimentos de maior

³¹ SPENCE, A. P. – **Biology of human aging**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989

³² WHITBOURNE, S. K. – **The aging individual**. New York: Springer, 1996

precisão (Whitbourne, 2005³³ *apud* Sigelman & Rider, 2009:152). Ainda a propósito da força dos músculos, que diminui com o passar dos anos, nota-se nas mulheres uma força estável nas mãos (aperto) até aos 55 anos e depois verifica-se uma grande diminuição a partir dessa idade; nos homens, em sujeitos entre os 20 e os 80 anos foi-se notando uma diminuição estável e gradual (Samson *et al*, 2000:235-242). Na 3ª idade é comum que homens e mulheres se sintam muito cansados apenas por subir umas escadas ou carregar um saco de compras (Sigelman & Rider, 2009:149); no entanto, os idosos que se mantêm activos conseguem ter em geral uma força considerável (Amara *et al*, 2003:48-60).

Se observarmos a estrutura óssea do ser humano, verificamos também a existência de alguns problemas resultantes do envelhecimento. Devido à deterioração dos discos que protegem as vértebras, a coluna vertebral fica menos flexível e mais comprimida com a idade. Dá-se uma calcificação dos ligamentos e fibras da coluna, o que provoca posições encurvadas. Também poderá haver mudanças no maxilar inferior, mais especificamente na articulação dos maxilares; esses desgastes e a perda de dentes poderão resultar em problemas em falar, comer (Davis, 1999:124) e eventualmente tocar um instrumento, especialmente de sopro.

Ao nível visual e auditivo, apesar destas capacidades sensoriais do ser humano diminuírem com a idade, sobretudo a partir dos 40 anos, esta diminuição é muito gradual e pequena. Em geral não é muito difícil de a compensar: com óculos ou lentes de contacto, ou aumentando um pouco o volume da televisão, por exemplo, o problema é ultrapassável de modo relativamente simples (Sigelman & Rider, 2009:177). Apenas uma minoria das pessoas desenvolve problemas graves de cegueira ou surdez. Nos olhos, a lente vai-se tornando mais densa e menos flexível, para além de se ir tornando mais amarelada e do líquido por detrás dela se ir tornando menos transparente, o que faz com que a visão se torne mais desfocada (visão ao perto) (Id, *ibid.*). Há dificuldades na acomodação (adaptação do olho para ver coisas que estão perto - a partir dos 40 anos), começa a haver menos sensibilidade para o contraste e maior dificuldade para ver bem com pouca luz. Há uma ligeira redução no tamanho do olho, deterioração das células dentro dele, decréscimo da quantidade de sangue que o vem alimentar e diminuição da gordura e tecidos elásticos à sua volta. A córnea torna-se menos esférica (o que é chamado astigmatismo) e a visão

³³ WHITBOURNE, S. K. – **Adult development and aging: Biopsychological perspectives** (2ª Ed.). Hoboken, NJ: Wiley, 2005

periférica diminui (Birren & Schaie, 1996³⁴ *apud* Sigelman & Rider, 2009:123). Tudo isto se pode compensar usando "óculos de ler" ou "de ver ao perto"; ou bifocais, se também se vê mal ao longe. As mulheres parecem perder mais a visão do que os homens. A visão ao longe também piora com a idade, mas nada de extremamente grave na maioria das pessoas.

É também comum ver pessoas idosas que não ouvem bem. 90% das pessoas com mais de 65 anos apresentam algumas perdas na audição, os homens antes das mulheres (Fozard & Gordon-Salant, 2001:241-266), na sua maioria não muito graves. Há por vezes uma degeneração do nervo vestibulococlear, uma estrutura situada no ouvido interno, que afecta a audição (cóclea) e o equilíbrio (estrutura vestibular) (Davis, 1999:123).

A percepção dos sentidos em geral é alterada; mesmo conseguindo ver ou ouvir algo, por vezes as pessoas idosas têm dificuldades em processar e/ou interpretar informação sensorial. A percepção é mais do que simplesmente ver algo: é usar os sentidos de forma inteligente e virar a atenção eficientemente para um dado objectivo (Sigelman & Rider, 2009:180). Em testes que requerem atenção dividida entre duas tarefas ou em testes que requerem que se selecione certos estímulos ignorando outros, os adultos mais velhos (mais de 70/75 anos) obtêm resultados piores que os jovens (Juola, 2000:159-178; Madden & Langley, 2003:54-67). Os adultos mais velhos têm maior dificuldade em processar informação visual ou auditiva quando a situação é nova e quando é complexa (duas tarefas a ser executadas ao mesmo tempo ou quando há muita informação-distracção presente).

Os pulmões e o coração também não fogem aos efeitos dos anos que passam. Nas idades mais avançadas os pulmões e o coração deixam de conseguir suprir tão bem as necessidades do corpo relativamente ao exercício físico. Há um decréscimo considerável na eficiência destes órgãos, o que faz com que fiquemos muito mais vulneráveis a doenças respiratórias, tais como o emfisema pulmonar. Os pulmões perdem a flexibilidade, há uma rigidez da traqueia, brônquios e tórax. Isto combinado com as alterações de postura e com as mudanças a nível do sistema muscular e circulatório, faz com que a capacidade de captar e transferir o oxigénio para o sangue diminua, o que causa cansaço e leva a um decréscimo na actividade física (Davis, 1999:125).

No sistema digestivo, o único problema derivado do declínio nas idades mais avançadas que nos poderá interessar será a eventual perda de dentes e a diminuição da

³⁴BIRREN J. E.; SCHAIE, W. K., (Eds.) – **Handbook of the Psychology of aging**. 4ª Ed. San Diego: Academic Press, 1996

produção de saliva mencionadas por Davis (1999:125). Mas hoje em dia tanto um problema como o outro são facilmente resolvidos, colocando implantes ou as vulgares dentaduras e bebendo bastante água.

Estes são os problemas normais da idade, o declínio. De seguida serão também abordadas as doenças que afectam algumas pessoas mais velhas e que podem também dificultar a aprendizagem de um instrumento.

1.2.3 - As patologias

Todos os problemas de saúde mencionados até aqui são efeitos considerados normais do processo de envelhecimento, pelos quais todos estamos sujeitos a passar. No entanto existem infelizmente também as doenças, que muitas vezes são ligadas à idade, pela maior frequência com que se verificam nas pessoas mais velhas em comparação com os mais novos.

Nas idades mais avançadas o corpo deixa de conseguir controlar tão bem a sua temperatura e o sistema imune é menos eficaz a combater as doenças. É possível que, na realidade, não seja o envelhecimento que provoca muito do declínio físico, mas sim as doenças que vão aparecendo, sendo difícil separar o envelhecimento e as doenças, e as causas e efeitos um do outro. À medida que os anos passam o corpo vai-se tornando mais vulnerável às doenças, acabando o processo por se tornar num ciclo vicioso (Sigelman & Rider, 2009:152). É muito frequente a presença de uma ou duas doenças crónicas nas pessoas de idade. Segundo Davis (1999:126-132), as doenças mais comuns relacionadas com a idade (patológicas) são:

25% das pessoas com 75 ou mais anos desenvolvem problemas psicológicos (Lewis, 1989³⁵ *apud* Davis *et al*, 1999:126). Estão aqui incluídos a depressão, paranóia, dependências, ansiedade e demência (Papalia *et al*, 1996³⁶ *apud* Davis *et al*, 1999:126). Entre 20 a 45% das pessoas com mais de 65 anos sofrem de depressão, o que se pode dever a questões de contexto social (abandono ou sensação de abandono, solidão) ou devido à frustração derivada ao declínio físico. As doenças que perturbam o controle e coordenação motora e o cérebro, função cognitiva e memória seriam a demência devido a

³⁵ LEWIS, S. C. – **Elder care in occupational therapy**. Thorofare, NJ: Slack, 1989

³⁶ PAPALIA, D. E.; CAMP, C. J.; FELDMAN, R. D.; - **Adult development and Aging**. New York: McGraw-Hill, 1996

problemas vasculares, doença de Alzheimer, doença de Huntington, doença de Creutzfeldt-jakob (Davis, 1999:128)

Duas doenças/distúrbios neurológicos comuns (que impedem ou dificultam muito a aprendizagem de um instrumento) são a doença de Parkinson (degeneração do sistema nervoso central que pode começar a desenvolver-se depois dos 50 anos); provoca contracção involuntária dos músculos, causa tremores e rigidez e alguma perda de controlo dos músculos faciais, entre outros. O funcionamento intelectual parece não ser afectado até estádios mais avançados da doença (Cutler & Stramek, 1996³⁷ *apud* Davis *et al*, 1999:128). A segunda doença comum é a discinesia tardia, que é o efeito secundário de ter tomado a mesma medicação durante muitos anos. Causa movimentos involuntários dos braços e pernas, língua e lábios (Davis, 1999:128).

A artrite em geral, que aparece habitualmente em pessoas a partir dos 50 anos, é caracterizada pela inflamação das articulações, cobertura das cartilagens e ossos. As articulações, que funcionam como almofadas entre os ossos, começam a gastar-se e a endurecer, inflamando-se. Isto provoca rigidez, inchaço, dor e desconforto e por vezes deformação das mãos e pés, limitando muito a actividade destes membros (também Sigelman & Rider, 2009:154), dificultando os movimentos. As mãos são muito afectadas. Como é irreversível e incurável, só se tomam medicamento para as dores e anti-inflamatórios, e tenta manter-se a flexibilidade.

Uma doença do sistema circulatório que pode causar problemas cerebrais é a arteriosclerose; o endurecimento e engrossar das paredes das artérias faz com que haja menos sangue a chegar ao cérebro, causando danos irreversíveis. Os mesmos motivos também aumentam a tensão arterial e aumentam a probabilidade de acidente vascular: quando um vaso sanguíneo no cérebro rebenta (aneurisma) ou quando há um bloqueio de um desses vasos, impedindo que o sangue chegue a determinadas partes do cérebro. Isso causa a morte dos neurónios e as áreas afectadas incluem a fala, memória, visão, capacidades motoras e/ou personalidade (Id, *ibid*, 129).

As doenças mais comuns ligadas à visão são: presbitismo (endurecimento do cristalino que provoca a "vista cansada", os objectos próximos ficam pouco nítidos), glaucoma (excesso de líquido no olho, que provoca um excesso de pressão na retina; principal motivo de cegueira nos idosos), cataratas (o problema mais comum entre idosos;

³⁷ CUTLER, N. R.; SRAMEK, J. J. – **Understanding Alzheimer's disease**. Jackson: University Press of Mississippi, 1996

as lentes tornam-se enevoadas e perde-se a visão de pormenor, a visão torna-se distorcida e reduzida); também há casos em que, com a idade, as células da mácula (células sensoriais receptoras) degeneram e/ou morrem e não enviam a informação ao cérebro (degeneração da mácula). Isso pode provocar cegueira (Congdon , 2004:477-485).

Problemas mais comuns ligados à audição: presbiacusia (deterioração anormal do sistema auditivo. Perdem-se primeiro as frequências agudas e em seguida as graves, ou seja, os extremos. A doença mais comum entre os idosos, mas que pode começar a manifestar-se relativamente cedo). Também o zumbido no ouvido, que normalmente acompanha a perda de audição. Pode também ser causado por um excesso de cera, por danos no tímpano ou por haver líquido no ouvido médio (Davis, 1999:130).

Outro factor que influencia o declínio do corpo são os abusos, tais como as más dietas, o tabaco, o abuso de substâncias e medicamentos e o excesso de álcool (Sigelman & Rider, 2009:153).

Nos grupos mais pobres verifica-se maior incidência de problemas de saúde, sendo estes mais graves (Clark & Maddox, 1992:S222-S232; Hobbs, 1996³⁸ *apud* Sigelman & Rider, 2009:153). Ainda assim, a maioria dos idosos conseguem ter as capacidades físicas que lhes permitem viver no seu dia-a-dia com sucesso.

Obviamente existem mais "sintomas" e doenças ligados ao envelhecimento que não são mencionados aqui mas pensei que seria mais pertinente abordar apenas aqueles que afectam potencialmente a aprendizagem de um instrumento musical.

1.3 - A terceira idade

Até este ponto a grande maioria dos efeitos e sintomas do envelhecimento do corpo humano e das doenças ligadas à idade que foram mencionados são referentes aos indivíduos com mais de 65/70 anos. Por vezes, tal como foi explicado, aparecem a partir dos 35/40 anos mas sem gravidade e apenas numa minoria da população.

Devido a esta fragilidade na saúde que os adultos da terceira idade apresentam, assim como pela sua longa experiência de vida, estes têm algumas características muito próprias que convém analisar.

Como a esperança de vida aumentou muito no último século, graças aos avanços da medicina e ao aumento da qualidade de vida, e como os indivíduos frequentemente se reformam mais cedo por incentivo das empresas, existem cada vez mais pessoas que já não

³⁸ HOBBS, F. B. – **65 in the United States**. Washington, DC: U.S. Bureau of the Census, 1996

trabalham a partir dos 60-65 anos. Essas pessoas, se não se prepararam previamente para esta grande mudança, poderão ter dificuldades em se adaptar ao seu novo papel na sociedade (Davis, apud Davis, 1999:134). De repente vêm-se com muito menos responsabilidades, sem as suas rotinas de antes, com muito mais tempo livre e os filhos já com a sua própria família. Alguns anos mais tarde são os seus amigos e cônjuges que morrem, etc.. Existe muito a sensação de perda pela morte ou "abandono" e de solidão, podendo muitas vezes resultar em depressões (Papalia, 1996³⁹ apud Davis *et al*, 1999:134). Segundo Davis (1999:133), para além destes problemas existe também muita discriminação em relação aos idosos; o conhecimento, experiência de vida e sabedoria que poderão ter são muitas vezes ignorados.

A juventude é idealizada pela sociedade e as atitudes negativas começam logo nas crianças, inculcadas pela educação: os mais velhos são considerados doentes, incompetentes, frágeis, por vezes mesmo repugnantes (não-atractivos) e dependentes. Os efeitos físicos do envelhecimento são indesejáveis e as pessoas usam todos os tipos de técnicas e produtos para os evitar; isto tem implicações psicológicas naqueles que atingiram uma determinada idade e acontece muito os indivíduos passarem por uma negação, especialmente as mulheres (Sigelman & Rider, 2009:149). Estas atitudes acontecem sobretudo nas culturas ocidentais, sendo que noutras os idosos são os membros mais respeitados das sociedades e são muito bem tratados; apesar de tudo, ainda há na nossa cultura (ocidental) uma maioria de adultos a partir dos 65 anos que se considera saudável e feliz (Sigelman & Rider, 2009:149).

É verdade que os adultos mais idosos em geral aprendem novas coisas mais lentamente e lembram-se menos bem dessas coisas do que os adultos mais novos; especialmente em casos em que o que foi aprendido é de um domínio que não é o seu (onde não podem fazer ligações a conhecimentos que já possuam), ou quando não são do seu interesse. Mas estes declínios só se começam a notar mais a partir dos 70 anos e não acontecem a toda a população e, para além disso, nem todas as situações causam dificuldades às mesmas pessoas (Sigelman & Rider, 2009:235). Há também teorias que dizem que, na realidade, o desempenho da memória e da aprendizagem que os adultos de mais idade mostram ter, depende quase todo da interacção dos seus objectivos, motivações, talentos e saúde com as características das tarefas ou da situação em questão e as características do ambiente e contexto cultural onde vive (Blanchard-Fields, Chen &

³⁹ PAPALIA, D. E.; CAMP, C. J.; FELDMAN, R. D.; - **Adult development and Aging**. New York: McGraw-Hill, 1996

Norris, 1997:684-693; Dixon, 1992⁴⁰ *apud* Sigelman & Rider, 2009:239). A educação que se teve no passado parece também compensar os efeitos do envelhecimento a nível de memória e desempenho cognitivo (Cherry & LeCompte, 1999:60-76; Haught, 2000:89-101).

As pessoas destas idades que têm doenças perdem mais rapidamente as suas capacidades intelectuais. Talvez a medicação que tomam para se tratarem também ajude a que isto aconteça (Schaie, 2005⁴¹ *apud* Sigelman & Rider, 2009:261; Johansson, Zarit & Berg, 1992:P75-P80; Singer, 2003:318-331). Os indivíduos doentes e os insatisfeitos com a vida, isolados da sociedade e que se envolvem em poucas actividades, perdem também as capacidades intelectuais mais rapidamente (Schaie, 1996⁴² *apud* Sigelman & Rider, 2009:261). Mas a inteligência e a educação ajudam as pessoas a serem mais saudáveis e a viverem mais tempo (Sigelman & Rider, 2009:264).

Não há estudos que provem que os adultos, em especial os mais idosos, tenham menos objectivos e menos motivação para o sucesso no atingir desses objectivos que os jovens (Sigelman & Rider, 2009:304). Aliás, os adultos de mais idade que têm um forte sentido de direcção e propósito, quando sentem que estão a atingir os objectivos aos quais se propuseram gozam normalmente de uma vida psicológica e física mais saudável do que aqueles que não partilham desta atitude. É portanto muito importante estabelecer objectivos atingíveis em todas as idades do ser humano (Hooker & Siegler, 1993:97-110; Rapkin & Fisher, 1992:127-137; Reker, Peacock & Wong, 1987:44-49).

1.4 - A aprendizagem na idade adulta: características e benefícios

1.4.1 - A andragogia

A literatura de psicologia define aprendizagem como uma permanente mudança no comportamento que não seja atribuída à maturação física, intelectual ou emocional. Aprendendo, mudamos. Esta mudança desenvolve, faz-nos evoluir como seres humanos (Wodlinger, 2007:103). Quando um adulto quer aprender um instrumento, por exemplo,

⁴⁰ DIXON, R. A. – **Contextual approaches to adult intellectual development**. In STERNBERG, R. J.; BERG, C. A. (Eds.), *Intellectual development*. New York: Cambridge University Press, 1992

⁴¹ SCHAIE, K. W. – **Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study**. New York: Oxford University Press, 2005

⁴² SCHAIE, K. W. – **Intellectual development in adulthood: the Seattle Longitudinal Study**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996

trata-se de uma mudança voluntária, ao contrário dos casos em que o adulto tem que voltar a estudar por razões profissionais.

“A andragogia é a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (M. Knowles, 1970:38). É uma teoria de aprendizagem aplicável aos adultos. Pedagogia, segundo o mesmo escritor, é a arte e a ciência de ensinar crianças. A andragogia remonta à década de 60, através do trabalho desenvolvido por M. Knowles, que tinha como pressuposto central o conhecimento das especificidades dos adultos para assim encontrar estratégias de acção educativa adaptadas a essas características (Canário, 1999:131-2). Devido às diferenças que os separam, não nos é possível aplicar a indivíduos que se sentem em total controle da sua aprendizagem as práticas tradicionais de ensinar crianças (Wodlinger, 2007:90), ou seja, os adultos não podem ser educados como se fossem crianças (Knowles, 1990⁴³ e Bogard, 1991⁴⁴ *apud* Canário, 1999:22 e 131-2).

O conceito andragogia remete para uma grelha interpretativa que será útil no âmbito deste estudo a diversos níveis, nomeadamente através da exposição das principais diferenças entre a pedagogia e a andragogia. Segundo M. Knowles (1990), existem diferenças consideráveis ao nível da necessidade de saber, do conceito de si, do papel da experiência, da vontade de aprender, da orientação da aprendizagem e da motivação (Canário, 1999:132-133).

Necessidade de saber:

Jovens- tudo o que os alunos precisam de saber é que devem aprender o que o professor lhes ensina.

Adultos- antes de iniciar um processo de aprendizagem, no caso desta ser imposta, os adultos precisam de saber por que razões essa aprendizagem lhes será necessária e útil.

Conceito de si:

Jovens- o professor vê o aluno como um ser dependente. É esta dependência que marca também a autoimagem do aluno.

Adultos- os adultos têm a consciência de que são responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida. Têm portanto de ser tratados e encarados como indivíduos capazes de se autogerir.

Papel da experiência:

⁴³ KNOWLES, M. – **The adult learner: a neglected species**. Universidade de Michigan: Gulf Pub. Co, 1990

⁴⁴ BOGARD, G. – **Adult education and social change: interim report**. Universidade de Michigan: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1991

Jovens- a sua experiência é considerada pouco útil. Pelo contrário, o que fundamental é a experiência do professor, dos autores dos materiais pedagógicos ou dos autores dos métodos.

Adultos- a experiência dos adultos é o que os distingue das crianças e dos jovens. Quando os adultos voltam a estudar são frequentemente eles próprios, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens. Para um adulto, as suas experiências de vida são ele próprio (Knowles, 1971:40).

Vontade de aprender:

Jovens- a disposição para aprender o que vem do professor tem a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares; é fundada em critérios e objectivos internos à lógica escolar.

Adultos- os adultos ou estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem compreendendo a sua utilidade para melhor encarar e resolver problemas da sua vida pessoal e profissional, ou decidem aprender por gosto, com motivações de ordem afectiva.

Orientação da aprendizagem:

Jovens- o acto de aprender é visto como sendo o adquirir de conhecimentos sobre um determinado tema. Isto significa que o que é importante e central são os conteúdos (e não os problemas).

Adultos- as aprendizagens são ou vocacionais, ou orientadas para a resolução de problemas e desafios com que se confrontam na sua vida do dia-a-dia, tornando portanto desaconselhável a lógica centrada nos conteúdos.

Motivação:

Jovens- são motivados para a aprendizagem especialmente pelo resultado de estímulos externos, tais como as apreciações dos professores, as classificações, as pressões familiares, etc..

Adultos- apesar de também poderem ser influenciados por estímulos de natureza externa, os principais factores de motivação para a aprendizagem são os de ordem interna (autoestima, qualidade de vida, satisfação profissional, etc.).

Esta versão tem críticos, como A. Léon (1977:105), que refere que as técnicas são mais mistas, que há vários métodos de formação cuja diversidade combinatória deve corresponder à diversidade dos públicos; que o ensino deve ser completamente individualizado e adaptado a cada aluno, uma vez que não há dois adultos iguais nem duas crianças iguais, nem indivíduos com as mesmas experiências de vida (como Sigelman & Rider, 2009:240).

Bourgeois e Nizet (1997⁴⁵ *apud* Canário, 1999:133) afirmaram que este modelo andragógico é visto positivamente e que o modelo pedagógico é visto negativamente mas que, apesar disto e de ser "mau", é o modo de ensino do qual as crianças e jovens têm mais necessidade. O maior contributo da andragogia é o facto de encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar. O adulto não deve ser um cliente da educação nem uma matéria-prima a transformar, mas sim um co-produtor da sua formação (Canário, 1999:25).

Neste contexto é relevante que nem todos os adultos chegam ao estágio das operações formais, que J. Piaget dizia ser a mais elevada forma de pensamento, tal como referem Sigelman e Rider (2009:205-7) a propósito das teorias de desenvolvimento cognitivo deste importante autor. Esse estágio só é atingido por pessoas que tiveram uma educação de nível elevado (ex. fim do secundário ou universidade); mesmo essas pessoas, em estudos efectuados, só pensam segundo o estágio das operações formais em situações que dominam, onde são peritos. Em situações onde não dominam o conhecimento, pensam segundo o estágio anterior, o das operações concretas (Piaget, 1972:1-12; Lisi & Staudt, 1980:206-208). O nível óptimo de desempenho cognitivo parece mostrar-se apenas nas áreas de especialidade dos sujeitos (Fisher, 1980:477-531; Fisher, Kenny & Pipp, 1990⁴⁶ *apud* Sigelman & Rider, 2009:205). Nas restantes áreas, que não sejam de especialidade, o nível de desempenho cognitivo tende a ser inconsistente. Sendo assim chega-se à conclusão que a experiência do indivíduo e a natureza das tarefas que lhe são pedidas influenciam o seu desempenho cognitivo ao longo de toda a sua vida (Salthouse, 1990⁴⁷ *apud* Sigelman & Rider, 2009:205). Este aspecto influencia em muito a aprendizagem de um instrumento musical, o que significa que um adulto, mesmo com um elevado grau de educação e que se assuma como perito na sua área de trabalho, terá na aprendizagem musical provavelmente as mesmas dúvidas e dificuldades que um indivíduo que não concluiu o ensino secundário. A minha experiência como professora leva-me a querer confirmar esta hipótese.

⁴⁵ BOURGEOIS, E.; NIZET, J. – **Apprentissage et formation des adultes**. Paris : Presses universitaires de France (PUF), 1997

⁴⁶ FISCHER, K. W.; KENNY, S. L.; PIPP, S. L. – **How cognitive processes and environmental conditions organize discontinuities in the development of abstractions**. In ALEXANDER, C. N.; LANGER, E. J. (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. New York: Oxford University Press, 1990

⁴⁷ SALTHOUSE, T. A. – **Cognitive competence and expertise in aging**. In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K. W. (Eds.), *The handbook of the psychology of aging* (3ª Ed.). San Diego: Academic Press, 1990

1.4.2 – Modelos de aprendizagem geral

De entre os vários autores que abordaram diversas formas ou modos de aprendizagem, destaco em particular aquele produzido por Pascual-Leone e Irwin (1998:56-62) que referiram a existência de diferentes tipos de aprendizagem, fornecendo um quadro conceptual completo e descritivo sobre o assunto:

A **aprendizagem a partir da realidade** dá-se quando a pessoa aprende a partir de situações da vida real; aprender passando pelos problemas/situações. Inicialmente trata-se de tentativa e erro, sendo que depois o indivíduo aperfeiçoa as suas técnicas e conhecimentos através da experiência. A **aprendizagem a partir da autoridade** acontece quando um indivíduo impõe a outro directivas ou proibições, o que provoca com que a aprendizagem resulte directamente da interiorização destas. É motivada por emoções fortes, medo e o poder da autoridade ou o amor a figuras possessivas e autoritárias. É eficiente e segura, em comparação com a aprendizagem pela realidade. O adulto reexamina mais tarde na vida este tipo de aprendizagem e torna-o mais pessoal, mais intelectual e mais lógico. A **aprendizagem por imitação**, ao contrário da aprendizagem por autoridade (que é motivada por emoções fortes mais negativas), é, pelo contrário, motivada por emoções fortes mais ligadas ao amor, filiação ou admiração e afectos positivos por outros membros da espécie. Serve para, entre outros, interiorizar padrões culturais exibidos por modelos amados, inicialmente os pais. A **aprendizagem didáctica** é aquela que vem da transmissão verbal, que é mais usada nas escolas e no ensino em geral. Permite a transmissão do conhecimento de forma eficiente e compacta. Mas o "aluno" tem que ter passado já por diversas situações na vida que lhe tenham permitido adquirir certos esquemas mentais e ter algum conhecimento empírico para poder dar significado real na sua mente a este tipo de aprendizagem, senão não passa de comunicação verbal sem significado. A partir de certo momento o aluno tem que passar a gostar do que está a aprender (ou do professor, ou ambos) para continuar a fazer o esforço de dar atenção ao que está a ser dito e assim confiar no professor sobre a validade do que se lhe está a ser ensinado. Precisa de afectos, de sentimentos positivos. A **aprendizagem mediada** acontece quando o professor organiza e cria a situação/contexto de aprendizagem, para que o aluno descubra, num contexto preparado e seguro, o que é suposto aprender. Mas depois apenas facilita, fá-lo "olhar na direcção certa". O aluno deve posteriormente completar o trabalho remanescente. Funciona melhor quando existem sentimentos de afecto ou outros positivos em relação ao professor. Neste ponto é semelhante à aprendizagem por

imitação. A **aprendizagem auto-mediada**, finalmente, é aquela que se dá porque o adulto adquiriu, por experiências de vida, os mecanismos certos e suficientes para mediar a sua própria aprendizagem (interiorizou o mentor/mediador). É mais eficaz com adultos mais velhos, constituindo um processo complexo. Este tipo de aprendizagem é o objectivo supremo de qualquer educador: ser assim e conseguir guiar os alunos para que estes sejam assim e se tornem alunos independentes. Este nível só é possível depois de se ter passado pela aprendizagem mediada, directa ou indirectamente (livros, arte, cinema, etc).

À medida que o ser humano vai amadurecendo, as últimas formas de aprendizagem vão substituindo as primeiras. A responsabilidade de um professor de adultos deve ser de levá-lo a ser mais responsável pelos seus próprios processos de aprendizagem e auto-evolução, encontrando formas alternativas de aprendizagem que vão de encontro aos seus projectos de vida, vontades e desejos.

A aprendizagem de um instrumento musical deve implicar, portanto, os tipos de aprendizagem mencionados e pensá-los através de uma perspectiva da sua aplicabilidade no contexto musical. Neste sentido podemos aplicá-los todos, sendo desaconselhável a aprendizagem a partir da autoridade pelo facto de produzir, na maioria das vezes, “reproduções” do professor em vez de músicos independentes, e de ter, na minha opinião, a tendência de sufocar a criatividade dos alunos.

O contexto da aprendizagem está, por isso, ligado a diferentes metodologias do trabalho pedagógico a desenvolver nas diversas idades. As teorias desenvolvidas por Lesne (1977: todo o livro) e por Pascual-Leone e Irwin (1998:35-66), entre outros (Mucchielli, 1961:44-5; Wodlinger, 2007: todo o livro) são essenciais na sistematização de modelos que abordam o trabalho pedagógico a desenvolver e que denotam os diferentes tipos de aprendizagem. O modelo apresentado por Lesne (1977: todo o livro) expõe três modos de trabalho pedagógico (MTP) existentes, nomeadamente de tipo transmissivo de orientação normativa, de tipo incitativo de orientação pessoal e, por fim, tipo apropriativo, baseada na inserção social do indivíduo. Estes modos são utópicos pois, segundo o próprio autor, não existem modos puros na vida real mas sim misturas dos três, como referiu também Mucchielli (1961:44-45).

O primeiro modo, intitulado "tipo transmissivo, de orientação normativa" (o MTP 1), encontra-se próximo do ensino tradicional ou clássico. O formando é considerado o objecto de uma formação, inserido num processo de inculcação e de imposição em que o saber e o poder pertencem somente ao formador. Já não é tão aceite mas ainda se vê em certas situações de educação de adultos (pp. 47-76). Tem como objectivo constituir hábitos

ou actos mecanizados, típico das acções de domesticação que visam desenvolver um certo conformismo; pondo por outras palavras, é base da produção em massas de novas gerações. Este modo é muito acompanhado pelos procedimentos quantitativos de controlo das aquisições, que tentam medir, para o reduzirem, o desvio entre o modelo proposto pelo formador e o modelo desenvolvido pela pessoa em formação. O formador aceita e exerce a "autoridade pedagógica", uma vez que é ele que decide quem fala, quando e durante quanto tempo, tornando este num método passivo (idem). Mas os métodos activos, que põem a tónica na descoberta pessoal e nas experiências, também podem servir este meio, o MTP1. A aprendizagem através da experiência pode ter um lado negativo já que, se as experiências forem todas num único sentido, pode verificar-se o fechamento da mente do aluno. Tal factor pode ser evitado através de experiências variadas fornecidas aos alunos, mesmo que os resultados obtidos sejam contraditórios (Wodlinger, 2007:91).

No MTP 2 - Modo de trabalho de tipo incitativo, de orientação pessoal - o indivíduo apropria-se, a partir de experiências e "aquisições" precedentes, de forma deliberada, de uma parte do património (conhecimento) sócio-cultural. Torna a pessoa no sujeito da sua própria formação e é uma aprendizagem activa, de descoberta.

O MTP3 é a aprendizagem do tipo apropriativo, baseada na inserção social do indivíduo. É parecida com o MTP2 mas o adulto é considerado um agente social em todo o tempo e as suas relações são tomadas em consideração no acto da formação (Lesne, 1977).

De qualquer modo, tanto Lesne como a maioria dos autores de estudos e livros escritos sobre este assunto estão de acordo que, no caso dos alunos adultos e, acrescento eu, no caso dos alunos adultos de instrumento ainda mais, a aprendizagem deveria ser mais do tipo MTP 2 e/ou MTP3 pelos motivos defendidos pela Andragogia, que já foram abordados no início desta secção.

Se a abordagem de Lesne se foca mais nos métodos de trabalho pedagógico, Pascual-Leone e Irwin (1998:38) partem da forma como os seres humanos aprendem para construir uma grelha teórica tripartida. Segundo os autores, aprendemos através da coordenação de esquemas mentais que contribuem para o mesmo resultado desejado. Esta coordenação de esquemas acontece numa das seguintes três maneiras: *LC-Learning* (*logical content*), *LM-Learning* (*mental effort*), ou *LA-Learning* (*logical affective learning*): o primeiro tipo, LC, é um processo lento que vem das muitas tentativas e experiências, criando a automatização. Pode combinar um número muito grande de esquemas mentais que "trabalham" para o mesmo objectivo e criam uma estrutura, que os autores denominam *L-structure*. Nessa estrutura os esquemas estão tão densamente inter-

associados que no momento de os pôr em acção e de os activar, eles trabalham como um só. Este tipo de aprendizagem não necessita de esforço mental mas, infelizmente, começa a deteriorar-se com as idades mais avançadas. As crianças são as melhores neste tipo de aprendizagem, requerendo no entanto um contexto favorável aquando da sua utilização.

O segundo tipo, *LM-Learning*, requer esforço, atenção e energia mentais. Os esquemas mentais passam a estar hiper-activados devido a essa energia, o que resulta numa aprendizagem mais rápida e na formação das *LM-Structures*. Essas estruturas estão muito bem aprendidas, mas não automatizadas. O *LM-Learning* pode acontecer em situações favoráveis ou desfavoráveis.

Na *LA-Learning*, as *LM-Structures* estão muito intensamente conectadas com sensações e afectos (*A-factors*), criando *LA-structures*.

A LC é muito forte na infância, mas decresce consideravelmente a partir dos 35 anos. Torna-se inadequado por volta dos 45/50 anos e deteriora-se muito em idades mais avançadas. É por isso que os adultos mais velhos têm dificuldade em lembrar-se de nomes, em decorar falas numa peça de teatro. O adulto destas idades (40/45 anos) começam a cansar-se mais, a ter problemas em dar muita atenção a certas coisas, a necessitar mais que antes de motivação afectiva para usar este tipo de aprendizagem. No entanto, à medida que uma criança cresce esta capacidade também cresce, até à adolescência. Existem estratégias mentais, novas e eficientes, que podem ser usadas pelos idosos para exteriorizar a memória e poupar poder mental, minimizando ou eliminando esta deficiência (Pascual-Leone & Irwin, 1998:38-40).

É de algum interesse verificar que nas aulas de instrumento é isto que sucede; as crianças e adolescentes aprendem melhor pela repetição da informação e mecanizam mais facilmente o que aprenderam (LC) e os adultos não mecanizam tão bem mas, como apreciam realmente o que estão a aprender, esforçam-se mais por conseguir entender e fazer o que lhes é explicado e pedido e acabam por interiorizar melhor a informação (LM e LA).

1.4.3 - A aprendizagem que desenvolve

A aprendizagem não é o objectivo final da educação: é um caminho para o desenvolvimento/evolução dos indivíduos ao longo da sua vida (Smith & Pourchot referindo-se ao trabalho de Granott na conclusão, 1998:260), existindo uma clara ligação

entre a aprendizagem na idade adulta e a capacidade de desenvolvimento e adaptação do indivíduo ao mundo (Granott 1998:16).⁴⁸

Segundo Granott (1998), existem três características da aprendizagem que desenvolve (*developing learning*): essa aprendizagem mostra uma **trajectória de crescimento**, ou seja, “mostra claramente um progresso para níveis mais avançados de conhecimento”; essa aprendizagem “**passa por uma reestruturação** que resulta em mudanças qualitativas na reorganização do conhecimento”. Por fim, essa aprendizagem “gera conhecimento que **serve como suporte à construção auto-guiada** (*self-scaffolding*), sem ajuda externa, de mais conhecimento avançado. Apesar deste tipo de aprendizagem poder resultar da interacção com um sujeito com um conhecimento maior, o "aprendiz" também tem um papel activo no processo. Reestruturando constante e activamente os seus conhecimentos e criando suportes (andaimes) para atingir novos conhecimentos, cria assim uma tendência de evolução e crescimento” (pp.17-8).

A aprendizagem que não desenvolve manifesta outras características, nomeadamente superficial, oca, apenas memorizada (como uma ladainha) e reversível (Granott, 1998:18). Isto aplica-se a todas as idades e encontra-se também na educação para adultos, tal como provam os estudos efectuados por esta senhora.

Por seu turno, a aprendizagem que desenvolve implica um enquadramento totalmente diferente, uma vez que requer:

- *Tempo suficiente para que o aluno possa construir uma compreensão intuitiva;
- *Interesse suficiente para que o aluno tenha vontade de investir tempo e esforço - Deve ser interessante, motivante e envolvente;
- *Autonomia suficiente para que o aluno possa definir e escolher os seus próprios objectivos, problemas, estratégias, e poder alterá-los durante o processo;
- *Desafio e apoio - Deve ser um desafio para o aluno, mas este deve poder conseguir atingir o objectivo final. Deve ser apoiado, criando caminhos pelos quais ele possa aprender com as suas acções e escolhas. (Granott, 1998:29-30)

“O conceito de aprendizagem que desenvolve tem implicações na educação de crianças e adultos. Por razões práticas é impossível que toda a aprendizagem seja deste tipo. No

⁴⁸ Repare-se que para Piaget (Inhelder & Piaget, 1958) a idade adulta era o culminar do desenvolvimento com a fase das "operações formais", por isso a aprendizagem dos adultos nada tinha a ver com desenvolvimento. Contribuía para esta opinião o facto de que, segundo o próprio Piaget, nos adultos as estruturas do conhecimento já estarem formadas e portanto aprender algo novo seria apenas aplicar a esse algo novo uma estrutura já existente. Mas aparentemente, de acordo com os trabalhos de Commons, Richards & Armon (1984), Labouvie-Vief (1992), Sinnott (1996) e Yan & Arlin (1995) os adultos afinal continuam a desenvolver-se para além do estágio ou nível das "operações formais". A aprendizagem pode efectivamente levar ao desenvolvimento.

entanto, para que a aprendizagem tenha significado, seja agradável e um desafio, os alunos deviam ter muito frequentemente a oportunidade de construir este tipo de aprendizagem, pelo menos em algumas das áreas da sua educação” (Granott, 1998:31). A música e a aprendizagem de um instrumento musical são um terreno muito fértil onde se pode aplicar este conceito, uma vez que tem um lado prático muito proeminente e que se relaciona com a criatividade e com os sentimentos dos indivíduos. Esta noção da aprendizagem pode significar uma reformulação do papel do educador, sem o eliminar. Ele torna-se um facilitador e a pessoa que possibilita o acesso à aprendizagem, cria a estrutura da situação de aprendizagem, gera o desafio sem deixar desanimar, usa a diversidade e riqueza das necessidades do aluno, guia-o na construção de um conhecimento sólido. Assiste à alegria do aluno que consegue a descoberta, que é a aprendizagem que desenvolve (Granott, 1998:31).

Outros autores corroboram algumas das ideias desenvolvidas por Granott, como Blanchard (2007:53) que refere que, no âmbito da aprendizagem que desenvolve (a aprendizagem “descoberta”), se deve dar poder ao aluno para ele controlar e ter responsabilidades sobre o que o próprio aprende, para experimentar, criar e resolver problemas, resultando numa melhor aprendizagem para os alunos em geral e os adultos em particular.

1.4.4 - Os benefícios da aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta

Em 1974 o etnomusicólogo John Blacking escreveu um importante livro intitulado “*How musical is man?*”, problematizando várias questões sobre a natureza musical do Homem. Apesar de não ser indispensável para a sobrevivência, encontramos sons humanamente organizados em todas as culturas conhecidas pela humanidade (Nettl, 1956⁴⁹ e Radocy & Boyle, 1979⁵⁰ *apud* Davis *et al*, 1999:36).

Para explorar melhor os benefícios que a música exerce sobre o ser humano, existe a musicoterapia, que é o acto de utilizar (aplicação científica) música e actividades musicais para facilitar processos terapêuticos, nomeadamente a restauração, manutenção e melhora da saúde mental e física, assim como mudanças comportamentais. Para além de

⁴⁹ NETTL, B. – **Music in primitive cultures**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1956

⁵⁰ RADO CY, R. E.; BOYLE, J. D. – **Psychological foundations of musical behavior**. Springfield, IL: Charles C Thomas, 1979

ajudar a melhorar ou resolver o problema real do indivíduo, faz com que este tenha mais interesse pelo tratamento e motiva-o (Davis & Gfeller, 1999:3-5).

O corpo responde à música de modos que não são, por vezes, visíveis, tais como a própria recepção das ondas sonoras pelo ouvido e a sua transmissão ao cérebro. Encontramos exemplos de aspectos terapêuticos destas respostas físicas no modo como a música é percebida pelo nosso corpo de forma auditiva e táctil. Estas suas qualidades (de audição e vibrotacteis), mesmo a um nível básico, são muito atractivas para certos objectivos terapêuticos (Gfeller, 1990:70-81). O ritmo é um dos factores mais importantes pois provoca respostas nas nossas funções autonómicas, tais como a respiração, batimento cardíaco, tensão arterial, etc., apesar de serem diferentes de pessoa para pessoa (Dainow, 1977:211-212; Thaut, 1990:33-49).

O movimento/exercício físico ligado ao facto de se tocar um instrumento musical resulta em bastantes benefícios terapêuticos físicos. Pode ser uma actividade muito motivadora, que reduz o tédio de repetir inúmeras vezes um exercício físico para os dedos, por exemplo, que o indivíduo poderia necessitar como fisioterapia para recuperar de um acidente ou devido a problemas de saúde (Staum 1983:69-87; Thaut, 1990:33-49). Um destes problemas de saúde, muito comum a partir de certa idade (como já foi mencionado), é a artrite. Para os alunos mais velhos, tocar um instrumento pode ajudar muito em casos de artrite, uma vez que obriga a exercitar e a mexer os dedos, mantendo a flexibilidade. Deve no entanto aquecer-se sempre muito bem os músculos do pescoço, dedos, ombros e braços antes de começar, e tocar num local aquecido, fazendo pequenos intervalos com certa frequência (Blanchard, 2007:197; Wye, 1987:47). Em alguns instrumentos podem ser usadas almofadas ou outros apoios para os braços e pulsos, assim como cadeiras que ajudem na postura (Blanchard, 2007:198).

A música é já há muito tempo usada em muitos meios para influenciar o humor e sentimentos de quem a ouve. Os cientistas ainda não estão bem de acordo em como isto acontece, mas existe a teoria do referencialismo (a música faz-nos pensar em objectos/pessoas/lugares ou eventos, factores não-musicais); a da expressividade, que diz que as emoções provocadas em nós pela música vêm directamente da sua estrutura rítmica, melódica, harmónica, etc. (Gfeller, 1999a:48-50). Outros cientistas dizem ainda que a música talvez seja processada na mesma zona do cérebro que algumas das nossas respostas emocionais, o que provocará alterações neurológicas (Goldstein, 1980:126-129; Roederer,

1982:37-48). Mas ainda não há tecnologia nem estudos suficientes para provar nenhuma destas teses.

Devido à ligação tão directa da música com as emoções, esta torna-se uma ferramenta terapêutica com muitas potencialidades para pessoas com distúrbios emocionais (Gfeller, 1999a:51). Para além disto, a música é para as pessoas, no mínimo, um estímulo sensorial e ajuda a elevar a sua qualidade de vida; no caso dos adultos mais velhos, ajuda a desacelerar a deterioração física e mental e ajuda a que as pessoas se sintam menos isoladas (Gfeller, 1999a:53).

Houve alturas em que se pensou que o gosto pela música diminuía com a idade, especialmente após a idade da reforma (Gibbons, 1988:33-40). Recentes estudos, segundo Gibbons (1982a:23-29; 1983a:21-29), dizem o contrário, mas é verdade que nestas idades (a partir de 65) se começa a notar maior dificuldade em distinguir entre alterações ligeiras na altura das notas e em reproduzir padrões rítmicos mais complicados. No entanto o prazer na música não diminui necessariamente. Estes adultos parecem ter um grande interesse nas músicas que eram mais populares nos tempos da sua juventude, mesmo que estas sejam rápidas e ritmadas (Gibbons, 1977:180-189). Ouvir não é a única forma de se envolverem com a música, muitos adultos mais velhos gostam de cantar e tocar instrumentos musicais (Gibbons, 1982b:61-67). As suas preferências musicais variam muito, dependendo do treino musical que tiveram no passado e do seu *background* cultural. Para estes idosos, sobretudo para os que tocam algum instrumento, a música pode ser usada de modo terapêutico para servir como incentivo a actividades físicas e mentais que dela resultam (Bright, 1972⁵¹ *apud* Davis *et al*, 1999:41; Palmer, 1977:162-168), assim como para expressar emoções muitas vezes difíceis de traduzir por palavras e que são nocivas para a saúde mental e física (Gfeller, 1999a:50-51). Como muita da música se faz em conjunto, em sociedade, esta é também uma ferramenta importante para promover a sociabilização de pessoas com problemas nesta área (Idem, *ibid.*:53).

Ao contrário do que se pensa por vezes, os idosos são capazes física e mentalmente de desenvolver competências musicais, assim como a capacidade de as manter através do resto das suas vidas; mesmo aqueles que têm algumas limitações físicas ou cognitivas (Clair, 1996⁵² *apud* Davis *et al*, 1999:137; Gibbons, 1982b:61-67, 1983b:21-29). Gibbons também verificou que, com a prática e o estudo, as pessoas de mais idade podem mesmo tornar-se músicos amadores competentes (1983c).

⁵¹ BRIGHT, R. – **Music in geriatric care**. New York: St. Martin's Press, 1972

⁵² CLAIR, A. A. – **Therapeutic uses of music with older adults**. Baltimore: Health Professions Press, 1996

A música também pode funcionar como um estímulo concorrente às dores: se os indivíduos se concentrarem nela, para além de reduzir a atenção que é dada a essas dores pode também ajudar a relaxar os músculos, o que contribui igualmente para a sua diminuição. Ao relaxar os músculos, melhora a respiração, o que faz com que estes recebam mais oxigénio. Também reduz a ansiedade e o medo; tudo isto ajuda no alívio da dor (Gfeller, 1999b:207-209; Blanchard, 2007:192)

Tocar um instrumento de sopro, além de trabalhar os músculos dos dedos, braços e outras partes do corpo, estimula o sistema respiratório uma vez que faz com que os pulmões se expandam mais que o habitual, o que “reduz a sua congestão e melhora a função respiratória” (Gfeller, 1999b:211). Neste sentido, foram também revelados resultados positivos em pacientes com asma (Behrens, 1982⁵³ *apud* Davis *et al*, 1999:211; Bolger, 1984:1704; Rudenberg & Royka, 1989:40-43; Schwankovski & Guthrie, 1985:119-167; Standley, 1986:184-193).

Nos E.U.A. foi desenvolvido o TIMP (*therapeutic instrumental music playing*) - uma técnica da musicoterapia que utiliza a aprendizagem de instrumentos musicais como forma de exercitar músculos e efectuar padrões de movimentos funcionais dos mesmos. A escolha do instrumento apropriado e os padrões dos movimentos necessários para os tocar podem fazer exercitar os movimentos mais amplos e os mais finos/detalhados de uma forma terapêutica e significativa “enfazando, por exemplo, a amplitude do movimento, a resistência, a força, movimentos funcionais da mão, destreza dos dedos, coordenação dos membros e por aí em diante” (Elliot, 1982⁵⁴ *apud* Thaut, 1999:240; Clark & Chadwick, 1980⁵⁵ *apud* Davis *et al*, 1999:240).

No âmbito da memória e da actividade cerebral, parece também existir benefícios na aprendizagem de um instrumento. A actividade mental (fazer palavras cruzadas, ler ou tocar um instrumento musical, por exemplo) aumenta as conexões entre os neurónios. E a actividade física parece provocar a libertação de substâncias químicas que protegem os neurónios envolvidos na função cognitiva. Assim sendo, a actividade física e mental parece proteger-nos das perdas de memória relacionadas com a idade (Sigelman & Rider, 2009:237).

⁵³ BEHRENS, G. A. – **The use of music activities to improve the capacity inhalation and exhalation capabilities of handicapped children’s respiration.** Master’s thesis, Kent State University, Kent, OH. 1982

⁵⁴ ELLIOT, B. – **Guide to the selection of musical instruments with respect to physical ability and disability.** St. Louis, MO: Magnamusic-Baton, 1982

⁵⁵ CLARK, C.; CHADWICK, D. – **Clinically adapted instruments for the multiply handicapped.** St. Louis, MO: Magnamusic-Baton, 1980

Para além dos aspectos abordados, encontramos na literatura teórica dedicada ao assunto uma tentativa de síntese das vantagens da aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta. Não que tais sínteses pretendam esgotar o assunto, mas constituem uma análise fulcral para quem aborda estes temas. Segundo Blanchard (2007:192-3) é possível sintetizar em alguns tópicos as vantagens da aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta em geral, que permite:

- *Desenvolver um lado criativo, em contraste com o que fazem na vida do dia a dia, nos seus empregos;
- *Ter, ao tocar, algo que compartilhar com os outros;
- *Estabelecer uma relação de conexão com o professor, que pode tornar-se um confidente e, não menos frequente, um amigo;
- *Conhecer outros adultos que também estão a aprender, através de tocar em concertos ou em grupos;
- *Reduzir o stress; os adultos aprendem a canalizar as emoções através da música. Muitos afirmam ser melhor do que ir a um psiquiatra;
- *Ser aluno novamente faz com que sejamos melhores pais, pelo facto de relembrarmos as alegrias e frustrações da aprendizagem;
- *Acaba por ser uma experiência que traz humildade e que faz os alunos sentirem-se crianças novamente. Aprendem a ser pacientes e melhora o seu carácter;
- *É um bom modo de tirar um tempo só para si;
- *Segundo a escritora, aprender um instrumento faz aumentar a auto-estima;
- *Em geral, ao aprender música tornamo-nos melhores ouvintes.

Benefícios mais específicos para os adultos mais idosos, já reformados:

- *Dá sentido e um objectivo aos dias que passam;
- *Mantém a destreza dos dedos. Por vezes esta é mesmo uma técnica usada para combater a artrite;
- *Mantém a pessoa mentalmente activa. Se o cérebro não é usado, vamo-lo perdendo. A autora afirma que estudos recentes mostram que as três coisas que mais mantêm o cérebro longe da doença de Alzheimer são jogar jogos de tabuleiro, ler e tocar um instrumento musical (Não há a identificação dos estudos nem dos seus autores pela parte de B. Blanchard);

*Ajuda a que não se pense tanto nas dores e dificuldades corporais. A atenção e o pensamento do indivíduo concentra-se na música, no estudo, nos objectivos, etc., não se concentra tanto nos problemas de saúde que se possa ter.

Quase todos os problemas físicos resultantes do envelhecimento podem ser minimizados e muito adiados, ou evitados, se os indivíduos se mantiverem activos física, social e mentalmente (Davis, 1999:135). Apesar deste trabalho não ser dedicado ao exercício físico, após toda a investigação que fiz sobre o tema em estudo acabei por chegar à conclusão que, se queremos manter-nos saudáveis e sofrer muito menos os efeitos da idade, o exercício físico e o mental estão intimamente ligados e, apesar de certamente precisarmos de um programa de actividade física mais completo, o acto de tocar um instrumento já é por si só uma forma de exercitarmos o nosso corpo, devido a todos os músculos envolvidos no processo. Ao chegar à terceira idade é quase impossível evitar algum declínio físico/motor que afecta vários aspectos do movimento, como o andar e o equilíbrio, mas a extensão desse declínio normal pode ser bastante minimizado com o exercício físico (Albernethy *et al*, 2005:251). Sobretudo devido a diminuírem pouco a pouco o seu envolvimento em actividades físicas vigorosas à medida que vão envelhecendo, os adultos mais velhos (as mulheres antes dos homens) acabam por encontrar-se, em geral, em pior forma que os mais novos (Ruchlin & Lachs, 1999:341-356). O exercício físico melhora o funcionamento dos sistemas cardiovascular e respiratório, trava a perda óssea e fortifica os músculos. Resulta numa sensação de menos stress e mais contentamento pela vida, melhorando também o funcionamento cognitivo (Barnes, 2003:459-465; Rowe & Kahn, 1998⁵⁶ *apud* Sigelman & Rider, 2009:153; Yaffe, 2001:1703-8). Verificam-se também menos depressões nas pessoas que se mantêm activas fisicamente (Lampinen, Heikkinen & Ruoppila, 2000:371-380).

⁵⁶ ROWE, J. W.; KAHN, R. L. – **Successful aging**. New York: Pantheon, 1998

Capítulo 2

Problemas e soluções na aprendizagem da Flauta Transversal: um estudo de caso em alunos adultos

2.1 - Caracterização dos alunos

Nesta secção tenho como objectivo efectuar uma caracterização dos alunos adultos tendo como base os dados recolhidos nas entrevistas de resposta aberta realizadas a oito alunos adultos durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2012. O guião utilizado na entrevista encontra-se em anexo. Três foram feitas presencialmente aos alunos, tendo sido gravadas as suas respostas em áudio, e as restantes via internet, quer por email quer por *facebook*.

Os indivíduos entrevistados são ou foram na sua maioria meus alunos de flauta transversal. Isto deveu-se ao facto de ter tido um número razoável de alunos adultos desde que comecei a ensinar, em 1997, e de ter tentado sempre manter o contacto com os mesmos, até quando decidiam descontinuar as aulas. Infelizmente não foi possível comunicar com todos, por isso só consegui seis respostas aos questionários. Da parte de outros colegas professores de flauta, apenas duas alunas responderam ao questionário. Existem outros que foram contactados, aos quais ainda não foi possível responder.

Trata-se portanto de uma amostra composta por três indivíduos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, estando todos eles entre os trinta e os setenta e dois anos de idade. Na amostra existe um padeiro, um osteopata, um economista, um psiquiatra, um técnico de turismo, um professor de línguas (Português e Inglês), um docente universitário (matemática), e um avaliador de farmacotoxicologia. As suas habilitações são, respectivamente: décimo segundo ano, quatro Licenciaturas, um Mestrado e dois Doutoramentos, sendo que uma das Licenciadas está a frequentar também um curso de Mestrado. Todos se encontram ainda a trabalhar excepto um (aluno c), que já está reformado. Um outro está também reformado mas continua a trabalhar (d), tendo um horário de trabalho preenchido.

Três dos entrevistados são solteiros, não têm filhos e são do sexo feminino (b, e, g). Dois dos outros eram já casados ou viviam em união de facto quando tiveram as aulas, mas na altura não tinham filhos, apesar de agora já terem (a, f). Os restantes são casados e têm

mais do que um filho. Dois deles já têm netos (c, d); um dos dois ajuda os filhos (c), ficando por vezes encarregue dos netos.

Um dos entrevistados começou a tocar flauta aos 51 anos e há 4 anos que tem aulas regularmente (g). Outro aluno começou a estudar flauta há cinco meses, quando tinha 32 anos (b). Um terceiro entrevistado começou aos 28 anos e estudou flauta durante 8 meses (a). Desistiu por falta de tempo e de recursos, devido ao nascimento do seu primeiro filho. Outro começou aos 33 anos (f) e estudou durante dois anos, tendo desistido também pelo nascimento do seu primeiro filho. Um outro caso é de um aluno que começou a estudar aos 70 anos (d), tendo tido aulas durante 5 meses; desistiu por motivos de saúde (problemas de visão e cirurgia aos olhos) e falta de tempo. Os três seguintes ainda estudam flauta; um deles começou com 39 anos (e) e estudou dois anos e meio, tendo tido algumas interrupções nas aulas por motivos profissionais, outro começou com 45 anos (h) e toca há cerca de um ano e meio e por fim o último (c) começou quando tinha 63 anos e já aprende há cerca de oito anos.

Perguntou-se se já tinham tido algum tipo de contacto com a música quando eram crianças e adolescentes; três (b, d, g) responderam que sim, mas apenas na escola (disciplina de Educação Musical, no segundo ciclo), onde tinham tocado um pouco de flauta de bisel (b, g) e cantado num coro (canto coral – d). Uma outra pessoa (e) aprendeu flauta de bisel na escola mas também teve solfejo e algumas aulas de órgão quando tinha 14/15 anos numa instituição religiosa. Um outro aluno (f) também teve esse mesmo contacto na escola, mas tinha tido anteriormente (aos 7/8 anos) algumas aulas de piano. O aluno seguinte (a) tocou trompete aos 9 anos e trombone mais perto dos 15, tendo depois parado. Temos depois um outro caso de um aluno (h) que chegou a fazer o quarto ano do antigo curso de flauta de bisel e piano do Conservatório Nacional, tendo desistido por ter entrado na universidade. Por fim o último (c) também teve contacto com a música através de algumas aulas de guitarra e solfejo que teve na adolescência.

Numa das perguntas tentava-se perceber se alguém na família ou amigos próximos teria marcado de forma especial e/ou influenciado de algum modo a decisão destes alunos adultos de começarem a aprender flauta neste período da sua vida. Quatro dos alunos (c, e, f, g) disseram que não, que ninguém os tinha influenciado nesse sentido; todos os outros tiveram uma ou mais influências na família, alguém que os marcou positivamente e que lhes deu vontade de aprenderem um instrumento. Num dos casos (b) teria sido uma avó que tocava piano, noutra caso (h) os pais gostavam e fizeram-no ouvir música durante todo

o seu período de crescimento, um outro (d) tinha alguém próximo que tocava guitarra e um último (a) tinha várias pessoas na família (tios e primos) que tocam instrumentos musicais.

O grupo é bastante homogéneo em certos aspectos, tais como o facto de todos os alunos terem cursos superiores, alguns mesmo de Doutoramentos, (excepto um deles que só finalizou o curso secundário - a), todos terem profissões altamente especializadas e que correspondem, normalmente, a remunerações médias/altas, excepto o aluno “a”, que trabalha como padeiro (não foi colocada nenhuma pergunta na entrevista a propósito dos rendimentos dos alunos, esta última "conclusão" é apenas derivada da minha lógica pessoal, dadas as características das profissões em causa; também é preciso pensar que estudar um instrumento musical com um professor especialista do instrumento pode ser considerado caro para grande parte da população e que é necessário ter recursos suficientes para o fazer). Excepto três deles (b, d, g), que só tinham tido contacto superficial com música na escola quando eram crianças, todos os outros já tinham tocado algum instrumento, ou mesmo dois, na sua infância e juventude.

Por outro lado o grupo tem alguns factores contrastantes, como a grande diferença de idades existente entre os seus membros, tendo na altura do começo da aprendizagem o mais novo 28 anos (a) e o mais velho 70 (d). Na questão do género também podemos reparar no facto de existirem mais mulheres (b, e, f, g, h) do que homens (a, c, d - cinco contra três). Quatro de entre eles (a, b, d, h) têm ou tiveram na família próxima uma ou mais pessoas que tocavam instrumentos ou que gostavam muito de música e os faziam ouvi-la frequentemente (na infância), enquanto os restantes quatro não. Em relação à família, apenas três dos entrevistados (c, d, h) tinham já um núcleo familiar constituído por cônjuge e filhos, que eram adolescentes ou adultos na altura das aulas; os outros cinco eram ou solteiros (b, e, g) ou casados/em relações de facto (a, f), mas não tinham filhos na altura da aprendizagem. Estes três últimos factores são os únicos, nas perguntas colocadas, que causam as maiores diferenças no seio deste grupo. Nos dois últimos as diferenças não são grandes (cinco contra três).

Temos portanto um grupo cuja maioria das pessoas, apesar das diferenças de idade, são educadas e cultas, com grandes responsabilidades nos seus trabalhos altamente especializados, com famílias a quem tinham de dar atenção, nem que fosse ao seu companheiro/companheira (excepto três deles – b, e, g). Nenhum tinha filhos pequenos no período em que teve aulas - dois deles (a, f) inclusivamente desistiram da aprendizagem por causa do nascimento dos seus primeiros filhos, o que é um facto interessante.

Falando neste momento dos seis que foram, ou são ainda, meus alunos (a, c, d, e, f, h), pelo facto de os conhecer pessoalmente posso afirmar que são todos pessoas extremamente positivas, agradáveis, simpáticas, cultas, muito educadas, muito interessadas e curiosas nas aulas e com tudo o que eu dizia, com um enorme respeito por mim (figura do professor), com um grande amor pela música e pela flauta; e nesta descrição caberiam também todos os outros a quem já ensinei (treze no total) mas que infelizmente não consegui contactar para estas entrevistas. Era interessante verificar como se esforçam/esforçavam por estudar sempre tudo o que eu pedia apesar de, por vezes, não terem tempo para tal, e a forma como ficavam felizes quando atingiam um objectivo, ou tristes quando não o conseguiam fazer (ou se não tinham tido tempo para estudar em casa). Todos afirmam ou afirmavam que estavam ali apenas porque queriam aprender um pouco do instrumento e por amor à música, mas no entanto são todos muito exigentes com os seus próprios resultados, mais do que os alunos mais jovens (o que confirma o que dizia B. Blanchard - 2007, que foi mencionado no primeiro capítulo).

Os quadros seguintes foram elaborados para melhor compreensão das características de cada um dos alunos:

Quadro 1 – Caracterização geral da amostra de alunos

Alunos	Género	Idade	Habilitações	Profissão	Começo
a	M	30	12 ^º ano	Padeiro	28
b	F	33	Licenciatura	Osteopata	32
c	M	71	Licenciatura	Economista - Refor.	63
d	M	72	Licenciatura	Psiquiatra	70
e	F	43	Licenciatura	Técnica de Turismo	39
f	F	38	Mestrado	Professora de Línguas	33
g	F	55	Doutoram.	Docente universitária	51
h	F	46	Doutoram.	Aval. De farmacotoxicologia	45

Caracterização referente ao género, idade, habilitações literárias, profissão e idade com a qual iniciaram a aprendizagem

Quadro 2 – Características específicas relativas à música da amostra de alunos

Alunos	Tempo de aprend.	Desistiu?	Ocup. Familiares	Contacto prévio com música	Influências
a	8 meses	Sim	Poucas	Sim - tocou inst.	Sim
b	1 ano	Não	Não	Sim - Ed. Musical	Sim
c	8 anos	Não	Sim	Sim - tocou inst.	Não
d	5 meses	Sim	Poucas	Sim - canto coral e solf.	Sim
e	2,5 anos	Não	Não	Sim - tocou inst.	Não
f	2 anos	Sim	Poucas	Sim - tocou inst.	Não
g	4 anos	Não	Não	Sim - Ed. Musical	Não
h	1,5 anos	Não	Sim	Sim - tocou inst.	Sim

Caracterização referente à duração e continuação da aprendizagem, ocupações e influências familiares e contacto com a música durante a infância.

2.2 - Análise interpretativa das entrevistas

Analisando as respostas destes adultos às restantes perguntas, é notório que os motivos pelos quais a flauta foi o instrumento eleito são mais ou menos comuns entre os entrevistados. A maioria dos alunos escolheu este instrumento por gostar muito do seu som (a, b, c, g, h), sendo que dois acrescentaram a esta razão o facto da flauta ser um instrumento pequeno e portátil (g, h) e um deles, para além do som e do motivo anterior, confessou ainda que já tinha tocado flauta de bisel e que pensava que ambos estes instrumentos eram parecidos (h). Dos restantes três, um (f) foi por pensar também que a flauta transversal se parecia à flauta de bisel, a qual já tocara na sua infância tal como o aluno anterior, outro (d) porque lhe tinham oferecido uma e decidiu experimentá-la; o último (e) escolheu a flauta de forma "instintiva" como o próprio diz (entrevista realizada em 10/01/2012), sem saber acrescentar outros motivos. No entanto todos referiram que quiseram aprender o instrumento por gostarem muito de música. É interessante como o som da flauta constitui um dos elementos que atrai vários alunos. Até as crianças minhas alunas a quem pergunto respondem frequentemente que foi pelo som do instrumento que o escolheram. Outra característica da flauta que é muito apreciada é o seu tamanho e peso e o facto de ser de fácil transporte. A questão das semelhanças à flauta de bisel é também um erro que se verifica frequentemente. Na realidade estes dois instrumentos têm poucas coisas em comum: apenas os factos de ambos serem instrumentos de sopro, de terem algumas (poucas) dedilhações de notas, a forma como tecnicamente o som é produzido (mas essa característica só é do conhecimento dos profissionais ou das pessoas a quem isto já foi explicado, porque não é de modo nenhum nem visível nem óbvio para quem não está dentro do assunto) e o nome, claro.

De entre os vários factores que motivam ou poderiam motivar um aluno adulto a aprender um instrumento, encontra-se a evidência de que aprender música, de acordo com toda a investigação que fiz para a elaboração deste trabalho, traz enormes benefícios a todos os níveis aos indivíduos adultos (cf. Capítulo 1, ponto 1.4.4)⁵⁷. No entanto, à excepção de duas alunas (e, h), que referiram a existência desses benefícios e afirmaram que eles tinham contribuído para a sua decisão de aprendizagem, nenhum dos outros incluiu tal argumento na decisão de aprender flauta; ou seja, parece-me que, apesar das pessoas terem uma pequena ideia de todos os benefícios que esta aprendizagem lhes traz,

⁵⁷ Traz também benefícios a crianças e adolescentes, mas não foi esse o objecto e o enfoque do meu estudo.

não parecem estar ao corrente da sua real extensão e importância. Parece evidente que a escolha desta aprendizagem é, acima de tudo, de ordem afectiva.

De acordo com o que foi abordado no ponto 2.1, é evidente a relação entre o facto da pessoa ter estudado música na infância e a existência do seu interesse pela música, ao querer aprender outro instrumento nesta fase da vida. Caso as recordações deixadas pelas aulas de música na infância sejam boas, é provável que contribuam para restabelecer uma ligação ao mundo musical na idade adulta. Em alguns casos essa ligação pode até ser inconsciente, mas certamente estas recordações serão mesmo uma das razões mais importantes para esta escolha. Sigelman e Rider (2009:234) informam-nos acerca deste assunto que quatro factores que mostraram, segundo P. Bauer (2007), ser importantes na conservação e mais fácil recordação de um evento mais tarde na vida são: significado pessoal (mais importante que os outros), ser diferente/único, intensidade emocional e fase da vida em que aconteceu. As aulas de música podem ser incluídas nestes eventos importantes da vida das crianças.

Também pude constatar nas suas respostas a importância que têm as influências familiares.

Foi feita a pergunta: "Quais eram as suas maiores expectativas quando decidiu aprender flauta?". Um dos alunos (g) respondeu que queria apenas poder tocar algo para os seus amigos porque, com a sua idade e a sua disponibilidade, seria impossível exigir mais do que isso. Esta resposta foi similar à de outro aluno (e), que afirmou só pensar em aprender a flauta para se divertir um pouco em casa. Um terceiro aluno (b) respondeu que gostaria apenas de desenvolver um pouco a "veia musical e artística" que pensava ter herdado da sua avó materna. Um quarto aluno (a) não mencionou nenhuma expectativa em especial, referindo que era simplesmente por gostar de música e de instrumentos de sopro. Houve outro aluno (f) que respondeu que as suas expectativas eram reservadas, dado a sua consciência que o domínio do instrumento demoraria muito tempo e seria difícil de atingir e que ele não teria muito tempo para estudar, ou seja, procurava apenas uma aprendizagem que lhe desse prazer, informal. Outros dois alunos responderam que queriam apenas conhecer um pouco a flauta transversal porque, para além de gostarem muito de música, a um deles (d) tinha sido oferecido anos antes um destes instrumentos e o outro (c) apenas por gostar do som. Um dos alunos (h) disse que as suas expectativas tinham a ver com o facto de já ter tido aulas de música no passado e de saber dos benefícios que esta pode trazer-nos, os quais gostaria de voltar a ter, nomeadamente a necessidade de ter e gerir uma actividade na sua vida que fosse diferente da sua ocupação profissional, com uma lógica e

raciocínio diferentes, e o facto de poder reaprender uma organização mental do tempo que já tinha sentido no passado (nas suas antigas aulas) e que é tão necessária para si.

É interessante constatar o número de vezes que foi repetida a expressão "apenas" ou "somente" nestas respostas. Os adultos em geral têm a noção do elevado tempo de estudo individual que é necessário para a aprendizagem de um instrumento musical e sabem que, com a sua falta de disponibilidade por motivos profissionais e familiares, é difícil alcançar um nível performativo exigente, apesar de só três terem mencionado este facto explicitamente. Nenhum deles respondeu que quer chegar a um nível muito elevado ou profissional, nem sequer tocar numa orquestra, mas apenas a vontade de divertir-se, tocar para os amigos, conhecer melhor o instrumento e pouco mais. São expectativas que podem ser consideradas baixas, pelo sentido da realidade que estes indivíduos têm. Estes resultados não se verificam com os alunos mais jovens, que muitas vezes não têm essa noção tão presente. Pensam que com pouco trabalho conseguirão sempre passar de ano, tocar bem, etc.. Apesar disto, apenas um dos alunos deste grupo parecia estar realmente ciente das dificuldades que qualquer instrumento apresenta, uma vez que os outros não mencionaram explicitamente esta questão nas suas respostas, apenas a falta de tempo.

À pergunta seguinte, "quais os maiores benefícios que tirou da aprendizagem da música em geral e da flauta em particular?", resolvi sintetizar os principais pontos focados nas respostas dos alunos, caracterizadas pela alegria e expressividade sinceras que mostraram ao responder:

- * Maior conhecimento musical e prazer em tocar flauta (g);
- * Descobrir que se pode expressar através de uma nova linguagem e reproduzi-la como quiser, dentro das suas regras; é um novo mundo por explorar. Tocar a flauta é um prazer, um escape da rotina do dia-a-dia. Há dias em que não tem muita vontade mas depois de começar o tempo passa a correr (b);
- * A música relaxa e traz paz, é como uma terapia. É fantástico ouvir música e incrível tocar flauta (a);
- * Uma experiência muito rica em expressão, libertação de tensão, contacto com outros, entendimento da capacidade intuitiva, disciplina, desenvolvimento da memória não-verbal (para compensar o excesso de verbalização da sua profissão), prazer, alegria. A flauta em particular ajudou na expressão musical, no centrar do corpo numa postura mais específica e na aproximação à música de uma forma mais familiar (f);
- * Possibilidade de atingir a tranquilidade de espírito e a harmonia entre o pensamento, o sentimento e a música emitida pela flauta. Poder conhecer elementarmente o instrumento,

os sons harmoniosos que produz, o solfejo, o controlo da respiração e as composições de vários compositores (d);

* É uma lição de humildade, pelo facto de estarmos a aprender do zero algo que não se sabe de todo fazer, ao passo que no trabalho já se tem um alto nível de desempenho e de exigência, já se é especialista. A música mexe muito a nível psicológico e na relação com os outros. A nível psicológico porque ajuda a pessoa a aceitar melhor as suas limitações, sabendo que o que faz no momento ainda não está bem, mas que isso não tem importância; o que interessa é não desistir. A relação com os outros no sentido da comunhão com os colegas quando se toca em conjunto, o que também é fantástico. É muito exigente ao nível da concentração e da disciplina. A música também activa todos os músculos do corpo e todas as zonas do cérebro, só traz vantagens a quem a aprende. É um pilar fundamental na educação do Ser Humano (e).

* É muito importante ter uma actividade de equilíbrio e de raciocínio, ter uma abordagem diferente de pensamento, uma paragem em relação à actividade principal, que é de muita responsabilidade. Dá muito prazer. Dá até mais motivação para continuar o trabalho, a seguir a ter estudado um pouco de flauta (h);

* A aprendizagem da música e de um instrumento é uma busca de aperfeiçoamento constante. A preocupação de tentar sempre melhorar o que se faz, como por exemplo a qualidade do som, é um esforço positivo; é um trabalho progressivo, são metas sucessivas. O esforço de concentração também é muito importante; quando está a estudar, nada mais existe. Isso também é benéfico, pois faz com que se abstraia dos problemas do dia-a-dia (c).

Perguntou-se também aos alunos quais eram as maiores dificuldades sentidas na aprendizagem da flauta. A grande maioria das respostas foram no sentido da falta de tempo e conseqüente falta de estudo do instrumento em casa. Um aluno (b) mencionou a dificuldade em manter a disciplina e a perseverança necessárias. Outro indivíduo (f) mencionou para além disso a frustração que sentia por vezes, devido à sensação de lentidão na evolução da aprendizagem, o tempo que levava até poder realmente tocar uma peça correctamente, com um som bonito e com expressividade, ou seja, produzir realmente música; sabia de antemão que aprender um instrumento seria algo que levaria muito tempo, mas tal não impedia que essa sensação de frustração surgisse ocasionalmente. O mesmo aluno refere também a questão da dificuldade de memorização. Os alunos “c” e “e” lamentaram o facto de não se sentirem suficientemente descontraídos, a nível muscular, e descansados para tirar realmente partido da aprendizagem uma vez que a descontração

parece ser fundamental. O mesmo aluno sente dificuldades na parte técnica, mais especificamente na coordenação dos dedos confessando que, para resolver esse problema, sabe que tem que estudar mais. Outro aluno (h), para além da falta de tempo, diz notar alguma dificuldade na respiração e no relaxamento dos dedos, mas nada de especial. Houve também uma referência (a) à dificuldade nos sons agudos e na clareza do som. O indivíduo “d” mencionou dificuldades ligadas à respiração. Finalmente, o último aluno (e) afirmou que, por vezes, as dificuldades ligadas ao cansaço e contracção de músculos, tinham um efeito imediato e negativo na produção sonora e na concentração.

Apesar de uma amostra reduzida, são abordados quase todos os problemas apresentados nos estudos que foram mencionados no primeiro capítulo. Confirma que o maior problema e bloqueio à progressão no instrumento da parte de um adulto é a falta de tempo disponível para a aprendizagem e para o estudo individual. A vida de um adulto pode chegar a ser extremamente complicada e cheia de responsabilidades e preocupações; diferente, portanto, da vida dos alunos jovens. Em relação às dificuldades técnicas, as que foram apresentadas em quase nada diferem com as que os jovens e as crianças sentem, à excepção talvez do problema da contracção muscular e do stress, que a música ajuda a relaxar mas que, ao mesmo tempo, bloqueia a sua aprendizagem no caso de não conseguirem relaxar. Os jovens e as crianças sentem em geral menos a frustração ligada à lentidão da aprendizagem. Quando a sentem tendem a querer desistir, ao contrário dos adultos que, devido à sua experiência de vida, compreendem a origem desta frustração e são normalmente mais persistentes.

2.3 – Os métodos: perspectivas dos alunos e dos professores

Relativamente aos métodos, todos os alunos responderam ter começado a estudar flauta com o método "*Beginner's book for the flute*", de Trevor Wye (1984).

À excepção de dois alunos (b, d), que não usava nenhum outro livro na aula para além do método principal, todos os outros referiram ter material de apoio, tais como livros de estudos, livros de peças simples, livros de escalas, o livro "*The adult flute student*", também de Trevor Wye (1987), entre outros.

Todos os alunos afirmaram gostar da selecção de músicas e exercícios do método usado quando começaram a aprender, neste caso utilizando o supracitado método de

Trevor Wye, referindo que pensavam que este livro podia ser utilizado por um adulto, não sendo portanto demasiado infantil. Só um dos alunos (f) falou acerca deste aspecto, apontando que considerava o livro um pouco infantil e demasiado voltado para o repertório clássico. Dois dos alunos (g, a) também afirmaram gostar do livro "The adult flute student", do mesmo autor, considerando-o muito interessante, útil e apropriado para adultos.

Os alunos têm uma percepção das peças e dos exercícios dos livros diferente da dos professores. Pessoalmente fico feliz por saber que a maioria dos alunos adultos não pensa e não sente que as músicas e os exercícios do método de iniciação de Trevor Wye sejam mais direccionados a crianças ou, se o sentem, não se incomodam com esse facto. Creio que o esforço dos professores de procurarem material que vá de encontro às dificuldades, gostos e necessidades dos alunos adultos ajuda muito na percepção que eles têm do método principal, assim como o seu entusiasmo e optimismo natural. Caso não existissem esses materiais de apoio que são fornecidos pelos docentes, tomariam talvez uma maior consciência de certos aspectos, mas para provar isso seriam necessários mais estudos e experiências que neste momento não existem. As professoras das duas alunas que não pertencem à minha classe e que completaram o questionário também responderam, por sua vez, a algumas perguntas. A professora Marina Camponês crê que, na generalidade, estes são alunos mais tensos no que respeita a respiração e fluência técnica mas que, no entanto, a maturidade e seriedade no trabalho que realiza com eles é maior quando comparada com as crianças e adolescentes. As maiores dificuldades no ensino destes alunos estão relacionadas com tensões na respiração e, em particular, na garganta, assim como dificuldades ao nível rítmico.

No entender desta colega existem benefícios para estes alunos: para além de constituir um momento lúdico para eles, é uma forma de aprenderem a perder tensões no corpo, especialmente no acto de respirar. Os materiais que utiliza são diversificados e vão para além do método de Trevor Wye, incluindo exercícios de sua autoria e direccionados para os seus alunos. De acordo com a sua experiência profissional, a progressão de um adulto na aprendizagem é muito diferente da de uma criança, sendo mais lenta no que diz respeito a questões físicas. É necessária uma busca constante de material adequado a cada situação (entrevista realizada a Marina Camponês. 19/02/2012).

A professora Ana Van Zeller refere que as maiores dificuldades nestes casos são a luta contra a falta de paciência e de perseverança/confiança que os alunos têm consigo próprios, especialmente os mais velhos. Constitui um desafio sério pôr um travão nas suas

expectativas sem lhes tirar a confiança. Ao nível de aprendizagem, afirma que a leitura rítmica e o conceito de ritmo e subdivisão são outro dos pontos mais difíceis de ultrapassar, originando grande tensão física. O contacto com alunos adultos provoca novas reflexões, tais como ir ao encontro das suas expectativas e gostos musicais, normalmente bem definidos, obrigando-se a olhar para a música de perspectivas diferentes e ter mais versatilidade no processo de ensino e aprendizagem.

A professora afirma que a vantagem de tocar flauta (ou outro instrumento qualquer), é o facto de ser o instrumento escolhido pelo aluno: se gosta, vai ter mais prazer; se tem prazer no processo, a aprendizagem será mais produtiva e recompensadora. Tenta complementar o livro de T. Wye com músicas que satisfaçam o aluno, no caso de estar a iniciar. Normalmente pede aos alunos para darem sugestões e fazerem pesquisas na internet de músicas que gostariam de tocar e tenta adaptá-las ao nível do aluno. O método que usa (Trevor Wye) é, na sua opinião, mais direccionado para crianças, o que obriga a uma maior procura de outras fontes (Entrevista realizada a Ana Van Zeller. 8/03/2012).

De acordo com a minha experiência, e no seguimento dos testemunhos dos interlocutores, parece-me que a maior dificuldade a nível técnico é de facto a noção de ritmo, especialmente se esta não foi bem trabalhada quando os alunos tiveram aulas em criança (aqueles que as tiveram).

As dificuldades na coordenação motora são também um dos aspectos mencionados aos quais já assisti com alguma frequência, mais especificamente nos dedos, quando é necessário mudar de posição/dedilhação de notas mais rapidamente, e na coordenação da língua com os dedos quando articulam as notas.

A questão da falta de confiança é outro dos aspectos presentes. Este problema vem confirmar o que foi abordado no primeiro capítulo, especialmente no trabalho de M. Wodlinger (2007). Muitos alunos não acreditam em si próprios, não pensam que podem ser capazes de atingir um determinado objectivo devido à sua idade e esse facto faz com que por vezes isso acabe realmente por acontecer, ou que demorem mais tempo do que aquele que poderiam demorar.

Outro aspecto mencionado pelas professoras é a questão da exigência e pudémos constatar-lo claramente nas respostas de todos os alunos. Este perfil de aluno costuma ser mais exigentes e duro consigo próprio do que as crianças, o que pode resultar em frustração e desânimo. O assunto foi abordado no Capítulo 1, e referido por B. Blanchard (2007:194) que, sobre a temática, afirma que os alunos adultos sabem como querem soar,

mas apercebem-se da distância enorme a que esse patamar está da realidade presente e isso pode ser muito frustrante; ainda mais que muitos desses adultos são pessoas altamente especializadas nos seus campos de trabalho e é estranho para eles verem-se agora, de repente, novamente principiantes em algo. Acaba por ser uma experiência que traz humildade e que os faz sentirem-se crianças novamente. Cultiva a paciência do indivíduo.

Uma pergunta lógica seria: nas áreas em que os adultos não são especialistas também pensam e recordam melhor do que os outros, pelo facto de terem tido uma educação de nível elevado e de terem desenvolvido uma especialidade? De acordo com estudos e observações efectuadas, aparentemente não. “Os especialistas apoiam-se apenas no conhecimento do domínio do seu campo de perícia e nas estratégias de processamento de informação desse mesmo domínio para atingir feitos cognitivos” (Ericsson & Kintsch, 1995:211-245; Schunn & Andersen, 1999:337-370). Em suma, os adultos especialistas numa dada área do conhecimento têm um desempenho de memória e processamento de informação melhores que os jovens, mas apenas nessa área. Conseguem compensar certas perdas relativas à idade graças a todo o conhecimento acumulado que têm. Nas outras áreas o seu desempenho é um pouco pior que o dos jovens, mas nada de significativo (Jastrzembski, Charness & Vasyukova, 2006:401-405).

No entanto, para além de existirem excepções, como os alunos que são pacientes consigo próprios, também noto que os que não o são tanto, mesmo que tenham um momento de frustração, este não dura demasiado tempo, superando com estudo a dificuldade quando isso é possível. Quando não o é, costumam acabar por aceitar a situação. Os casos que tive até hoje de desistências nunca se deveram a este problema mas sim a falta de tempo, de recursos, problemas de saúde ou mudanças de casa para sítios distantes do local das aulas.

2.4 – Características, abordagens e técnicas que auxiliam no ensino a adultos

2.4.1 - Relacionamento pessoal

O relacionamento entre o professor e o aluno constitui um dos factores fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, influenciando, como refeririam vários autores, na motivação de ambos. Segundo B. Blanchard (2007:4),

uma flautista e professora de flauta transversal há trinta anos, é de tal modo fundamental contemplar neste tipo de análises a relação dentro da sala de aula, que:

"Para sermos bem sucedidos no nosso trabalho [ensino de um instrumento], temos que basear o nosso modo de ensinar em relações pessoais com os alunos. Uma vez que conseguimos estabelecer uma relação de confiança mútua com os alunos não só seremos melhores professores como também iremos disfrutar muito mais durante o processo, e os alunos vão sentir-se mais felizes e vão ser eles também mais bem sucedidos. O meu lema é "gosta dos teus alunos e eles vão gostar das tuas aulas e da Música". (...) Quanto melhor conhecemos os alunos, melhor conhecemos também o seu estilo de aprendizagem, o que os inspira e o que os aborrece. Se os alunos souberem que os compreendemos e que os apoiamos, vão aceitar muito melhor as nossas críticas e vão esforçar-se mais".

O conhecimento acerca da história de vida dos alunos adultos revela-se, portanto, um factor fundamental para melhor delinear a sua aprendizagem. Tal como referem Pascoal-Leone e Irwin (1998:62), devemos conhecer os projectos de vida e as vontades e desejos dos alunos adultos; devem ver-se formas alternativas de aprendizagem. Do mesmo modo, Wodlinger (2007:26) sublinha como esse conhecimento pode ser central para ultrapassar problemas na aprendizagem: "É de importância vital compreender as suas experiências de vida [dos alunos adultos], a viagem da sua vida (...) Ao adquirirmos esse conhecimento conseguimos visualizar as suas motivações e quais os seus bloqueios à aprendizagem".

No caso dos alunos adultos é fundamental, antes de se ser demasiado exigente ou complacente, ou de escolher quais os métodos, peças, exercícios e outros materiais que se vão utilizar, abordar no início quais são os seus objectivos, situação profissional, tempo para estudar, entre outros factores que possam ser considerados relevantes em cada caso. A relação estabelecida, tal como afirma B. Blanchard (2007:197), baseada numa boa comunicação e sinceridade bilaterais com estes alunos, torna as aulas, algumas vezes, num local de desabafo sobre as suas vidas complicadas, remetendo quase o professor para a função secundária de terapeuta e psicólogo, que os deve ouvir mas também encorajá-los a desabafar através do que tocam.

2.4.2 - Crenças epistemológicas

Existem várias crenças epistemológicas erradas da parte dos adultos que podem tornar-se um bloqueio à sua evolução como alunos. As crenças epistemológicas são

aquelas que uma pessoa tem acerca da natureza do conhecimento e da aprendizagem (Schommer, 1998:127). As crenças epistemológicas dos indivíduos podem influenciar o modo como aprendem ou não, como põem em prática o que sabem (desempenho), as estratégias que usam no trabalho, etc.: pessoas que compreendem que por vezes pode haver áreas cinzentas e múltiplas soluções para as situações, pessoas que pensam que já sabem tudo, pessoas que crêem ser demasiado velhas para aprender algo, que não são capazes. Por exemplo, os alunos que acreditam que a inteligência é fixa e/ou que se perde com a idade, podem acreditar que algo é demasiado difícil para eles e que não vão conseguir aprender, podendo até desistir. Pelo contrário, as pessoas que acreditam na possibilidade de melhorar a sua capacidade de aprendizagem tomam consciência que uma determinada tarefa serve para que elas melhorem e aprendam algo, e vão persistir ao tentar diferentes estratégias para esse fim (Schommer, 1998:136). Tal como já foi mencionado no capítulo 1, a capacidade de adquirir novos conhecimentos, como por exemplo aprender um instrumento musical, mantém-se e pode até aumentar com a idade. A crença que esta capacidade diminui com a idade não é verificável nem sustentável cientificamente; sendo esta uma crença epistemológica, afecta a nossa capacidade de aprender e pode tornar-se um bloqueio e uma barreira (Wodlinger, 2007:23). Este autor (Idem) aborda também a falta de confiança dos alunos adultos, que muitas vezes resulta de crenças erradas deste género. Outro exemplo de crenças epistemológicas erradas prende-se com a memória. Ao envelhecer temos tendência a expressar crenças mais negativas sobre a nossa própria capacidade de memória (Cavanaugh, 1996⁵⁸ *apud* Sigelman & Rider, 2009:237-8). A perda de memória relacionada com a idade pode levar à queda da confiança nas suas capacidades, sendo que os sentimentos e crenças negativas parecem influenciar negativamente o desempenho da memória; o que não se sabe é se são as crenças negativas que provocam a perda de memória ou se é o inverso (Hess, 2006⁵⁹ *apud* Sigelman & Rider, 2009:237-8).

É portanto fundamental conhecer bem o aluno e procurar descobrir quais são as suas crenças epistemológicas; se algumas delas forem negativas para a sua aprendizagem, o professor deve tentar ao máximo alterar a perspectiva do aluno sobre esses assuntos de modo a que este possa começar sem bloqueios.

⁵⁸ CAVANAUGH, J. C. – **Memory self-efficacy as a moderation of memory change.** In BLANCHARD-FIELDS, F.; HESS, T. M. (Eds.), *Perspectives on cognitive change in adulthood and aging*. New York: McGraw-Hill, 1996

⁵⁹ HESS, T. M. – **Attitudes toward aging and their effects on behavior.** In BIRREN, J. E.; SCHAIK, K. W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (6ª Ed.). Burlington, MA: Elsevier Academic Press, 2006

2.4.3 - Optimização do rendimento dos alunos adultos

Devido às especificidades dos adultos, abordadas neste capítulo e no capítulo 1, vários estudiosos chegaram à conclusão que o melhor método de ensino para estes alunos é o da aprendizagem activa, tipo "descoberta", o MTP 2 e 3 de Lesne (1977) (ver ponto 1.4.1). Creio que muitos professores, apesar de não estarem provavelmente a par do nome técnico dos métodos de ensino referidos, já os utilizam com os seus alunos. É claro que o ensino do tipo tradicional também existe na música, sobretudo nas disciplinas teóricas, e ainda se vê muito nos conservatórios do nosso país; por exemplo, impor aos alunos uma só forma de tocar, uma só forma de interpretar, não lhes dar liberdade para experimentar e descobrir por eles próprios, impor gostos, técnicas, quais as peças a tocar, deixando bem claro que o professor é quem manda e quem sabe tudo, etc.. Tudo isto são exemplos de características do ensino dito tradicional aplicado ao ensino de um instrumento musical, características essas que, de acordo com os estudiosos, se devem evitar, sobretudo quando se ensina adultos.

A aprendizagem deve ser algo que os alunos fazem e não algo que é feito para eles (Granott, 1998:29). Se os alunos têm poder de escolha na aprendizagem, controle nas actividades efectuadas e se gostam do que aprendem, sentindo envolvimento pessoal, a aprendizagem pode gerar conhecimento não fracturado (Papert, 1980⁶⁰ *apud* Granott, 1998:29). “Em vez de adquirirem apenas conceitos, podem desenvolver conhecimento robusto” (Whitehead, 1929⁶¹ *apud* Granott, 1998:29).

Existe um consenso entre os estudiosos da aprendizagem na idade adulta sobre a ideia que se deve dar ao aluno adulto o máximo de autonomia e poder possíveis sobre o acto da aprendizagem e todo o seu contexto e promover a auto-avaliação, tendo sempre em consideração a sua experiência de vida e conhecimentos anteriores (Brookfield, 1993:227-242) e são constantemente procuradas novas técnicas de ensino para chegar a esse fim. Na área da música, devemos formar músicos e não só instrumentistas; dar-lhes os blocos para construir música e não tudo já feito para eles imitarem (Blanchard, 2007:7-8), tal como abordado no ponto 1.4.1 deste trabalho.

Devemos então, de acordo com estas conclusões, tentar desenvolver nos alunos adultos (se eles ainda não o tiverem feito muito ao longo da sua vida) características que os

⁶⁰ PAPERT, S. – **Mindstorms : Children, computers and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980

⁶¹ WHITEHEAD, A. N. – **The aim of education**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1929

ajudarão a ser alunos "competentes" e donos da sua própria experiência de aprendizagem, ideia também apoiada por A. Nóvoa (1988). Para conseguirem ser alunos competentes e de sucesso, devem ter uma série de capacidades cognitivas e metacognitivas (ver ponto 1.1.2). Os alunos de sucesso utilizam uma grande variedade dessas capacidades para melhorarem a sua aprendizagem (Garner & Alexander, 1989:143-158; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987: vol.5, pp. 89-129).

Segundo Schraw (1998:90) existem dois tipos de capacidades metacognitivas que influenciam a aprendizagem e o desempenho:

1- Conhecimento da cognição:

“*Declarative knowledge* - conhecer-nos a nós próprios como alunos e que factores influenciam o nosso desempenho (...); *procedural knowledge*- conhecimento sobre estratégias existentes e outros procedimentos (...); *conditional knowledge*- saber quando e porquê usar estratégias conhecidas.”

2 - Regulação da cognição:

Planear (seleccionar as estratégias apropriadas, escolher recursos, colocar objectivos, activar conhecimentos anteriores, gerir o tempo), monitorizar (auto-testar as suas capacidades que são necessárias à aprendizagem) e avaliar o nosso desempenho (reavaliar os nossos objectivos, rever previsões, consolidar ganhos intelectuais, etc.)”. Por vezes é difícil pôr a regulação da cognição por palavras porque pode ser um processo não-consciente.

Os professores podem ensinar as capacidades metacognitivas aos alunos de diferentes formas, tal como aborda Schraw (Idem:102):

- Realização de *Scaffolding* (construção de "andaimes", de pontes que permitam ao aluno chegar a um novo conhecimento a partir de outro(s) que já possui, o que não seria possível sem ajuda). A função do *scaffolding* é recrutar o interesse da pessoa em aprender e concluir a tarefa, controlar a frustração, reduzir a complexidade da tarefa, chamar a atenção para discrepâncias, e mostrar como agiria um especialista, se necessário. Tem que se conseguir envolver o aluno activamente, providenciando ajudas e dicas para a aprendizagem quando necessárias, assim como ir reduzindo progressivamente essas ajudas até que o aluno consiga resolver tudo sozinho (Bonk & Kim, 1998:70-71). Este tipo de ensino torna a tarefa evidente, promove uma sensação de posse (da tarefa e do conhecimento), é individualizada, promove a colaboração e a interiorização (Brown & Palincsar, 1989:393-

451; Paris, 1988⁶² *apud* Bonk & Kim, 1998:69-71). O *scaffolding* é um dos principais métodos utilizados na relação mestre-aprendiz, um tipo de relação muito usada para a aprendizagem das artes em certas culturas;

-Praticar o ensino directo, com actividades de *scaffolding* e com reflexão para que o aluno saiba verbalizar o que aprendeu;

-Realizar menos actividades, mas mais profundas;

(Aplicados ao ensino do instrumento, estes três primeiros pontos podem ser o conduzir do aluno a ler sozinho uma peça nova, pedindo-lhe para se informar e relembrar o que já sabe sobre o compositor e a sua vida, sobre a corrente estética e estilo dessa época, decidir sozinho onde deve respirar e explicar porquê, se não houver dinâmicas pedir-lhe para as pôr e perguntar porquê, assim como a articulação, o tempo escolhido, etc.. Depois corrigir, deixando sempre espaço para a individualidade do aluno na interpretação que criou. Este processo pode demorar algum tempo a finalizar, por isso deve dar-se tempo para que ele se conclua e seja verdadeiramente assimilado pelo aluno.)

-Outras forma de ensinar capacidades cognitivas aos alunos é a organização de actividades de pares tais como, por exemplo e aplicando ao ensino da música, tocar em grupos.

Outra característica que ajudará o aluno adulto a ser competente, independente e a aprender melhor, é a auto-motivação. Como já se viu antes, o aluno adulto é muito mais auto-motivado do que as crianças e adolescentes, o que o leva mais facilmente a ter as características acima mencionadas. Wodlinger (2007) refere que o aluno competente gosta de correr riscos. “Sabe que aprender é crescer e que crescer é mudar” (Wodlinger, 2007:15-17) e tal mudança implica riscos. O aluno competente e auto-motivado reflecte acerca do que aprendeu, o que resulta nascimento de caminhos/direcções para novas aprendizagens e interiorizam-se significados para o que já foi aprendido. Para se ser auto-motivado tem que se estar ciente das suas próprias necessidades, vontades, interesses e desejos. A consciência das nossas necessidades e vontades concede uma direcção, força, incentivo e estímulo para a acção, estabelecendo prioridades ao aluno auto-motivado. O aluno tem que se concentrar nas necessidades e vontades para descobrir os seus objectivos, segui-los e saber qual será o resultado. Depois elabora as estratégias e em seguida entra em acção. Este processo de "tomar conta" do processo de aprendizagem desenvolve o

⁶² PARIS, S. G. – **Fusing skill and will in children’s learning and schooling**. Trabalho apresentado na reunião anual da American Educational Research Association, New Orleans, Março de 1988

indivíduo (Wodlinger, 2007:17-8). O nosso dever como professores, ou facilitadores, é guiar os alunos por este caminho.

Uma outra técnica utilizada para guiar o aluno adulto pelo processo de aprendizagem é a descoberta da sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Esta técnica é semelhante ao *scaffolding* e as duas podem ser usadas simultaneamente. Trata-se de criar objectivos ao aluno, objectivos esses onde ele ainda não chegou e onde não conseguiria chegar sozinho, mas que estão próximos do que já sabe fazer, ou seja, que sejam atingíveis (Bonk & Kim, 1998:69-70). Seguindo pouco a pouco, alargando cada vez mais a ZDP, acabamos por atingir objectivos a médio e longo prazo que nunca foram pensados possíveis para esse aluno. Esta técnica é a base do ensino da música, mas a parte delicada e nem sempre fácil, é a de saber reconhecer essas ZDPs nos alunos, uma vez que a falta de atenção nesta área pode resultar em frustração da sua parte. Devemos estabelecer pequenos objectivos em cada aula, nos vários aspectos que sejam necessários, e grandes objectivos a médio e longo prazo (Blanchard, 2007:12). Devemos também dar aos alunos *feedback* construtivo e sincero, reconhecendo o esforço e os resultados. Devemos promover o espírito crítico e criativo pedindo, por exemplo, aos alunos para darem a sua opinião sobre gravações que lhes possamos fornecer, mesmo que seja diferente da nossa (espírito crítico), sugerindo-lhes que toquem a mesma melodia de duas maneiras completamente diferente (na sua opinião) e explicar em que são diferentes, ou pedir-lhes para comporem uma pequena melodia.

Estas características podem ser ainda desenvolvidas solicitando aos alunos que se auto-avaliem, utilizando, por exemplo, uma gravação do próprio aluno a tocar ou promovendo a análise harmónica conjunta, fazendo-os pensar em voz alta. É muito importante dar-lhes os passos a seguir para ultrapassarem partes difíceis na música, ajudando-os a saber como afinarem sozinhos, sentirem a pulsação, contarem, etc. (Blanchard, 2007:53). Tudo isto é também válido para crianças e adolescentes, mas para os adultos é fundamental.

Sabendo das vantagens deste tipo de ensino, temos que ter em consideração que existem algumas pessoas, especialmente as mais idosas, que foram educadas em escolas com o sistema tradicional de educação (ver pedagogia vs. andragogia, ponto 1.4.1), que no seu trabalho têm ou tiveram superiores hierárquicos muito directivos, conhecendo apenas esse sistema; estas pessoas poderão sentir-se completamente perdidas se utilizarmos com elas o modo de leccionar até agora abordado. Nestes casos devemos corresponder às necessidades e preferências do aluno e ser um pouco mais directivos, explicando-lhes

exactamente o que devem fazer, quando e como. Devemos encontrar o equilíbrio e, sobretudo, desenvolver uma capacidade de adaptação a todo o tipo de alunos.

Existem vários autores que se debruçaram sobre uma componente mais prática da abordagem a estas questões, dando-nos os mais variados conselhos sobre o tema, resultantes dos seus muitos anos de experiência de ensino. Alguns exemplos são os referidos por Trevor Wye no seu livro “The adult flute student” (1987:40), segundo o qual devemos promover a memorização das músicas, para trabalhar a memória. Existem neste livro algumas sugestões sobre o que os alunos podem fazer para melhorar esta capacidade cognitiva. Tocar com piano ajuda também a melhorar a confiança da pessoa em si própria (p. 45). Quanto ao ritmo, para ajudar a melhorar a sua noção, devemos incentivar a que bata com o pé no chão sempre que toca (esta é uma ideia pouco consensual), pelo menos no início. Não o devem fazer quando tocam em grupo (Wye, 1987:46). No mesmo livro existem também algumas dicas do que os alunos podem fazer para melhorar a a sua noção de pulsação.

É comum os alunos em geral queixarem-se de dores nos braços, ombros, parte de trás do pescoço, pulsos ou dedos, sobretudo os mais velhos. Isto é perfeitamente normal, por isso devemos proporcionar-lhes salas de aulas que estejam aquecidas e fazer pausas frequentes, se necessário com exercícios de relaxamento e extensões de músculos. Em casos de artrite, não podemos esquecer que devemos fazer exercícios de aquecimento antes de começar a tocar, senão as articulações estarão ainda mais presas e isso pode causar dores; nestes casos devemos ter ainda mais atenção à postura do aluno (Trevor Wye, 1987:47-8).

Bonnie Blanchard (2007:196-199) é quem nos deixa, no entanto, mais sugestões a propósito deste assunto. Segundo esta professora, devemos proporcionar ao aluno adulto muitos estudos melódicos e peças que o ajudem a trabalhar aspectos técnicos de um modo mais agradável e não ter pressa, dando-lhes tempo, e dar valor a cada pequeno passo em frente. É importante tentar usar livros apropriados e escritos para adultos, com peças especialmente compostas para adultos principiantes e deixar os alunos estarem envolvidos com a escolha do que tocam; nunca os tratar como crianças nem ser arrogante para eles, não os julgar nem castigar. Um ponto importante é dar sempre à escolha se querem ou não tocar em público.

Se for preciso relaxar, devemos reservar algum tempo da aula à audição de CDs, à exemplificação de partes das músicas, ou para tocar duetos (Blanchard, 2007:197).

Como professores, devemos promover a reflexão dos alunos e auto-atenção, providenciar estruturação de tarefas cognitivas, explicando e organizando a tarefa dentro do ZDP do aluno e usar instruções directas para que haja clareza, conteúdo ou dar informação em falta (Tharp, 1993:269-282; Colins , 1989⁶³ *apud* Bonk & Kim, 1998:71);

A experiência e conhecimentos prévios são fundamentais para os alunos adultos; devem construir-se novos conhecimentos sobre os que já existem, nas mesmas estruturas, utilizando esses conhecimentos, mesmo que muitas vezes estes entrem em colisão com os novos, levando à mudança (Bourgeois & Nizet, 1997⁶⁴ *apud* Canário, 1999:111-3);

B. Blanchard (2007:92) afirma, acerca dos eventos sociais, que estes são bons factores motivadores para os alunos adultos. Em vários casos estes alunos procuram aprender um instrumento para fazerem algo que gostam com outras pessoas, sentirem-se parte de um grupo, tocarem com e para os amigos, estando sempre o factor social muito presente. Segundo Granott (1998) as pessoas aprendem em contextos sociais, através da interacção com terceiros. Outros autores (Brown & Palincsar, 1989⁶⁵ *apud* Bonk & Kim, 1998:69-71; Vygotsky, 1978⁶⁶ *apud* Sigelman & Rider, 2009:212) partem da suposição que as interacções sociais utilizam, aumentam e criam ZDPs para incrementar e desenvolver as capacidades que inicialmente só funcionam com ajuda de outros mas que, gradualmente, vão ficando interiorizadas como processos auto-reguladores. Neste sentido, Vasquez-Bronfman e Martinez (1996⁶⁷ *apud* Canário, 1999:138) afirmam que a escola é um local de intensa socialização para os alunos, onde o mais importante nem sempre é o que ocorre na sala de aula. Tal significa, portanto, que não é só o tocar em grupo que poderá ser bom para os alunos adultos, mas também estar com os seus colegas e falar com eles, mesmo fora do ambiente da aula.

2.4.4 – Enquadrar as desistências

Como já se constatou antes, um dos maiores problemas dos alunos adultos é a falta de tempo disponível para se dedicarem como gostariam e como necessitariam à aprendizagem

⁶³ COLLINS, A. – **Cognitive apprenticeship : Teaching the craft of reading, writing, and mathematics.** In RESNICK, L. B. (Ed.), *Knowing, learning and instruction : Essays in honor of Robert Glaser* (pp.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989

⁶⁴ BOURGEOIS, E.; NIZET, J. – **Apprentissage et formation des adultes.** Paris : Presses universitaires de France (PUF), 1997

⁶⁵ BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S. – **Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition.** In RESNICK, L.(Ed.), *Cognition and instruction : Issues and agendas* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1989

⁶⁶ VYGOTSKY, L. S. – **Mind in society.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

⁶⁷ VASQUEZ-BRONFMAN, A.; MARTINEZ, I. – **La socialisation à l'école : Approche ethnographique.** Paris : PUF, 1996

de um instrumento musical. Para esta questão não há muito que possamos fazer como professores senão ser pacientes e avançar ao seu passo, aquele que lhes é possível. Se realmente têm que desistir um dia por este motivo, tornamo-nos impotentes. Existem então outros factores que podem influenciar os alunos adultos no sentido de os levarem a desistir?

Existem três tipos de motivos para os adultos desistirem de aprender, segundo P. Cross (1982⁶⁸ *apud* Wodlinger, 2007:20). O primeiro é intitulado por esta autora como “barreiras situacionais”, tratando-se da situação em que a pessoa se encontra e que pode servir de obstáculo à aprendizagem (falta de dinheiro, de transporte, de tempo, de apoio, etc.). O segundo são as barreiras institucionais e depende de terceiros (horários inflexíveis, conteúdo pouco interessante para adultos, preços altos, etc.). Finalmente, existem as barreiras disposicionais, que estão relacionadas com atitudes, valores ou auto-percepções de capacidade (ou falta dela) para aprender. Estas razões são frequentemente mascaradas pelas duas primeiras (ex. falta de interesse, sentimento de inferioridade, falta de "jeito").

Wodlinger (2007:107-9) afirma que uma mudança voluntária (provocada pela aprendizagem voluntária, aqui referente à idade adulta) começa com o indivíduo a ver tudo "cor de rosa", em virtude do seu entusiasmo. As suas expectativas, muitas vezes irrealis, iludem-no quanto à quantidade de novas informações que vai ter que aprender, da dificuldade, do tempo e esforço que vai necessitar. Frequentemente é quando se dão conta de tudo isto que desistem⁶⁹. Para garantir o sucesso é necessário muito apoio e encorajamento. Esta fase é a "*reality check*" (Id, *ibid*).

Na fase seguinte, das expectativas realísticas, o indivíduo começa a ver que a mudança vai valer a pena, apesar de não corresponder exactamente àquilo que era esperado no início, e é aqui que reforça o seu compromisso e a energia dedicada ao processo.

Na fase "*change achievement*" o processo é finalizado. Há em geral uma grande satisfação pelo esforço que valeu a pena e reconhecimento pela participação. As competências aprendidas ficam mais sólidas e começa a aperceber-se que, com mais estudo, mais e melhores resultados serão atingidos. A cada vez que isto acontece, maior é a satisfação. As frustrações passadas parecem menos intensas e diminuídas pelo sentimento positivo da vitória. Depois há uma pequena fase de celebração/reflexão, onde se comemora

⁶⁸ CROSS, P. – **Older adults and higher education**. Washington D.C.: Administration on aging, National Council on the Aging, Inc.. 1982

⁶⁹ Isto acontece menos nos adultos que nas crianças e adolescentes porque os adultos têm mais experiência de vida. É raro, na minha experiência, um adulto desistir por este motivo, mas poderá ficar muito frustrado e um pouco desanimado.

mas também se pensa sobre o processo e se tomam decisões sobre a eficiência ou não das estratégias; organizam-se as ideias. Tudo isto vai ser usado no futuro para as experiências de aprendizagem que venham ainda a ser vividas. Nós, como agentes de mudança, temos que estar atentos às muitas fases emocionais que os alunos passam devido às mudanças que estão a sofrer. Devemos adaptar as estratégias. Não devemos criticar mas apoiar (Wodlinger, 2007:107-110).

Outro factor que pode levar à paragem voluntária da aprendizagem é a falta de competências motivacionais, que parecem ser fundamentais à aprendizagem e aquisição de outras competências: o controlo de emoções e o controle de motivações (Kanfer & Ackerman, 1996:153-171; Kuhl, 1985:101-128): controle de emoções é o que faz com que um indivíduo consiga manter o foco da sua atenção em tarefas novas e/ou difíceis mesmo quando o falhanço ou a frustração são frequentes para outros. Sem esta capacidade o indivíduo tira os olhos da missão e põe-nos nas emoções, tais como o medo, a apreensão pela avaliação, etc.. Estes alunos têm mais probabilidades de desistir, mesmo que façam progressos e melhorem o desempenho. Métodos para melhorar esta capacidade incluem *scaffolding*, o providenciar de um ambiente seguro para a aprendizagem, apresentar o novo conhecimento dentro do contexto do conhecimento já possuído pelo aluno (ZDP, analogias, exemplos, ligações a outras realidades já conhecidas) ou apresentar claramente o que se espera do aluno em cada etapa da aprendizagem. Deve-se tentar reduzir a exigência dos controles de emoção, especialmente em principiantes adultos.

O controlo de motivação é mais subtil e pode ser mais perigoso, pois pode levar à desistência de um modo mais discreto. Tem a ver com a persistência de um indivíduo em continuar a tarefa até atingir a perfeição, o objectivo final, mesmo quando já foi atingido um nível aceitável. Alguns, nestes casos, deixam pouco a pouco de dar atenção à tarefa/missão - falta de controlo de motivação - quando o conhecimento que ganham dá pouco a pouco menos retorno positivo, quando demora mais tempo e pede mais esforço a dá-lo (Kanfer & Ackerman, 1996:153-171).

Em suma, ensinar um instrumento musical é uma tarefa exigente. Assiste-nos a vantagem de leccionarmos aulas individuais aos nossos alunos, seja de que idade forem, o que constitui uma enorme ajuda no sentido de podermos conhecê-los melhor e adaptarmos o nosso modo de ensino a cada indivíduo em particular, personalizar completamente o ensino e moldá-lo às necessidades e gostos de cada um. Se para as crianças isto é

importante, muito mais o é para adultos. Estabelece-se uma meta difícil, a de nos querermos adaptar a cada um dos nossos muitos alunos. Um método único de ensino, no caso da flauta, aplicado igualmente a todos, obrigaria os alunos a se adaptarem a nós; no entanto, se queremos fazer o nosso trabalho de forma competente e corresponder às expectativas dos alunos, não provocar a sua desilusão com a música e o instrumento e formar instrumentistas, ainda que amadores, competentes e felizes, devemos dar o nosso melhor nesta tarefa de adaptação e personalização que são tão necessárias. Devemos sempre tentar crescer como professores, apostar nesse crescimento (Blanchard, 2007:42).

Capítulo 3

Os métodos de iniciação para flauta utilizados em Portugal: abordagem crítica, comparativa e sugestões de resolução de problemas

Neste capítulo efectuarei uma abordagem analítica ao método de flauta intitulado "*Beginner's books*", volumes 1 e 2, da autoria de T. Wye, com o objectivo de comparar as suas características com as de outros métodos utilizados em Portugal, ou que o foram no passado relativamente recente.

Pretendo assim com este capítulo responder às questões centrais:

- Quais as razões para o método de iniciação à flauta de T. Wye estar tão difundido e profundamente implementado no ensino da flauta a alunos de todas as idades em Portugal?
- Quais as maiores diferenças entre este método e os outros que se utilizam, ou que já se utilizaram no nosso país?
- A que faixa etária se dirigem estes métodos?
- Serão indicados e eficazes para os alunos adultos?

Ligando ao tema principal da presente dissertação, centrar-me-ei, para responder à última questão, na análise do livro "*The adult flute student*", de T. Wye, com o objectivo de verificar a sua aplicação nas aulas às contingências pedagógicas específicas dos adultos. Neste sentido, confrontando com a literatura sobre o assunto abordada nos capítulos 1 e 2, tentarei elaborar uma proposta sobre o que seria o método de iniciação à flauta mais adaptado aos alunos adultos, tendo em consideração as suas características físicas, psicológicas, cognitivas, os seus gostos, motivações, dificuldades, etc., método esse que permitisse a estes alunos uma optimização das suas capacidades e potenciais como futuros músicos amadores, realizados e competentes.

3.1 - Os métodos de iniciação utilizados em Portugal no presente e no passado recente

3.1.1 - "*Beginner's book for the flute*", partes 1 e 2, de T. Wye

O método "*Beginner's book for the flute*" (primeira parte) foi escrito por T. Wye, conhecido flautista e pedagogo, em 1984, e editado na Grã Bretanha. Wye nasceu em 1935 e, apesar de nunca ter frequentado nenhuma escola de música ou conservatório, afirmou-se

como um dos principais professores de flauta com várias obras pedagógicas escritas para o instrumento. Ao longo da sua actividade formou, e continua a formar, gerações de intérpretes de excelência que trabalham como solistas e/ou como membros de orquestras em todo o mundo. A relação estreita como aluno privado, entre outros, de Marcel Moyse (ver ponto 3.1.4), marcou muito a sua produção pedagógica, sendo este flautista um grande inspirador dos seus livros e modo de ensinar.

Ao folhearmos o livro vemos muitas pautas com notas que se dividem entre exercícios e músicas, algumas em dueto, outras a solo. Observamos algumas ilustrações que, apesar de serem poucas, sempre que aparecem ocupam, juntamente com as suas explicações, uma página inteira. Existe algum texto, apesar de ser pouco de cada vez, e todo escrito em inglês (língua original do autor, embora já existam traduções feitas noutras línguas, mas não em português). Também nos chama a atenção o facto da impressão de tudo o que seja música e exercícios, assim como o tamanho das letras dos textos, serem bastante grandes em comparação com o tamanho da música em geral numa partitura de orquestra, por exemplo. Apesar de não estar incluído no livro se quem o compra não desejar, existe um CD com algumas das músicas gravadas com acompanhamento de piano, seguidas pelo acompanhamento de piano sozinho para o aluno poder tocar com ele, e um livro com os acompanhamentos de piano escritos (também com as cifras de acordes para guitarra).

O autor dá início às primeiras páginas (pg. 2) fornecendo ao novo aluno indicações acerca de como se monta a flauta e se sopra para o instrumento de modo a obter som, qual a postura a adoptar, acompanhando os assuntos com ilustrações didáticas. É pedido ao aluno que tente produzir som utilizando apenas a cabeça da flauta. No seguimento desta breve introdução, e comum a outros métodos, surge uma outra introdução, esta aos rudimentos de leitura musical, com a explicação do que é uma pauta, a clave de sol, os nomes das figuras rítmicas e das notas (as primeiras três que são ensinadas) assim como de pausas, etc.. As instruções e os desenhos que as acompanham são uma boa ajuda para os alunos, ainda que não dispensem a presença do professor para melhor explicação e exemplificação, uma vez que neste instrumento o simples acto de produzir correctamente o som apresenta grandes dificuldades, que se tornam maiores se não houver alguém presente a guiar o processo.

A conjugação de todos os elementos aprendidos surge de seguida (pg. 7) e visa pôr em prática tanto a primeira nota ensinada, o Si central (o si grave na flauta, no topo da primeira oitava), como as primeiras figuras rítmicas aprendidas: a semibreve, a mínima e a

semínima, assim como as respectivas pausas. As notas Lá e Sol são ensinadas logo de seguida e estes exercícios passam a incorporá-las. O domínio desta base de leitura permite avançar para as primeiras melodias que utilizam estas três notas e figuras rítmicas (pg. 9). São melodias a solo e outras em dueto, estas últimas que são supostamente tocadas com o professor ou com um colega de nível mais avançado. As melodias não têm um carácter nem muito nem pouco infantil. Uma delas é, por exemplo, uma melodia tradicional galesa, outra é a conhecida "*Mary had a little lamb*", apesar de ter outro nome no livro. Também existe um excerto de "*Au clair de la lune*" e alguns exercícios para os dedos em forma de melodia propostos pelo autor. A linguagem utilizada nos textos é, até este ponto, acessível a adultos, adolescentes e crianças. De qualquer modo, sendo o livro em inglês, dificilmente uma criança portuguesa teria conhecimentos suficientes desta língua para poder compreendê-lo sem a ajuda do professor ou de outro adulto. Uma vez que o método pressupõe a presença do professor e que os exercícios e melodias são a parte central, a língua não constitui uma barreira, pois nas aulas é efectuada uma tradução e explicação do texto original. O autor introduz na pg. 10 as ligaduras e a articulação (com a língua) que já era mencionada na página 2, ou seja, logo desde o início, e as colcheias são ensinadas na página onze. Tudo isto sempre com exercícios breves de repetição de notas ou exercícios em forma de melodia e algumas músicas.

A primeira peça com piano (pg. 11) surge ainda só com as três primeiras notas aprendidas e, tal como outras melodias presentes neste livro, foram compostas propositadamente para este efeito pelo compositor Alan Ridout, embora existam peças de compositores como Praetorius, Lully, Purcell, Rameau e.o., e várias canções populares inglesas, russas, alemãs, suecas e francesas, partes de hinos nacionais, etc..

Na análise efectuada ao livro, e confrontado com a minha experiência profissional e a de outros colegas, um dos problemas centrais deste método prende-se com as respirações marcadas nos exercícios e melodias. É difícil para um aluno que está a iniciar ter a resistência suficiente para tocar, sem respirar, durante seis pulsações lentas ou mais, tal como aparece por vezes no início do livro. À medida que o aluno vai aprendendo a respirar correctamente, a controlar a sua respiração e o fluxo (quantidade e velocidade) de ar que sopra, as respirações colocadas nas músicas que vão aparecendo na continuação do livro vão-se tornando mais realistas e possíveis de executar.

A coordenação dos diversos aspectos até agora referidos permitirá o aparecimento da 4.^a nota, o Dó (pg. 12) e Sol# (pg. 16) e de exercícios e melodias correspondentes às quatro notas ou cinco notas, completando assim os graves na mão esquerda.

São apresentados de seguida alguns exercícios de sonoridade (pg. 20) e o primeiro exercício com escalas, nomeadamente a de Fá M (pg. 24.) e a apresentação das dinâmicas (pg.27). De resto, existem vários exercícios de escalas, bastante idênticos mas em tonalidades diferentes (baseados nos exercícios do método de M. Moyse- ver ponto 3.1.4) que vão tendo um grau de dificuldade crescente, sobretudo quando são introduzidos os exercícios e escalas em tonalidades com armações de clave mais difíceis (ex.: a escala de Mi M é apresentada a partir da pg. 31). Quanto maior o número de sustenidos ou bemóis, maior é a dificuldade em ler a música, devido ao facto de quem está a tocar ter que memorizar quais são as notas alteradas ao longo da peça. A posição dos dedos (dedilhações) para estas notas nem sempre é fácil de memorizar para um principiante. No entanto, o objectivo do autor não se centra apenas em elementos musicais, indo além disto ao ilustrar com frequência vários exemplos que se prendem com a história da flauta, com outras flautas da família da flauta transversal ou com simples curiosidades sobre o instrumento, acompanhadas por breves textos acessíveis.

Na página 35 entramos na segunda oitava, com a apresentação do Ré. É importante referir que o máximo de sustenidos ou bemóis presentes em músicas e exercícios deste livro é quatro e a nota mais aguda é o Sol da segunda oitava (e a mais grave o Ré da primeira oitava). Apesar disto, no anexo do fim do livro, onde existem várias escalas (maiores e menores até dois sustenidos e um bemol), algumas delas chegam até ao Ré da terceira oitava, o que é estranho porque a dedilhação dessas notas mais agudas não é ensinada em nenhuma parte do livro. Neste anexo, ou apêndice, também estão as traduções de italiano para inglês de algumas expressões comumente utilizadas para definir o andamento das obras musicais.

A partir da página 26 a introdução de novas notas dá-se muito mais rapidamente. As figuras rítmicas no entanto mantêm-se apenas até às colcheias, passando pelas semínimas pontuadas, até ao fim do livro; o que se torna mais difícil nesta área é o andamento das músicas, que se vai tornando mais rápido. Existem no entanto peças lentas mais para o fim do livro mas que apresentam outro tipo de dificuldades, tais como a tonalidade, por exemplo. Em relação aos compassos ensinados neste livro, existem apenas os binários, ternários e quaternários de divisão simples (incluindo dois por dois e quatro

por dois, numa peça cada um no fim do livro). Os compassos compostos são deixados para o segundo volume.

O tempo que um aluno leva em média a concluir este livro varia muito, podendo situar-se entre oito meses e dois anos (poderão existir excepções, embora raras, tanto em relação ao limite inferior como ao superior). Este tempo depende da idade e nível de maturidade psicológica do aluno, do nível de interesse que este demonstra, do tempo que dispensa ao estudo do instrumento fora das aulas e à facilidade que tem ou não em relação à respiração, coordenação de dedos, formação da embocadura, leitura, etc.. Este último factor (facilidade) tem muita influência e varia muito de aluno para aluno; pelo que tenho observado, parece ser uma capacidade inata.

Resumindo as características deste método, o pouco texto que é visível, em comparação com a enorme quantidade de pautas de música de tamanho relativamente grande, é um factor agradável para quem o vai utilizar (dá a sensação de "pouca conversa teórica e muita acção", algo que agrada a muitos alunos de instrumento, especialmente os mais novos). As ilustrações, apesar de poucas e simples, ajudam a criar uma certa simpatia pelo livro. Em relação aos conteúdos, trata-se de um livro que começa a ensinar a flauta pelas notas graves do instrumento, da mão esquerda para a mão direita (sentido descendente da escala), facto com o qual estou de acordo pois creio ser verdade que as notas graves da mão esquerda são as mais simples de tocar em termos de produção e emissão sonora, mais estáveis em relação ao equilíbrio da flauta e à afinação. No meu ponto de vista é muito importante ter-se um excelente registo grave, pois é dos harmónicos desse registo que irão ser construídas as restantes oitavas; logo, se esse registo é rico em termos de harmónicos e ressonância, as outras duas oitavas irão ter também um som de melhor qualidade. Evitam-se assim do mesmo modo as tão comuns tensões nos lábios que aparecem quando um aluno tenta tocar notas agudas sem ainda estar preparado fisicamente para isso. Também creio ser muito positivo o facto de haver em todo o tempo músicas e pequenos exercícios para ajudar os alunos a aprenderem cada nova nota.

Um factor com o qual não estou de acordo com este método é as músicas estarem escritas durante todo o livro (que, como se disse, pode levar entre oito meses e dois anos a ser terminado) somente na primeira oitava e meia do instrumento, o que é, sem dúvida, demasiado tempo. Os alunos têm necessidade de aprender como tocar a segunda oitava da flauta muito antes de terminarem este volume; este é um dos factores pelo qual eu aconselho os alunos, especialmente os adultos para, ao chegarem a cerca de metade do

método, adquirirem mais dois livros para complementar este. Um desses livros é dedicado às escalas e outro a estudos e ambos utilizam as duas primeiras oitavas completas da flauta, chegando mesmo a começar um pouco a terceira. O livro de escalas, para além de ajudar a colmatar a lacuna da falta de notas agudas, vem também colmatar a falta das escalas e arpejos no método de T. Wye.

Um outro ponto que considero negativo é o facto de todo o primeiro volume deste livro apresentar apenas os compassos simples, sendo que quase todas as músicas e exercícios têm apenas a semínima como unidade de tempo. Tenho notado que, após todo este tempo a tocar com tão pouca variedade de compassos, é muito difícil para os alunos, seja qual for a sua idade, compreenderem que existem outras maneiras de sentir, contar e organizar as pulsações dentro de uma música. É de lamentar também a não-existência da semicolcheia neste livro, por exemplo. Depois de aprender o instrumento há um ano, a maior parte dos alunos já está preparado para compreender e tocar esta figura rítmica, dependendo como é óbvio do andamento escolhido. Tal como já mencionei, existem neste livro vários exercícios de escalas em diversas tonalidades mas são muito simples, a partir de certo ponto demasiado simples, e sempre iguais no seu formato (varia apenas a tonalidade). As escalas no apêndice do fim do livro são muito poucas, insuficientes para o tempo que o aluno passa com este método.

Se abordarmos o tema da escolha de repertório, a generalidade das músicas escolhidas não são tão infantis como poderão parecer à primeira vista (pelo facto de algumas terem nomes de animais ou de aparecerem entre elas algumas melodias assumidamente ligadas à infância). Considero muito positivo o facto de existirem desde o início músicas que os alunos podem tocar com outro flautista ou com o piano (ou com o CD, para quem o adquire).

Como conclusão, e a título de opinião pessoal, as lacunas mais sérias deste livro para alunos de qualquer faixa etária são o tempo excessivo passado em notas médias/graves, em ritmos muito simples, em compassos de divisão binária (simples) e o facto de ser dar muito pouca importância a exercícios de sonoridade, a escalas e a arpejos. Os outros pontos que considero menos bons (pensando em alunos adultos) mas facilmente ultrapassáveis, são a questão de não existir uma tradução deste método em português, da distância irrealista entre as respirações no início do livro, a passagem demasiado rápida, a meu ver, entre tonalidades de uma e duas alterações para tonalidades de quatro alterações e a presença de algumas músicas assumidamente infantis (é preciso ver que este livro, apesar

de ter sido escrito aparentemente de modo a poder ser utilizado por todos, é usado sobretudo para crianças, por isso essa questão pode ser considerada normal).

Os livros deste autor vão desde compilações de peças simples dos diversos períodos da história da música a livros exclusivamente dedicados a exercícios de som, de escalas, de articulação, de respiração, de técnica de dedos, a aulas de grupo, um livro só dedicado a alunos adultos, outro com pequenos conselhos de como se toca a flauta correctamente, outro com uma compilação simples e pequena de exercícios de vários aspectos da flauta, outro, muito espesso, com uma compilação de muitos exercícios também de vários aspectos mas de nível mais difícil, outros que são a sua própria edição de obras conhecidas de compositores importantes, etc.. Creio que o objectivo de T. Wye é provavelmente o de levar o professor e os alunos a adquirir os seus livros que, na realidade, se completam uns aos outros. O próprio autor, nas pgs. 81 e 86 do "*Beginner's Book*" (segunda parte) escreve que, para mais exercícios específicos de som ou de outros aspectos da técnica, se deve consultar os seus livros dedicados apenas a estes temas. Existe portanto, na minha opinião, uma forte razão comercial por detrás destas lacunas, que acaba por ter os seus resultados.

O livro "*Beginner's book for the flute*" - parte 2, é literalmente e em todos os sentidos a continuação do primeiro livro. Este volume começa pela aprendizagem da escala cromática e da enarmonia, imediatamente seguidas pelos compassos compostos. Todos estes elementos, mais uma vez, são acompanhados de pouco texto e vários exercícios curtos e simples, e alguns duetos e melodias a solo. Num espaço de nove páginas é ensinado o que acabei de mencionar e ainda as semicolcheias, as tercinas, as colcheias pontuadas, as appogiaturas e as notas de Sol#5 a D66. O ritmo de introdução de nova informação acelera bastante e diminui proporcionalmente a quantidade de exercícios e melodias que ajudam a aprender cada uma dessas novas informações. Sem mencionar cada matéria que é ensinada nas páginas seguintes, posso afirmar que este ritmo se mantém no restante do livro. Esta segunda parte do método de T. Wye tem apenas dois pequenos exercícios de som (apesar de ter um exercício muito pequeno, que inclui dedos e som, por cada vez que se introduz uma nova nota). Tem muitos exercícios de escalas, ainda que simples e básicos, como no livro 1. No final apresenta um apêndice com várias escalas e arpejos e duas páginas inteiras só com pentagramas, de modo a que o aluno e o professor possam escrever uma variação do tema da última obra do método. Ao terminar este livro o aluno já conhece todas as notas da tessitura da flauta e já toca peças de alguma dificuldade, equivalente aproximadamente ao início do terceiro grau do ensino básico.

Tal como na primeira parte do método, a linguagem deste livro não pode ser considerada nem infantil nem difícil de entender; é equilibrada e sucinta. O livro inteiro só contém uma ilustração e um desenho a preto e branco. As obras incluídas são de vários compositores importantes, de diversos períodos (Quantz, Rameau, J. S. Bach, Schubert, Mendelssohn, Vivaldi, Beethoven, Couperin, Schumann, Corelli, Saint-Saens), entre outras de A. Ridout e alguns compositores menos conhecidos, passando também por algumas músicas tradicionais de vários países. Não se pode portanto considerar esta escolha como sendo infantil, muito pelo contrário.

3.1.2 - "*Célèbre Méthode Complète de Flûte*"⁷⁰, partes 1 e 2, de H. Altès

Henri Altès (1826-1895) foi um flautista reconhecido no séc. XIX; estudou e ensinou no Conservatório de Paris e foi primeiro flautista da Ópera da mesma cidade, para além de ter sido também compositor.

No prefácio deste método é explicado o porquê da sua modernização e presente edição, realizada pelo flautista da *Opéra-Comique* e solista dos *Concerts Lamoureux*, Fernand Caratgé (que se encontrava em plena actividade profissional por volta de 1950, mas do qual não consegui encontrar data de nascimento ou morte), que se deve, segundo a explicação, à evolução da escrita e estética musicais. Explica também algumas alterações em relação ao método original e a forma como o presente se encontra organizado e dividido, ou seja, em dois volumes, cada um com duas partes:

-Na primeira parte encontra-se uma descrição completa da flauta, assim como de tudo o que é útil saber sobre a sua montagem e manutenção, seguida de explicações e exercícios sobre a sonoridade e as dedilhações de todas as notas da tessitura do instrumento.

-Na segunda parte é apresentada toda a técnica em geral, que inclui escalas, arpejos, appoggiaturas e trillos. (Segundo este prefácio, somente este primeiro volume é por si só já um método completo de flauta para aqueles que não desejem ser profissionais.)

-Na terceira parte (segundo volume) encontra-se o ensino aprofundado de mecanismo superiores que incluem exercícios diários e estudos complementares. Aborda-se a articulação, dedilhações especiais e todos os aspectos técnicos da flauta que possam existir.

-A quarta parte "é consagrada à técnica dita moderna, para todos os flautistas que já têm uma sólida formação instrumental clássica e desejam executar perfeita e virtuosamente

⁷⁰ Esta edição do seu método data de 1956, mas o livro original foi escrito em 1880. Encontra-se traduzido em quatro línguas (presentes em simultâneo em cada volume): francês, inglês, alemão e castelhano. O autor e a editora são, no entanto, franceses (edição de Paris).

obras contemporâneas. Trata-se também do aperfeiçoamento e homogeneidade do som, do vibrato, dos harmônicos e das notas sobre-agudas. Inclui muitos exercícios diários e conselhos práticos” (pelos editores do livro).

O prefácio termina intitulado este método de "remarcável enciclopédia da flauta que ajudará o professor a guiar o seu aluno sem lacunas na arte complexa deste instrumento sem que este se dê conta sequer das dificuldades pelas quais vai passando." (p.2)

As únicas ilustrações presentes nos dois volumes deste método são as que mostram como se pega na flauta e como se sopra, de modo a produzir o som. Existe também o desenho de uma flauta para indicar as dedilhações. Sem contar com estas exceções, podemos apenas observar páginas repletas de pautas em tamanho médio/pequeno com exercícios e músicas, em solo ou em dueto, e muitas páginas exclusivamente com texto.

No início é apenas ensinada a teoria musical, tal como adiantava o prefácio. Existe uma quantidade enorme de informação que é transmitida de uma só vez, mais precisamente toda a parte rítmica (todas as figuras, compassos simples, compostos e de 5 e 7 por 4, pontuações, indicações de andamentos, pausas, etc.). No capítulo 6 passa-se da parte rítmica à melódica às notas musicais, seguido pelo capítulo 7 e seguintes, onde são ensinadas as claves, as escalas, os acidentes, etc.. Não é antes do capítulo 9 que se apresenta a flauta e se ensina como se monta e segura o instrumento. A linguagem é técnica e austera, dirigida a jovens e adultos, e não a crianças. Na minha opinião estes textos dirigem-se ou a principiantes já com 14/15 anos (ou mais), ou ao professor, para que este os explique em seguida ao aluno. É de sublinhar que a técnica ensinada neste método para produzir o som e tocar nos diversos registos da flauta já está desactualizada e não é a utilizada pela grande maioria dos professores e outros profissionais da flauta que conheço no presente.

O primeiro exercício pedido ao aluno é o de tentar produzir som apenas com a cabeça da flauta, estando já incluído o ataque de língua (articulação), algo que é prática corrente também nos dias de hoje. Na página 18 são apresentadas de uma só vez as dedilhações das notas naturais das duas primeiras oitavas, acompanhadas por um outro texto, desta vez sobre a respiração, mas sem muitos detalhes sobre este tema. Os primeiros exercícios e duetos, nas páginas 19 e 20, utilizam já todas as notas da segunda oitava da flauta. À medida que as lições avançam o andamento dos exercícios torna-se mais rápido e as figuras rítmicas diminuem de valor (acrescenta-se as colcheias). É apenas na quinta lição que se ensinam as notas graves (primeira oitava). Na página 33, pede-se ao aluno

para tocar, em dueto, músicas de uma dificuldade considerável, se tivermos em consideração que só passaram ainda dez páginas desde que foi ensinada a primeira nota.

Na sexta lição o aluno já deve tocar as duas primeiras oitavas completas da flauta (sem alterações) e todas as figuras rítmicas até à semicolcheia em andamentos como 88 semínimas por minuto, o que é já considerado um andamento médio/rápido. Os exercícios são quase sempre em forma de músicas e em dueto.

Nas secções que se seguem este método continua a introdução de questões teóricas e práticas do mesmo modo e com o mesmo ritmo que foi descrito até este ponto. Terminamos a primeira parte do primeiro volume com as dedilhações de todas as notas aprendidas, todas as tonalidades e suas escalas e arpejos e leitura de notas e ritmos (solfejo) de nível bastante complexo, assim como uma virtuosidade de nível elevado, se considerarmos as 73 páginas de método aprendidas até este patamar.

A grande maioria das peças/duetos que aparecem nas duas partes deste livro não têm indicação de quem possa ser o compositor, por isso parto do princípio que seja o próprio H. Altès quem as compôs. São apresentados apenas alguns excertos de obras de Haydn, Telemann e Gluck.

A segunda parte segue a mesma lógica da primeira, aprofundando o estudo das escalas, como já foi dito, articulação, ritmos mais complexos, dedilhações auxiliares, entre outros. As músicas apresentadas são já de grande complexidade. No segundo volume do método as peças e exercícios são de tal dificuldade e complexidade que apenas um aluno em fim de curso complementar (sétimo ou oitavo grau) os conseguiriam tocar. Uma vez que este estudo é dedicado à comparação de métodos de iniciação, não penso que seja pertinente a continuação da análise do presente método, terminando-a portanto neste ponto.

Trata-se então de um método de ensino com um ritmo muito rápido de introdução de novas informações, que começa por debitar demasiada teoria através dos muitos textos apresentados e ensina aos alunos em primeiro lugar as notas que são mais difíceis de tocar no instrumento, deixando as mais fáceis surpreendentemente para mais tarde. A evolução esperada do aluno é muito rápida; só é possível atingí-la quem se possa dedicar quase exclusivamente ao estudo da flauta. Talvez seja possível para os alunos adolescentes que realmente se dediquem muito à aprendizagem e ao estudo em casa; até muito recentemente era comum que só se começasse a aprender flauta aos 12 anos ou mais tarde (Trevor Wye e Henri Altès começaram aos 14 anos, William Bennett e Jean-Pierre Rampal aos 12, por exemplo) por isso não é de todo estranho que os métodos não fossem elaborados especificamente para crianças. Na actualidade (e se não pensarmos nos ditos adolescentes

principiantes muito dedicados e trabalhadores que existem mas que são raros), um aluno só poderia avançar com esta rapidez se avançar do modo que considero errado, ou seja, se para conseguir ultrapassar cada passo proposto acabar por não executar as melodias e exercícios na perfeição, ganhando vícios e maus hábitos técnicos, o que prejudica sobretudo o som e a afinação. Este é um dos problemas que se ouvem frequentemente em gravações de flautistas a solo e em orquestra em meados do séc. XX (qualidade de som e afinação). O ritmo muito rápido de evolução proposto por este método é extremamente difícil de ser atingido por crianças mais novas (6-10 anos) e por adultos, que têm (estes últimos) o seu trabalho e família e que dispõem de pouco tempo para estudar. Se impuséssemos este método a alunos adultos é muito possível que a maioria se sentisse frustrada e desmotivada e rapidamente acabasse por desistir.

O ponto que considero mais positivo neste método é a grande quantidade de músicas em dueto que são propostas ao aluno, o que permite trabalhar a musicalidade, a afinação e o trabalho de conjunto frequentemente com o seu professor. Permite o *scaffolding* mencionado no capítulo 2.4.3 deste trabalho.

Como conclusão, apesar de várias das técnicas apresentadas serem antigas e já não serem ensinadas deste modo, este método é realmente muito completo; os seus problemas são a rapidez excessiva da evolução e do nível de dificuldade, e o modo pouco motivante e atractivo como a informação é transmitida e como os livros são apresentados. Merece no entanto todo o respeito que lhe é devido pois foi durante décadas, no mundo inteiro, o principal método utilizado na formação de flautistas, existindo ainda quem o use na actualidade.

3.1.3 - "Abracadabra Flute", de M. Pollock

Este método é composto por 112 músicas e exercícios e está escrito em inglês, sendo a edição de Londres, do ano de 2001 (primeira edição de 1990). Sobre o autor só me foi possível descobrir que é um professor experiente de instrumentos de sopro (madeiras, mas especialmente de flauta) e que, neste momento, é o responsável pelo *Gloucestershire Music Service*; não me foi possível descobrir a data do seu nascimento. O método poderá incluir ou não um CD que contém duas versões da maioria das músicas (as que não têm acompanhamento disponível são as que têm uma parte de segunda flauta - os duetos), uma das versões com a parte de flauta tocada por um profissional e acompanhada por piano e a

outra apenas com o acompanhamento de piano (para acompanhar o próprio aluno). Está igualmente disponível um livro em separado com todos os acompanhamentos de piano.

Ao folhearmos este livro podemos observar muitas pautas de tamanho grande, inúmeras ilustrações (de caris infantil) e pouco texto (quase inexistente); o próprio autor explica na introdução que este facto é propositado porque, nas suas palavras, "nenhum texto pode substituir um bom professor" (pg. 1). O autor do livro escreveu em cada música a sua letra, quando esta existe, para que o aluno a possa cantar em casa, acompanhar o professor, ou para os seus amigos cantarem com ele enquanto toca.

A grande maioria das peças incluídas neste método são músicas de vários países (Inglaterra, França, Alemanha, Moldávia, Roménia, Estados Unidos da América, País de Gales, Escócia, Austrália, China, Equador, Hungria, ilhas das Caraíbas, Rússia, Canadá, Brasil, Jamaica, Itália, continente africano, Haiti e País Basco); em 112 músicas e exercícios, apenas 12 são de compositores ditos clássicos (de música erudita), entre os quais Mozart, Tchaikovsky, J. Strauss II, Haydn, Bizet, Verdi, Puccini, Boismortier, etc.. Encontram-se entre as músicas escolhidas muitas que são de compositores menos conhecidos, várias melodias infantis tradicionais e outras que, não sendo infantis, são do conhecimento da maioria das pessoas, tais como "*El condor pasa*", o hino nacional do Reino Unido, "*Silent Night*", "*Greensleeves*", "*You are my sunshine*", etc.. Existem também algumas obras (poucas) muito conhecidas de G. e I. Gershwin e de S. Joplin.

Este método, tal como o de T. Wye, começa por apresentar aos alunos as notas Si, Lá e Sol da primeira oitava da flauta (notas graves) e onde elas são escritas na pauta. Ao mesmo tempo ensina muito brevemente o que é uma semibreve, uma mínima e uma semínima, o que é uma pauta (ou pentagrama), o que são compassos e o compasso de quatro por quatro. Após apenas um pequeno exercício que põe em prática estas informações, aparecem com estas notas e ritmos cinco músicas simples que já têm, todas excepto a última (que é um dueto), acompanhamento de piano. Logo de seguida é ensinada a nota Dó (do fim da primeira oitava) e aparece um outro pequeno exercício para a pôr em prática, seguido de outras cinco músicas, algumas destas já escritas em compasso ternário. Nas secções seguintes são introduzidas outras notas da primeira e início da segunda oitavas, assim como figuras rítmicas de maior complexidade, articulações e dinâmicas, sempre acompanhadas por dois ou três exercícios e várias músicas. A velocidade da aprendizagem vai entretanto aumentando bastante. Na música número 44 (das 112 do livro) é apresentado o compasso binário composto (seis por oito).

Na música 63, o que corresponde ao centro do livro, o aluno completa a aprendizagem das duas primeiras oitavas completas da flauta; a partir deste ponto aprende-se o Ré da terceira oitava e as semicolcheias, seguidas de um número considerável de músicas nas páginas seguintes sem introdução de novas notas, continuando a partir daí o ensino da terceira oitava a um ritmo que pode ser considerado rápido. Aproximando-se o fim do livro as músicas vão-se assim tornando cada vez mais complexas em todos os sentidos. Nas últimas duas páginas do método (sem contar com o índice e o glossário) encontramos escalas e arpejos maiores e menores (quase todas até duas alterações) e a escala cromática.

Tal como no método de T. Wye, ao terminar este livro o aluno encontra-se no que poderá equivaler ao fim de um segundo/início de um terceiro grau português.

Ao pesquisar informações sobre este método, encontrei uma terceira edição muito recente; não tenho porém conhecimento exacto se algo foi alterado no seu interior

O interior do livro é extremamente favorecido com o grande número de ilustrações que tem e com a escolha variada de músicas, pelo facto de apresentar tantos estilos e origens tão diversificadas das mesmas. Em termos de apresentação gráfica, este método é claramente dirigido a crianças; no que toca ao texto, como este é tão escasso e com uma linguagem tão clara e sucinta, poderá ser facilmente lido por crianças (que sejam inglesas ou que tenham conhecimentos desta língua) ou por adultos. Quanto à escolha de repertório, apesar de existirem várias melodias assumidamente infantis, existem também muitas que podem ser tocadas e apreciadas por adultos. Este método começa por ensinar as notas graves, o que pessoalmente creio ser o mais apropriado pelas razões que expus no ponto 3.1.1. Creio que o ritmo com que avança e evolui é em geral apropriado e realista. O ponto que creio ser negativo neste método é a inexistência de verdadeiros exercícios de sonoridade e a escassez de exercícios de dedos e de escalas. Creio que este tipo de ensino, que conta apenas com a aprendizagem através da interpretação de músicas, pode deixar graves lacunas a vários níveis no futuro da técnica dos alunos e, ao contrário de T. Wye, Pollock não aconselha ao aluno, em nenhum ponto neste método, a consulta de outros livros onde este possa encontrar exercícios de técnica para colmatar esta falta.

3.1.4 - "*Le débutant flûtiste*" de M. Moyse

Irei de seguida abordar este método devido à grande importância que Marcel Moyse (1889-1984) teve como flautista e pedagogo da flauta no séc. XX. Moyse foi o professor e fonte de inspiração dos mais importantes flautistas da segunda metade do séc. XX e o maior símbolo e impulsionador da chamada "escola francesa" de flauta. Foi também um dos principais responsáveis pela popularidade que a flauta ganhou no século passado como instrumento solista, graças aos seus muitos discos gravados e premiados, ao seu ensino no Conservatório de Paris e América do Norte e aos seus inúmeros *Masterclasses* no mundo inteiro. Escreveu cerca de 37 livros de exercícios para a flauta, muitos deles ainda perfeitamente actuais e utilizados nas melhores escolas e conservatórios. Considerando-o uma primeira geração (apesar dele próprio ter sido aluno de flautistas de renome, como P. Gaubert – ver ponto 3.1.5), estamos neste momento na terceira e quarta gerações de grandes vultos deste instrumento que tiveram origem nele e nos seus ensinamentos. Este foi um dos métodos que eu própria segui enquanto principiante.

Este livro foi publicado em Paris, em 1935. É praticamente desprovido de texto, o qual, quando o encontramos, está escrito em francês e traduzidos em inglês, alemão e japonês (no mesmo livro, em simultâneo). Não existem ilustrações.

Também não existem músicas neste método, apenas exercícios de sonoridade e exercícios de escalas e arpejos. Na lição 1 são ensinadas as notas Dó, Si e Lá da primeira oitava da flauta (notas graves), imediatamente seguidas pelas notas Sol, Fá, Sol# e Mi (por esta ordem) da mesma oitava, tal como as mínimas, semínimas e semibreves e suas respectivas pausas; todos os exercícios estão escritos em compasso quaternário simples. Há aproximadamente um exercício de duas pautas por cada nova nota aprendida e a tonalidade em que o exercício está escrito é claramente apresentada no início de cada um deles. As duas primeiras tonalidades são Dó maior e Lá menor.

Na lição número 2 são ensinadas ainda algumas outras notas da primeira oitava, com as quais Moyse apresenta as tonalidades de Sol maior, Lá maior, Si menor, Si maior e Fá maior, todas elas na mesma lição e mesma página, com exercícios de repetição simples de notas. São também introduzidos os compassos binário e ternário simples (2 e 3 por quatro).

Após as lições 3 e 4, que tratam apenas de exercícios de sons longos baseados nas notas que o aluno já aprendeu (utilizando também as suas equivalentes enarmónicas),

trabalhando-as desta vez por intervalos (cromáticos e todos os outros até às sextas maiores), e da apresentação de mais notas graves da primeira oitava da flauta, acompanhadas pelos exercícios habituais, na lição 5, para além de sons longos, são também introduzidas as colcheias e algumas notas da segunda oitava.

Nas lições seguintes a metodologia da apresentação de novas notas e do estilo de exercícios de sonoridade e de dedos é a mesma.

Entretanto, chegando à lição 13, já foram estudadas todas as notas das três oitavas da flauta, à excepção do Dó do fim da terceira oitava e do Dó grave (primeiro da primeira oitava, a nota mais grave da flauta), curiosamente. Todas as tonalidades maiores e menores foram também apresentadas.

Em nenhum ponto se incluíram compassos compostos ou outras figuras rítmicas para além das já mencionadas. Ao chegar à lição 13 o aluno encontra-se num nível equivalente ao fim do segundo ou ao terceiro grau de um conservatório português.

Este método foi muito importante numa fase da minha própria aprendizagem uma vez que me permitiu consolidar, não a aprendizagem das notas (pois já as conhecia), mas a qualidade do som produzido por mim através da flauta, graças aos muitos exercícios de sonoridade que contém; os seus exercícios de escalas e arpejos também foram muito úteis a nível de técnica de dedos e conhecimento das tonalidades. No entanto, apesar da importância destes exercícios, a total ausência de músicas (solos, duetos de flauta, duetos com piano ou outros) torna este método pouco motivante para um aluno que não tenha acesso a mais nenhum tipo de material. Ainda que o aluno tenha uma grande vontade de aprender e um forte sentido e conhecimento da realidade, dificuldade e responsabilidade, a ausência de peças para se possa pôr em prática o que se aprendeu e se possa desenvolver a musicalidade, leva quase invariavelmente à desistência. Em termos de evolução (no que toca à introdução de novas notas), na minha opinião e relativamente tanto a alunos adultos como a crianças, esta é um pouco rápida demais, e parece-me negativo o facto de não serem ensinados os compassos compostos.

M. Moyse também escreveu, tal como já foi mencionado anteriormente, muitos outros livros para a aprendizagem e aperfeiçoamento da flauta e este pedagogo pretendia seguramente que esses outros livros complementassem o "*Le débutant flûtiste*" (como T. Wye com o seu método); entre eles encontram-se um livro para trabalhar a sonoridade através de melodias, especialmente de óperas, estudos melódicos que ajudam a trabalhar diversas áreas da técnica e da musicalidade, entre outros livros de igualmente grande qualidade e utilidade para qualquer flautista.

3.1.5 – “*Méthode Complète de flûte*” de Paul Taffanel e Philippe Gaubert

Paul Taffanel (1844-1908) foi um dos flautistas mais conhecidos e aclamados da sua época. Para além de intérprete de grande renome, foi também compositor, maestro e professor de flauta no Conservatório de Paris (tal como P. Gaubert, um dos seus alunos), tendo começado a exercer esta função após a saída de H. Altès deste Conservatório. É também lembrado como o professor que fez reviver as obras de compositores do séc. XVIII para flauta e os incluiu no repertório do curso deste instrumento nesta importante escola. Começou a elaborar um método de flauta mas não teve oportunidade de o completar, tendo sido esta tarefa levada a cabo por P. Gaubert (1879-1941), que editou o livro em 1923.

Este método, também ele escrito em francês e traduzido em simultâneo em inglês, castelhano e alemão, é composto por dois volumes (divididos por sua vez em oito partes). Neste ponto farei apenas a análise do primeiro volume, composto por três partes, uma vez que o presente trabalho é sobre métodos de iniciação e o nível do aluno que conclui este volume é já bastante avançado, não sendo portanto o conteúdo do segundo volume pertinente para o que se pretende investigar.

Os escritores não começam este livro como a maior parte dos outros métodos (com explicações de teoria musical) mas sim com uma tabela das dedilhações de todas as notas da tessitura da flauta acompanhada por uma imagem do instrumento. Esta tabela é seguida por alguns conselhos sobre o que estudar em cada dia da semana (escalas e arpejos) e de indicações gerais sobre como montar a flauta, como a segurar e a postura correcta, também estas acompanhadas por alguns desenhos. A regra de ouro, segundo os escritores, é que “a sonoridade, a pureza do som e a afinação rigorosa devem ser prioritárias em relação à dedilhação e técnica de dedos” (Taffanel & Gaubert, 1923). Assim sendo, os primeiros exercícios são baseados em sons longos produzidos apenas pela cabeça do instrumento, sem articulação definida. É dada uma explicação de como o som é produzido, passando os autores de seguida para exercícios de sonoridade realizados com a flauta inteira (primeira oitava completa do instrumento – sons graves). Antes de introduzirem os exercícios sonoros para a segunda oitava (sons médios da flauta), é apresentado um longo texto de apoio que explica a técnica que deve ser aplicada para a obtenção destas notas, mais especificamente o apertar dos lábios e a mudança da direcção do ar (técnicas estas que já não são aconselhadas no presente).

Os primeiros exercícios (3 a 9) são baseados em pequenas melodias (que por sua vez são provenientes de partes de escalas, primeiro SolM e depois RéM), que se repetem em figuras rítmicas cada vez mais rápidas. Estes são seguidos por exercícios de sons longos ligados, separados de cada vez por intervalos maiores, por pequenas melodias baseadas na escala de Dó M (tudo isto nas duas primeiras oitavas do instrumento) e por outros exercícios de intervalos.

É apenas na secção seguinte que é introduzida ao aluno a articulação de língua (pág. 14), com exercícios melódicos para se trabalhar as ligaduras e as notas articuladas de diversos modos. São apresentados duetos para praticar esta parte da técnica, assim como exercícios a solo. É de salientar que neste ponto do método a dificuldade rítmica e melódica dos exercícios apresentados aumenta significativamente, sobretudo entre os exercícios 37 e 44, sendo o seu nível o do final de um segundo ou de um terceiro grau, e sendo escritos em compassos de divisão simples e composta (até este ponto a divisão era sempre simples).

O método continua com a apresentação de ritmos irregulares, peças de recapitulação sobre o que já foi aprendido e entra de seguida na terceira oitava da flauta (sons agudos). Esta parte do livro é, tal como as anteriores, precedida de um pequeno texto explicativo, de linguagem austera mas acessível. Os exercícios apresentados nesta secção são de grande dificuldade, tendo em consideração que nos encontramos apenas na página 26, ou seja, tão próximos ainda do início da aprendizagem. Até este ponto todos os exercícios se apresentam em Dó M ou em tonalidades próximas, sendo porém evitadas as notas alteradas (sustenidos e bemóis). Estas são introduzidas na secção seguinte, continuando os exercícios a ser apresentados pela mesma ordem que antes (sonoridade – notas longas – escalas e arpejos, melodias em dueto, solos (pequenos estudos), e peças melódias recapitulativas em dueto. Existe uma parte do livro dedicada apenas e mais aprofundadamente a escalas, arpejos e exercícios de dedos em várias tonalidades.

A respiração só é abordada na página 52, o final da primeira parte do método. A segunda parte trata sobretudo das ornamentações, e a terceira da articulação dupla e tripla. Estas duas últimas partes contêm um número considerável de peças e estudos, a solo e em dueto, da autoria dos escritores mas também de outros compositores de renome tais como J.S. Bach ou J. Haydn. Ao terminar este método o aluno encontra-se, no mínimo, ao nível do actual 5º grau do conservatório.

De todos os métodos mais antigos analisados, este é o que considero mais equilibrado em termos da ordem de apresentação das notas ao aluno (primeiro os sons

graves e depois os agudos), quantidade de texto explicativo em relação à quantidade de músicas a solo, em dueto e exercícios, excelente equilíbrio entre dois últimos (músicas e exercícios) e importância dada à qualidade sonora. Como pontos menos positivos somente consigo indicar a velocidade, a meu ver excessiva, da evolução da dificuldade das melodias e exercícios, assim como a abordagem a um tema tão importante como a respiração ser feita só no final da primeira parte do método.

3.2 - Comparação dos métodos de iniciação analisados

Após a análise detalhada feita a estes métodos, as razões do porquê de "*Beginner's Book*" de T. Wye ter o monopólio da iniciação à flauta em Portugal, quer para alunos adultos, quer para crianças, tornam-se evidentes. Apesar das lacunas que apresenta, é o livro mais equilibrado de todos os que foram aqui analisados. A linguagem não é infantil e é muito acessível, é apresentada muita música e pouco texto, e o que existe é útil e descontraído, por vezes até humorístico. O aluno tem a oportunidade de começar a tocar peças a solo, dueto com outra flauta e/ou com piano assim que aprende as três primeiras notas e existe também a possibilidade de tocar com o CD, no caso de se decidir adquiri-lo. As músicas são na sua maioria do agrado geral e existem exercícios de dedos e de escalas, apesar de não apresentarem muita variedade. Os três exercícios de sonoridade que aparecem no livro (na parte um) são também muito úteis, apesar de poucos. O método de Altès, por sua vez, tem muitos duetos (de flautas) mas, para além de começar a aprendizagem pelas notas agudas (metodologia com a qual não concordo), tem demasiado texto e espera do aluno uma evolução pouco realista em relação à sua rapidez, para além da quase total ausência de ilustrações, o que não favorece a apresentação e aspecto geral do livro. Por sua vez, o método de M. Moyse, que começa pelas notas graves (o que é positivo, na minha opinião) e que tem muitos exercícios de sonoridade e de dedos, é completamente desprovido de música, ao contrário de todos os outros, para além de também esperar do aluno uma evolução demasiado rápida, o que pode ser um factor desmotivante e que leva à desistência dos alunos. Com esta mesma característica aparece o método de Taffanel e Gaubert, sendo que este, para além desse ponto menos positivo (e da respiração ser abordada muito tarde) é um livro que poderia perfeitamente ser utilizado com alunos adultos, dado o tipo de linguagem que utiliza nos textos apresentados (sóbria

mas acessível) e a ordem pela qual as notas e as matérias são introduzidas, assim como o bom equilíbrio (na minha opinião) entre o número de exercícios e de músicas que contém.

O único método que tem uma evolução realista para pessoas com o perfil de um aluno adulto (que na sua maioria trabalha e tem família encontrando-se, portanto, com pouco tempo para estudar) para além do "*Beginner's Book*", é o "*Abracadabra Flute*" de M. Pollock. Este método apresenta pouco texto, inúmeras músicas conhecidas e de estilos variados. Mesmo tendo em consideração o facto das ilustrações e de algumas peças serem infantis, isto não me parece ser impeditivo de o utilizar com alunos adultos, graças ao facto de estar bem construído e de ter uma boa selecção musical. Seria o livro mais adequado se incluísse exercícios de sonoridade e de técnica. Escolhendo este método, teríamos de proporcionar ao aluno outros livros de exercícios de modo a colmatar esta grave lacuna.

Estranhamente nenhum destes métodos aborda o tema da improvisação ou composição por parte do aluno (à excepção do segundo livro "*Beginner's Book*" de T. Wye, na página 92, e apenas uma vez). É também uma lacuna, no meu ponto de vista, deixar de parte esta área tão importante da educação musical de um estudante. A respiração, ponto fundamental para qualquer instrumento de sopro, também não é quase referida nestes métodos (apenas uma vez, muito superficialmente, no método de Altès e no final do método de Taffanel e Gaubert).

Assim, como se pode facilmente concluir, o livro "*Beginner's Book*" de T. Wye é realmente o mais equilibrado e o mais apropriado e adaptável destes cinco métodos para o principiante adulto de flauta (até acrescentaria, para o principiante de qualquer idade).

3.3 - O livro "*The adult flute student*" de Trevor Wye

Vou analisar de seguida esta outra obra de T. Wye pela importância que tem para este trabalho, por ser um dos únicos livros de flauta direccionados especificamente a alunos adultos. Durante um longo período de tempo este foi o único livro deste instrumento escrito para estes alunos. Após alguma pesquisa consegui descobrir a existência de três outros livros/métodos com estes mesmos objectivos; dois deles, porém, referenciados e recomendados por Jennifer Cluff no seu site (www.jennifercluff.com) são, nas suas próprias palavras, para adultos que já sabem música, ou seja, não são métodos de iniciação. Esta flautista e professora de flauta natural do Canadá também recomenda, para além desses dois, outros três livros para os estudantes adultos (um deles o "*Beginner's book for the flute*" de T. Wye) apesar destes não terem sido escritos especificamente para estes

alunos, segundo esta professora. O terceiro livro que descobri encontra-se à venda no site inglês www.justflutes.com e o seu título é "*Play flute! A course for adult beginners*" de H. Hammond. Não é disponibilizado, no entanto, qualquer tipo de informação, fotografias, comentários, críticas ou páginas de amostra deste método.

"*The Adult flute student*", em relação à capa, é composto por uma só cor, com uma imagem simples de uma flauta. No seu interior podemos observar muito texto, bastantes pautas de exercícios (de tamanho médio/pequeno), e algumas ilustrações que não parecem infantis.

Após uma primeira página (não numerada) que contém o índice, o autor apresenta um texto introdutório dirigido ao aluno, onde refere que este livro não é um método de iniciação e que deve ser usado em conjunto com um verdadeiro método de flauta para principiantes, uma vez que não inclui o ensino de dedilhações, nem instruções em como se deve começar a tocar o instrumento. Transmite ao aluno que, para a escolha do livro apropriado, deve consultar o seu professor, mas sugere o "*Flute class*" também escrito por si próprio; estranhamente não recomenda o seu "*Beginner's book*". Neste texto da página um, dirigido ao aluno, o autor fala da diminuição da velocidade de aprendizagem que acontece após as duas primeiras décadas de vida, advertindo o aluno adulto em relação à necessidade deste ser paciente, pois "tudo é possível" (pg. 1). Explica também que o livro é dividido em "*Starters*" (entradas), "*Main course*" (prato principal) e "*Dessert*" (sobremesa). As "entradas" são exercícios com os quais se devem começar as sessões de estudo em casa, o "prato principal" são exercícios com conteúdos mais difíceis (maiores desafios) e a "sobremesa" são, de acordo com o autor, a parte divertida do livro, o prémio; no entanto esta secção é estranhamente composta apenas por textos que falam de como memorizar as músicas e exercícios, como ter mais confiança, uma secção inteira (páginas 46 a 49) só com textos que abordam os problemas típicos dos alunos adultos (já analisada e mencionada no primeiro capítulo deste livro), uma pequena história da flauta e um "dicionário" humorístico de termos musicais.

Após o texto dirigido ao aluno, encontramos um outro dirigido ao professor, chamando-o à atenção para o facto dos alunos adultos apresentarem problemas e vantagens diferentes dos alunos até ao fim da adolescência. Menciona alguns desses problemas e vantagens sem no entanto entrar em grandes detalhes sobre cada um deles.

Seguem-se duas páginas com textos de sugestões e dicas sobre vários assuntos: como escolher a flauta que se vai comprar para se começar a aprender, algumas pequenas

ações que tornam o segurar da flauta e a postura mais confortáveis, como encontrar um professor e como estudar, entre outros. A linguagem é dirigida a adultos, num tom pouco profundo, pouco pretencioso e, mais uma vez, humorístico.

Segue-se a secção das "Entradas" com um texto introdutório sobre a importância do aquecimento, comparando músicos a atletas. Toda esta secção é composta por exercícios de aquecimento baseados em três melodias, transpostas em várias tonalidades. É posto um ênfase na memorização e na transposição. Apesar das tonalidades apresentadas serem fáceis, assim como as melodias, o aluno que fizer estes exercícios já tem de saber tocar quase todas as notas das duas primeiras oitavas da flauta. A secção das "Entradas" tem apenas três páginas, vindo de seguida a secção "Prato principal".

Wye dá início a esta secção do livro com um texto sobre a importância de termos um som com qualidade e explica o que fazer do ponto de vista físico para atingir esse objectivo. Após alguns conselhos práticos e úteis sobre a embocadura, a velocidade e direcção do ar, o queixo e outros pontos importantes, o autor introduz alguns exercícios de sons longos e ligados (sonoridade nos registos grave e médio) e alguns exercícios baseados em melodias (para trabalhar a flexibilidade). De seguida segue-se o registo agudo, para o qual o aluno tem de saber já tocar todas as notas da flauta (as três oitavas que fazem parte da tessitura deste instrumento). Para executar correctamente os exercícios apresentados no livro, o aluno terá de tocar há, pelo menos, um ano; provavelmente até mais, tendo em conta o seu nível de dificuldade, o que não significa que não conseguiria tocar parte do que é apresentado nos primeiros meses. Alguns são baseados em exercícios que o próprio autor tinha já colocado no livro "*Practice book for the flute*", parte um (dedicado à sonoridade). Também baseados neste último livro são os que aparecem depois, dedicados ao domínio do controle da afinação, especialmente quando se trata de um *crescendo* ou *diminuendo*, ou seja, esta secção central tem uma componente fortemente exigente e completa, no que toca a aspectos técnicos de detalhe, cujo domínio é fundamental para ajudar a expressão da musicalidade.

Outros aspectos técnicos abordados são o *vibrato* e a respiração. Na secção do *vibrato* o autor faz referência ao seu livro "*Practice book for the flute - 4*", aconselhando o aluno a ir consultá-lo para mais informações sobre o assunto (pg. 18); mais tarde neste livro, Wye volta a aconselhar o aluno a consultar outros dos seus livros, ou seja, é uma prática normal na sua escrita. Após alguns exercícios dedicados aos últimos temas mencionados, encontramos novamente alguns parágrafos que abordam a técnica de dedos,

com alguns conselhos e dicas sobre o assunto, assim como sobre harmónicos, seguidos de exercícios que utilizam estas técnicas.

É importante referir que o autor explica que há dois caminhos possíveis para os alunos adultos que seguem este livro: o correcto, para o aluno que quer aprender bem tudo o que necessita para um dia conseguir tocar obras mais difíceis ou música de câmara (mesmo que para lá chegar demore mais tempo); e o "atalho", para o aluno que não tem grandes ambições e só quer tocar um pouco em casa, para si próprio (podendo para isso saltar alguns exercícios que, apesar de serem importantes, não são essenciais para estes casos, chegando assim o aluno ao seu objectivo mais rapidamente). É o autor quem indica quais os exercícios a "saltar" neste último caso, com a palavra "TOSCA" (*Trevor's Optional Short Cut Aid*). Apenas por este detalhe já nos podemos aperceber do sentido de humor de T. Wye e desta obra.

Outro assunto estudado é a articulação, sobre o qual foram também escritos alguns parágrafos e dedicadas várias páginas com exercícios.

Iniciamos deste modo na página trinta e oito a secção da "Sobremesa". Wye refere aqui como o aluno pode agora pôr em prática tudo o que aprendeu até este ponto. Menciona um pouco a importância da música de câmara, sendo a mais "comum" para pessoas sem grandes conhecimentos musicais ou com poucas relações pessoais no mundo da música, o dueto de flauta e piano. Fornece uma lista de peças de dificuldade reduzida, assim como uma lista de livros seus com compilações de originais e de arranjos de músicas de variadas épocas e estilos. Existe depois a secção já mencionada de conselhos práticos de como memorizar música e exercícios, como o aluno pode melhorar a sua autoconfiança e como ultrapassar alguns problemas físicos que são normais à medida que a idade vai avançando (abordado no capítulo 1 deste trabalho). O autor acrescenta, em nota de rodapé, que esta parte do seu texto foi revista por um médico de clínica geral e por um especialista. Aborda o tema do ritmo, dos problemas dentários, da artrite e do reumatismo, dos problemas de visão, da gravidez e do cansaço, tudo isto acompanhado de ilustrações humorísticas que por vezes estão relacionadas com o texto e outras vezes não.

As últimas páginas do livro são compostas, tal como as anteriores, apenas de texto e de ilustrações dedicadas à história da flauta, à sua família e a um pequeno "dicionário" de termos musicais (os significados não são os reais, trata-se apenas de mais um pouco do seu sentido de humor). Em relação à história da flauta que é contada por Wye, ela é um misto de ficção (mais nas partes inicial e final) com realidade; contada à sua maneira, com algum

"romancear" misturado com factos reais, sendo que nos é fácil identificar quando se trata de um ou outro caso.

Este livro é portanto um conjunto de exercícios concebidos especialmente para o aluno adulto, de modo a que este possa melhorar a sua técnica nas mais variadas áreas que o acto de tocar flauta implica, exercícios esses sempre acompanhados de bastante texto explicativo e de conselhos práticos, assim como de história ou simples humor. Trata-se de um livro repleto de informação importante e exercícios essenciais. Não apresenta músicas, nem a solo nem em dueto, ou em qualquer outra formação, nem tem instruções em como começar a tocar flauta. Não é portanto, tal como o próprio escritor afirma no início, um método de iniciação; trata-se sim de um livro de exercícios que deve acompanhar sempre o aluno adulto, juntamente com o seu método de iniciação (ou não; uma vez que para tocar todos os exercícios apresentados neste livro o aluno já tem que ter bastantes conhecimentos de dedilhações, leitura de notas, produção sonora, etc., este já não será seguramente um principiante, no sentido literal da palavra) e/ou outros livros de peças e de exercícios. Tal como mencionado antes, o objectivo de T. Wye parece ser sempre o de levar os alunos (e os profissionais) a ir coleccionando os seus vários livros, que se completam uns aos outros.

Parece-me um livro de grande valor e utilidade para qualquer aluno adulto, pela sua escolha incisiva de exercícios e pela clareza das explicações, assim como pelo sentido de humor, que pode ser importante para a descontração e motivação.

3.4 - Sugestões para a elaboração do método que melhor se enquadraria com o aluno adulto

Para terminar este capítulo, se quiséssemos elaborar o método "ideal" para o principiante adulto de flauta em Portugal, após todas as informações recolhidas ao nível físico e psicológico, todas as considerações sobre os diferentes modos de aprendizagem de que dispomos vindas do primeiro capítulo e após as entrevistas do segundo capítulo, poderiam ser sugeridos os seguintes pontos:

Estar escrito em português. Penso que se trata de uma lacuna muito grande, para o aluno de qualquer idade, o facto de não existir ainda um método de flauta escrito no nosso idioma.

Poderíamos seguir o modelo do "*Beginner's Book*" de T. Wye e de "*Abracadabra Flute*" de M. Pollock no que diz respeito a várias questões, uma vez que as entrevistas

analisadas no segundo capítulo nos indicam que os alunos apreciam este primeiro método, e que o segundo se parece ao primeiro em vários pontos. Uma dessas questões seria a ordem de apresentação das notas musicais (primeiro a produção de sons com a cabeça, seguidos por notas graves da mão esquerda, depois as da mão direita, mais tarde a segunda oitava, etc.) e dos ritmos, compassos e tonalidades, de preferência com a velocidade de evolução do livro de Pollock. Por um lado, o sistema nervoso do aluno adulto funciona mais lentamente do que o de uma criança; a memória, assim como a coordenação e flexibilidade dos dedos poderão eventualmente começar a falhar a partir de certa idade (pontos 1.1.2 e 1.2.1), pelo que será aconselhável providenciar o tempo e quantidade de material suficiente para que estes consigam melhor interiorizar cada nova informação (é mais proveitoso ter demasiadas músicas e exercícios para aprender uma nova nota – que se podem saltar em caso de não-necessidade – do que estes faltarem). Por outro lado, o próprio aluno adulto é bastante exigente consigo próprio (ponto 2.3), sendo portanto importante que a velocidade de evolução esperada desse aluno por parte do método seja realista, tendo em conta o pouco tempo disponível que este tem para estudar. Ainda relativamente à diminuição da flexibilidade e facilidade de coordenação dos dedos com o avançar da idade, as doenças articulares (como por exemplo a artrite) que podem vir a surgir, e tendo em conta os benefícios que tocar um instrumento trazem a este tipo de problemas (ponto 1.4.4), para além do melhorarem da técnica geral do instrumento, seria muito importante a existência neste método de um grande número de exercícios de dedos e de escalas.

Tendo em consideração os problemas físicos a nível muscular, ósseo e articular (entre outros – ponto 1.2.2) que vão aparecendo em tantos indivíduos com o avançar da idade, seria importante incluir no método exercícios de aquecimento e relaxamento, para o caso do aparecimento de dores durante o período de estudo (pontos 1.4.4 e 2.4.3).

Este método deveria considerar como prioritários os exercícios de sonoridade, mostrando bastante generosidade no número e variedade dos mesmos, uma vez que o som da flauta é um dos factores que mais atrai os alunos e o público em geral (ponto 2.2), assim como incluir uma explicação exaustiva de como respirar correctamente e controlar os músculos diafragmáticos para este fim (com exercícios). Uma respiração correcta é muito útil na prevenção de problemas pulmonares, sobretudo em idades mais avançadas (ponto 1.2.2 e 1.4.4).

Seria aconselhável seguir o modelo destes dois livros (Wye e Pollock) também no que toca a disponibilizar um CD com as músicas do livro acompanhadas pelo piano e um

livro apenas com os acompanhamentos de piano escritos. Este método deveria ter do mesmo modo, como nestes livros, um grande número de músicas que nele existam logo desde a aprendizagem das três primeiras notas (a solo, mas também em dueto e dueto/trio com piano, para promover a sociabilização – ponto 1.4.4), sendo a escolha dessas músicas variada no que diz respeito a estilos e origens, dando no entanto, como Wye, alguma prioridade à música dita Clássica Ocidental. Seria muito interessante incluir algumas obras de origens popular e erudita portuguesas (o património musical português é de grande riqueza), assim como músicas “não clássicas” que tivessem tido êxito entre os anos 50 e os anos 80 do séc. XX (pensando nos alunos adultos do presente); a maior parte dos indivíduos sente maior vontade de tocar músicas que lhes são familiares do que de interpretar algo completamente desconhecido (ponto 1.4.4); para além disso existe a questão tão reiterada pela andragogia (ponto 1.4.1) que refere o facto de os adultos levarem para o acto da aprendizagem toda a sua experiência de vida, da qual seguramente fazem parte as músicas que já escutaram e que apreciaram até àquele momento. Relembrando o que foi referido no ponto 1.1.1, o adulto deseja voltar a estudar frequentemente por necessidade de lazer, estética e entretenimento.

Uma outra proposta seria a de proporcionar um espaço para que os próprios alunos possam tentar compôr ou improvisar dando-lhes, por exemplo, ideias simples de como começar. Este seria um bom modo de aplicar a técnica de *scaffolding* (ponto 2.4.3) e de incrementar a aprendizagem do tipo “descoberta” (ponto 1.4.2).

Tal como em "*The adult flute student*", de Wye, incluir textos leves e com sentido de humor inteligente, mas precisos, correctos e concisos sobre os temas da técnica da flauta, a história do instrumento, dificuldades específicas das várias fases da idade adulta e outros que possam ser relevantes; os alunos adultos de música são, em geral, pessoas curiosas, cultas e inteligentes que se interessam por este tipo de informações e iriam apreciar as mesmas (pontos 1.1.1 e 1.1.2). Devem ainda ser incluídas ilustrações do mesmo género das do método de Pollock sendo que, enriquecendo o texto com imagens, estas sejam interessantes mas não infantis.

Um detalhe importante (se pensarmos nos problemas de visão que surgem frequentemente a partir de certa idade – ponto 1.2.2) seria o texto, as músicas e os exercícios serem impressos, tal como no nos métodos de Wye e no método de Pollock, num tamanho grande e fácil de ler.

Conclusões

Apesar das falsas crenças que estão presentes na nossa cultura, levando as pessoas a acreditar que os adultos aprendem com mais dificuldade do que as crianças (Wodlinger, 2007: 21), o facto é que continuamos a ter como alunos nos conservatórios privados e escolas de música, vários indivíduos que iniciaram a sua aprendizagem após os 22 anos de idade. Estes principiantes são diferentes dos alunos “tradicionais” (em idades escolares) em todos os sentidos (físico, psicológico, cognitivo, motivacional, etc.), têm características muito diferentes dos restantes alunos, ou seja, daqueles que aprendem música em paralelo com a sua formação escolar obrigatória, na infância e na adolescência (Smith & Pourchot, 1998:8; Blanchard, 2007:195; Albernethy , 2005:47 e 253; Sigelman & Rider, 2009:177). A primeira conclusão que podemos retirar deste estudo é que, de acordo com Harper & Kember (1986:211, 212), Sigelman & Rider (2009:305), Smith & Pourchot (1998:8), Blanchard (2007:195) e Wodlinger (2007:21), entre outros, essa crença popular não tem fundamentos científicos, muito pelo contrário: graças à sua experiência de vida, capacidades metacognitivas adquiridas com o passar dos anos e auto-motivação, o adulto pode aprender melhor do que as crianças e adolescentes. Tendo esta noção em mente, partimos para as respostas às questões colocadas na introdução:

Após a pesquisa bibliográfica chegamos à conclusão que o adulto atravessa ao longo da sua vida uma série de mudanças físicas. Tendo em consideração apenas aquelas que podem afectar a aprendizagem de um instrumento musical verificamos que, ao nível cerebral, se observa uma diminuição da velocidade de funcionamento do sistema nervoso (Hartley, 2006; Birren & Fisher, 1995:329-353; Wodlinger, 2007:23), provocando um ligeiro abrandar das funções sensoriais e motoras (Albernethy *et al*, 2005: 253) e mudanças na actividade electroquímica, causando a diminuição na força dos reflexos e do aumentar do seu tempo de resposta (Gambert, 1987; Lewis, 1985; Spence, 1989). Ao nível físico, segundo Albernethy (2005:251) a capacidade física (alcance do movimento e flexibilidade) e o volume dos músculos aumenta até aos 30/35 anos, sofrendo um ligeiro declínio a partir dessa idade. A partir dos 65 anos é comum assistir-se a casos de osteoartrite, que é a degeneração da cartilagem da articulação. A elasticidade muscular também tende a diminuir com a idade, causando o enrijecimento e menor extensibilidade dos músculos (Albernethy , 2005:48). Devido à deterioração dos discos que protegem as vértebras, a coluna vertebral fica menos flexível e mais comprimida com a idade, dando-se também uma calcificação dos ligamentos e fibras da coluna (Davis, 1999:124) causando

más posturas (encurvadas). Poder-se-á dar do mesmo modo uma diminuição das capacidades auditiva e visual, sobretudo a partir dos 40 anos, e da eficiência do coração e dos pulmões, estes últimos especialmente durante e após exercício físico (Sigelman & Rider, 2009:177). Estes factos, combinados com as alterações de postura e com as mudanças a nível do sistema muscular e circulatório, resultam na diminuição da capacidade de captar e transferir o oxigénio para o sangue, o que causa cansaço e pode levar a um decréscimo na actividade física (Davis, 1999:125). No entanto muitos destes efeitos visíveis do envelhecimento humano, cerebrais e físicos, os quais todos estamos sujeitos a vir a sofrer, dependem em muito da utilização que cada indivíduo dá ao seu corpo e ao exercício físico que realiza ou não, pois não há nenhum outro factor que provoque mais a degeneração do cérebro e restante do corpo humano do que a sua falta de uso (Albernethy *et al*, 2005:48; Black, Isaacs & Greenouh, 1991:325-328). Depois de pesquisas realizadas especificamente sobre este tema, verificou-se que muitos destes problemas, assim como uma possível diminuição da capacidade de memória, aparecem em menos indivíduos do que o que se pensa, em menor grau de gravidade e mais tarde na vida do que a generalidade dos indivíduos acredita (Perlmutter & Hall, 1992:213). Verificou-se também que as pessoas mais idosas (a partir dos 65/70 anos) têm frequentemente a capacidade e possibilidades físicas e mentais reais de adquirir conhecimentos musicais e de aprender um instrumento, podendo até vir a tornar-se intérpretes amadores com um nível bastante razoável (Gibbons, 1983c). Investigações mostraram que o cérebro pode manter um alto nível de funcionamento até idades bastante avançadas e continua a criar conexões neurológicas (sinapses) não só em presença de um estímulo interessante e desafiante (Papalia, Camp & Feldman, 1996), mas também para “compensar a perda de neurónios e reorganiza-se a si próprio em resposta a experiências de aprendizagem” (Sigelman & Rider, 2009:130). Ao nível visual e auditivo, apesar destas capacidades sensoriais do ser humano diminuírem com a idade, esta diminuição é muito gradual e pequena (Sigelman & Rider, 2009:177). Também a criatividade ligada às artes, onde a música está incluída, tem o seu pico aos 30/40 anos e depois desce gradualmente, sendo que aos 70 anos está mais ou menos no nível de quando se tinha 20 anos (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2006).

As patologias (doenças) mais comuns que poderão surgir ao longo da vida de um indivíduo (sobretudo a partir dos 60/65 anos) e que podem limitar a aprendizagem musical, são problemas psicológicos (depressão, paranóia, dependências, ansiedade e demência), doença de Alzheimer, doença de Huntington, doença de Creutzfeldt-Jakob, doença de Parkinson, discinesia tardia (todas estas do sistema nervoso), artrite reumatóide

(articulações), arteriosclerose, hipertensão (sistema cardio-circulatório), presbitismo, glaucoma, cataratas, degeneração da mácula (visão) e presbiacusia (audição) (Papalia *et al*, 1996; Davis, 1999:128 e 130). O mau uso do corpo humano e o abuso de substâncias nocivas também contribui em grande parte para um declínio precoce das capacidades físicas, psicológicas e cognitivas e favorece o aparecimento de doenças (Sigelman & Rider, 2009:153).

Após a análise e interpretação das entrevistas realizadas a um grupo de alunos adultos de flauta, a conclusão que podemos retirar sobre as motivações que os levam a aprender um instrumento musical na sua idade parecem ser claras. Estes indivíduos escolheram estudar por vontade própria e para benefício próprio, como algo que ofereceram a si mesmos, melhorando assim a sua qualidade de vida. O que os leva a escolher a flauta, na maioria dos casos estudados, são factores de ordem afectiva: parece existir nestas pessoas um impulso irresistível que as leva a desejar, quase irracionalmente, aprender *aquele* instrumento. A flauta é escolhida sobretudo devido às virtudes e características sonoras que os alunos afirmam que tem. O peso que as experiências de vida têm na escolha desta aprendizagem, as memórias e influências familiares passadas durante a infância e a adolescência parecem também ser significativas, como revelado pelas respostas às entrevistas. Uma das maiores limitações que a totalidade dos entrevistados mencionou é a falta de tempo de que dispõem para se dedicarem ao estudo do instrumento. Nenhum dos alunos confessou desejar tornar-se um músico profissional; todos mostravam ter a noção que isso não seria possível, devido ao imenso trabalho e tempo de estudo que seria necessário, do qual nenhum dispõe. As suas expectativas são as de conseguirem atingir um nível aceitável para tocarem para si próprios e com (ou para) os amigos e família, passando para isso um tempo agradável enquanto fazem algo completamente diferente do comum do seu dia-a-dia.

Outra conclusão a que podemos chegar é que, tal como já foi referido nesta secção, dado que o corpo humano perde capacidades a todos os níveis quando deixa de ser estimulado (os músculos atrofiam, as articulações perdem flexibilidade e, a nível cerebral, a memória pode começar a falhar e outras capacidades intelectuais também tendem a diminuir, entre outros), urge que cada indivíduo considere seriamente não se deixar tornar inactivo, nem a nível físico nem a nível cerebral, mais especificamente após a idade da reforma, tal como referem os autores Lampinen, Heikkinen & Ruoppila (2000:371-380), Barnes (2003:459-465), Rowe & Kahn (1998), Yaffe (2001:1703-8), Albernethy *et al* (2005:251) e Davis (1999:135). De acordo com a consulta realizada à bibliografia e de

acordo com os testemunhos dos alunos adultos entrevistados, a aprendizagem musical é uma boa solução para evitar a inactividade a variadíssimos níveis:

* Ao nível mental é uma actividade cerebral que aumenta a conexão entre os neurónios (Sigelman & Rider, 2009:237), um exercício extremamente útil de concentração, uma procura de aperfeiçoamento, um exercício de leitura e interpretação do que foi lido (transpondo essa informação para membros do corpo tais como os dedos, mãos, braços, pernas, músculos que controlam a respiração, etc.). Também é a pesquisa sobre as intenções, vidas, contextos sociais, tendências estéticas e outros factores ligados aos compositores e o estímulo à memória (id., *ibid.*), se o aluno tentar memorizar esses factos e as músicas e exercícios estudados.

* Segundo os interlocutores e segundo Blanchard (2007: 192-3), os objectivos diários que se estabelecem para os resultados desejados do estudo individual também são de extrema importância a nível psicológico, sobretudo para os alunos reformados, assim como o desabafo (de certa forma) de sentimentos através da música (sentimentos esses que seriam difíceis de traduzir em palavras) - o que traz benefícios a nível da forma de como o indivíduo se sente emocionalmente, antes e após tocar (Winner, 1982; Radocy & Boyle, 1979). Também existe o facto de, quando uma pessoa está a estudar o seu instrumento, raramente pensar noutros problemas que possa ter, como as dores físicas, o que lhe proporciona um momento de descontração no seu quotidiano (Gfeller, 1999: 207; Blanchard, 2007:193).

* Ao nível físico, a coordenação motora necessária para tocar um instrumento é grande, devido à quantidade de músculos e articulações envolvidos no processo (Gfeller, 1999: 42-5; Staum 1983; Thaut, 1990). No caso de instrumentos de cordas ou teclas é necessária uma grande coordenação entre a visão (leitura) e os dedos, mãos e braços, especialmente. A audição é também muito necessária, especialmente quando a afinação do instrumento está dependente do intérprete. No caso de instrumentos de sopro, por exemplo, para além dos músculos, articulações, membros e sentidos corporais acabados de mencionar, existe também a coordenação de todos estes com os músculos ligados à função respiratória, ajudando à utilização dos pulmões por inteiro e de forma mais eficaz e não apenas uma pequena secção, como acontece com muitas pessoas mais idosas, evitando assim doenças respiratórias que podem até ser graves nestas idades (Behrens, 1982; Bolger, 1984; Rudenberg & Royka, 1989; Schwankovski & Guthrie, 1985; Standley, 1986). O treino e a utilização diários de todas as partes do corpo mencionadas é, por si só, já considerado um

tipo de exercício físico, que ajuda a manter e melhorar a mobilidade e flexibilidade dos membros corporais (Elliot, 1982; Clark & Chadwick, 1980). Este tipo de exercício pode ser muito benéfico inclusivamente para casos de artrite ou de outros problemas de saúde que afectem a mobilidade dos dedos, mãos e pulsos, que poderão surgir a partir de certas idades (Staum 1983; Thaut, 1990; Elliot, 1982; Clark & Chadwick, 1980; Blanchard, 2007: 193).

* A nível social promove o contacto e interação com outras pessoas (ainda que possa ser somente com o seu professor) com quem o aluno pode estabelecer relações bastante benéficas; a sociabilização é, de acordo com os livros consultados, fundamental para a boa manutenção das capacidades (sobretudo mentais) dos indivíduos (Blanchard, 2007: 192-3; Gfeller, 1999: 41).

A parte da ciência que se dedica ao estudo da educação dos adultos (ou “a arte ou ciência de orientar adultos a aprender”, segundo M. Knowles, 1980) foi chamada Andragogia por este autor. A andragogia remete-nos para as diferenças que existem entre as formas de aprender das crianças e dos adolescentes em relação aos adultos, tentando encontrar quais as melhores técnicas para orientar estes últimos no processo de aprendizagem. Estes alunos trazem consigo para as aulas toda a sua experiência de vida, um maior auto-conhecimento em relação à forma como aprendem e uma grande auto-motivação (Blanchard, 2007: 194-5; Wodlinger, 2007: 15-7 e 89-91), tendo uma noção muito clara daquilo que pretendem ao iniciar uma aprendizagem, e o quão importante é o seguir fielmente aquilo que o professor/orientador/especialista lhe indica, não deixando de o interrogar ou de o pôr em questão quando o que foi dito não for completamente compreensível e lógico (Knowles, 1990). Também trazem por vezes falsas crenças epistemológicas, que poderão até criar um bloqueio à aprendizagem (Schommer, 1998: 134-5). Tendo diante de nós alunos com tais competências e características, a andragogia sugere que o adulto deve ser um co-produtor da sua formação (Canário, 1999: 25). De acordo com a andragogia todos os alunos aprendem melhor se a aprendizagem for algo que eles fazem e não algo que é feito para eles, ou seja, se tiverem poder no acto da aprendizagem (Granott, 1998: 29). Graças à sua experiência de vida e restantes características que acabaram de ser mencionadas, os adultos são, ainda assim, os alunos que mais beneficiam com esse “poder”. Uma das técnicas considerada mais eficaz no ensino de adultos é o *scaffolding*, ou seja, o acto de providenciar ao aluno o suporte, a orientação para concluir uma dada tarefa ou solucionar um problema, o que não seria

possível sem ajuda; recrutar o interesse da pessoa em aprender e concluir a tarefa, controlando a frustração e promovendo a interiorização do que é deste modo é “ensinado” (Bonk & Kim, 1998: 69-71).

Resumindo o que já foi escrito nesta secção de conclusões e tendo em consideração os seguintes três factos abordados nos parágrafos anteriores:

* Como foi já verificado cientificamente, o pico da criatividade dos seres humanos parece surgir entre os 30 e os 40 anos, sendo que após essa idade esta começa a decair muito ligeiramente e que aos 70 anos aparece ao mesmo nível que aos 20 (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2006);

* Os adultos, devido aos conhecimentos e experiências de vida que já adquiriram, aprendem melhor se estiverem em controlo da sua aprendizagem, seguindo os modelos e técnicas da andragogia (Granott, 1998: 29);

* A música (interpretada num instrumento ou através da voz) é, de acordo com a minha opinião e experiência e segundo os alunos entrevistados, uma área em que o indivíduo está constantemente a tentar atingir níveis que lhe estão próximos mas que ainda não domina (constante aperfeiçoamento), é uma área em que a criatividade é essencial ao bom desempenho e em que, dependendo dos professores, os alunos poderão ter uma grande liberdade de escolha e de aprendizagem através dos sucessos e dos erros;

Podemos deste modo concluir que a aprendizagem de um instrumento musical é, de certo modo, uma das mais naturais para um adulto (Ackerman, 1998: 151); é uma actividade com a qual se poderá sentir bastante confortável a nível do que é aprendido, da forma como é aprendido e do que é esperado dele como aluno, ainda que não disponha de muito tempo para estudar e que a sua evolução a partir de certo ponto se verifique ser um pouco mais lenta do que a das crianças, em parte por esse motivo (Blanchard, 2007: 194-5).

A título de curiosidade e após observar as situações familiares e os motivos de desistência dos adultos entrevistados, podemos concluir que é difícil encontrar alunos de instrumento destas idades que tenham filhos pequenos. Na amostra estudada nenhum aluno dos que continuavam a estudar tinha crianças pequenas ao seu cuidado; alguns dos entrevistados tinham até desistido devido ao nascimento dos seus filhos.

Para finalizar, e em relação aos métodos analisados, chegamos à conclusão que, contrariamente às premissas com as quais iniciei este trabalho, o método de iniciação de

Trevor Wye é apropriado para os alunos adultos e aceita entre estes, apesar de apresentar certas lacunas (cf. Capítulo 3), que parecem ser ultrapassáveis. Em comparação com outros métodos analisados é o mais equilibrado ao nível da selecção musical, da velocidade de evolução, dos exercícios e da apresentação gráfica, e o que melhor se enquadra com as características físicas e as expectativas do aluno adulto, proporcionando-lhe o tempo necessário para o consolidar da aprendizagem de uma matéria antes de introduzir a seguinte e promovendo o acto de tocar com outras pessoas (tocar em duetos e trios – sociabilização). Dois outros métodos que poderiam ser eficazes com alunos adultos, se utilizados com alguns complementos musicais e de exercícios (o primeiro) e com muita precaução em relação à velocidade de evolução (o segundo), seriam “*Abracadabra : Flute*” de M. Pollok e “*Méthode complète de flûte*” de P. Taffanel e P. Gaubert.

Concluimos também, após a análise efectuada, que o livro “*The adult flute student*”, também de T. Wye, é um complemento muito útil e quase indispensável aos seus métodos em alunos adultos, graças aos exercícios e textos históricos informativos/práticos que fornece sobre a flauta e sobre assuntos ligados a problemas e limitações físicas que estão ligados ao envelhecimento.

Não queria terminar esta dissertação sem mencionar o quanto a sua elaboração foi enriquecedora para mim enquanto professora e enquanto aluna adulta. Tal como a grande maioria da população, também eu crio em ideias que agora verifico não terem sustentação científica e teórica e que, após reflexão, me ajudaram a tornar-me mais consciente nas aulas e no acompanhamento do percurso dos alunos adultos, assim como a acreditar mais nas minhas próprias capacidades como aluna, se um dia voltar a estudar.

Bibliografia

- * ABERNETHY, B. *et al* - **The biophysical foundations of human movement**. 2^a ed., Austrália: Palgrave Macmillan, 1996
- * ACKERMAN, P. L. – **Adult intelligence: Sketch of a theory and applications to learning and education**. In SMITH, M. S.; POURCHOT, T. (Eds.), *Adult learning and development : Perspectives from Educational Psychology*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, pp. 145-158, 1998
- * ALTÈS, Henry – **Célèbre Méthode pour Flûte : vol. 1 et 2**. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc, 1956
- * AMARA, C. E. – **Allometric scaling of strength in an independently living population age 55-86 years**. *American Journal of Human Biology*, 15, 48-60, 2003
- * BACKHAUS, J. – **Impaired declarative memory consolidation during sleep in patients with primary insomnia : Influence of sleep architecture and nocturnal cortisol release**. *Biological Psychiatry*, 60, 1324-1330, 2006
- * BARNES, D. E. – **A longitudinal study of cardiorespiratory fitness and cognitive function in healthy older adults**. *Journal of the American Geriatrics Society*, 51, 459-465, 2003
- * BAUER, P. J. – **Remembering the times of our lives : Memory in infancy and beyond**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007
- * BEHRENS, G. A. – **The use of music activities to improve the capacity inhalation and exhalation capabilities of handicapped children's respiration**. Master's thesis, Kent State University, Kent, OH. 1982
- * BIRREN, J. E. (Eds.) – **Human aging: A biological and behavioral study**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1963
- * BIRREN, J. E.; FISHER, L. M. – **Aging and speed of behavior: Possible consequences for psychological functioning**. *Annual Review of Psychology*, 46, 329-353, 1995
- * BIRREN J. E.; SCHAIE, W. K., (Eds.) – **Handbook of the Psychology of aging**. 4^a Ed. San Diego: Academic Press, 1996

- * BLACK, J. E.; ISAACS, K. R. & GREENOUGH, W. T. – **Usual vs. successful aging : Some notes on experimental factors.** *Neurobiology of Aging*, 12, 325-328, 1991
- * BLACKBURN, J. A. – **The influence of personality, curriculum, and memory correlates on formal reasoning in young adults and elderly persons.** *Journal of Gerontology*, 39, 207-209, 1984
- * BLACKBURN, J. A.; PAPALIA, D. E. – **The study of adult cognition from a Piagetian perspective.** In STERNBERG, R. J.; BERG, C. A. (Eds.), *Intellectual development*. New York: Cambridge University Press, 1992
- * BLANCHARD, B. – **Making Music and Enriching Lives: a guide for all music teachers.** Bloomington (USA): Indiana University Press, 2007
- * BLANCHARD-FIELDS, F.; CHEN, Y.; NORRIS, L. – **Everyday problem solving across the adult life span: influence of domain specificity and cognitive appraisal.** *Psychology and Aging*, 12, 684-693, 1997
- * BOGARD, G. – **Adult education and social change: interim report.** Universidade de Michigan: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1991
- * BOLGER, E. P. – **The therapeutic value of singing.** *New England Journal of Medicine*, 311, p. 1704, 1984
- * BORN, J.; RASCH, B.; GAIS, S. – **Sleep to remember.** *Neuroscientist*, 12, 410-424, 2006
- * BOURGEOIS, E.; NIZET, J. – **Apprentissage et formation des adultes.** Paris : Presses universitaires de France (PUF), 1997
- * BRIGHT, R. – **Music in geriatric care.** New York: St. Martin's Press, 1972
- * BROOKFIELD, S. D. – **Understanding and facilitating adult learning : A comprehensive analysis of principles and effective practices.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991
- * BROOKFIELD, S. – **Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education.** *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242, 1993

- * BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S. – **Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition.** In RESNICK, L.(Ed.), *Cognition and instruction : Issues and agendas* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1989
- * CANÁRIO, R. - **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educação, 1999
- * CATTELL, R. B. – **Theory of fluid and crystallized intelligence : A critical experiment.** *Journal of Educational Psychology*, 54, pp.1-22, 1963
- * CAVANAUGH, J. C. – **Memory self-efficacy as a moderation of memory change.** In BLANCHARD-FIELDS, F.; HESS, T. M. (Eds.), *Perspectives on cognitive change in adulthood and aging.* New York: McGraw-Hill, 1996
- * CERELLA, J. – **Adult information processing: limits on loss.** San Diego: Academic Press, 1993
- * CHERRY, K. E.; LeCOMPTE, D. C. – **Age and individual differences influence prospective memory.** *Psychology and Aging*, 14, 60-76, 1999
- * CLAIR, A. A. – **Therapeutic uses of music with older adults.** Baltimore: Health Professions Press, 1996
- * CLARK, C.; CHADWICK, D. – **Clinically adapted instruments for the multiply handicapped.** St. Louis, MO: Magnamusic-Baton, 1980
- * CLARK, D. O.; MADDOX, G. L. – **Racial and social correlates of age-related changes in functioning.** *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 47, S222-S232, 1992
- * COLLINS, A. – **Cognitive apprenticeship : Teaching the craft of reading, writing, and mathematics.** In RESNICK, L. B. (Ed.), *Knowing, learning and instruction : Essays in honor of Robert Glaser* (pp.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989
- * COMMONS, M. L. (Eds) – **Beyond formal operations : Late adolescent and adult cognitive development.** New York: Praeger, 1984
- * CONGDON, J. T. – **Causes and prevalence of visual impairment among adults in the United States.** *Archives of Ophthalmology*, 122, 477-485, 2004

- * CORNELIUS, S. W.; CASPI, A. – **Everyday problem solving in adulthood and old age**, *Psychology and Aging*, 2, 144-153, 1987
- * COUTINHO, C. P. – **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas : Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2011
- * CRANTON, P. – **Professional development as transformative learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996
- * CROSS, K. P. – **Adults as learners : Increasing participation and facilitating learning**. New York: Jossey-Bass, 1981
- * CROSS, P. – **Older adults and higher education**. Washington D.C.: Administration on aging, National Council on the Aging, Inc.. 1982
- * CSIKSZENTMIHALYI, M.; NAKAMURA, J. – **Creativity through the life span from an evolutionary systems perspective**. In C. HOARE (Ed.), *Handbook of adult development and learning*. New York: Oxford University Press, 2006
- * CUTLER, N. R.; SRAMEK, J. J. – **Understanding Alzheimer's disease**. Jackson: University Press of Mississippi, 1996
- * CUNNINGHAM, W. R.; BROOKBANK, J. W. – **Gerontology: the psychology, biology and sociology of aging**. New York: Harper and Row, 1988
- * DAINOW, E. – **Physical effects and motor response to music**. *Journal of Research in Music Education*, 25, pp.211-221, 1977
- * DARKENWALD, G. G.; MERRIAM, S. B. – **Adult education : Foundations of practice**. New York: Harper & Row, 1982
- * DAVIS, W. B. – **An Introduction to Music Therapy: Theory and practice**. 2^a ed., E.U.A.: McGraw-Hill, 1999a
- * DAVIS, W. B. – **Music Therapy and elderly populations**. In DAVIS, W. B.; GFELLER, K. E.; THAUT, M. H. (Eds.), *An introduction to Music Therapy: theory and practice*. 2^a Ed. (pp. 118-147). E.U.A.: McGraw-Hill, 1999b

- * DESHLER, D.; HAGAN, N. – **Adult educational research : Issues and directions.** In MERRIAM, S. B.; CUNNINGHAM, P.M. (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp.147-167). San Francisco: Jossey-Bass, 1989
- * DI LISI, R.; STAUDT, J. – **Individual differences in college students' performance on formal operations task.** *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 206-208, 1980
- * DINMORE, I. – **Interdisciplinarity and integrative learning: an imperative for adult education.** *Education*, 117, 452-468, 1997
- * DIXON, R. A. – **Contextual approaches to adult intellectual development.** In STERNBERG, R. J.; BERG, C. A. (Eds.), *Intellectual development*. New York: Cambridge University Press, 1992
- * ELLIOT, B. – **Guide to the selection of musical instruments with respect to physical ability and disability.** St. Louis, MO: Magnamusic-Baton, 1982
- * ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W. – **Long-term working memory.** *Psychological Review*, 102, 211-245, 1995
- * FISCHER, K. W. – **A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills.** *Psychological Review*, 87, 477-531, 1980
- * FISCHER, K. W.; KENNY, S. L.; PIPP, S. L. – **How cognitive processes and environmental conditions organize discontinuities in the development of abstractions.** In ALEXANDER, C. N.; LANGER, E. J. (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. New York: Oxford University Press, 1990
- * FOZARD, J. L.; GORDON-SALANT, T. – **Changes in vision and hearing with aging.** In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K.W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*, 5^a Ed. (pp. 241-266). San Diego: Academic Press, 2001
- * GAIS, S.; BORN, J. – **Declarative memory consolidation : Mechanisms acting during human sleep.** *Learning and memory*, 11, pp.679-685, 2004
- * GAMBERT, S. R. – **Handbook of geriatrics.** New York: Plenum Medical, ed. 1987
- * GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. – **Metacognition : Answered and unanswered questions.** *Educational Psychologist*, 24, 143-158, 1989

- * GFELLER, K. E. – **The function of aesthetic stimuli in the therapeutic process.** In UNKEFER, R. F. (Ed.), *Music Therapy in the treatment of adults with mental disorders*, 70-81. New York: Schirmer, 1990
- * GFELLER, K. E.; DAVIS, W. B. – **Clinical practice in music therapy.** In DAVIS, W. B. (Eds.), *An introduction to Music Therapy : Theory and Practice* (2^a Ed.), 3-14. Boston [etc]: McGraw-Hill, 1999
- * GFELLER, K. E. - **Music: a human phenomenon and therapeutic tool.** In DAVIS, W. B. (Eds.), *An introduction to Music Therapy : Theory and Practice* (2^a Ed.), 35-59. Boston [etc.]: McGraw-Hill, 1999a
- * GFELLER, K. E. – **Music Therapy in the treatment of medical conditions.** In DAVIS, W. B. (Eds.), *An introduction to Music Therapy : Theory and Practice* (2^a Ed.), 204-220. Boston [etc.]: McGraw-Hill, 1999b
- * GIBBONS, A. C. – **Popular music preferences of elderly people.** *Journal of Music Therapy*, 14, 180-189, 1977
- * GIBBONS, A. C. – **Music aptitude profile scores in a noninstitutionalized elderly population.** *Journal of research in Music Education*, 30, 23-29, 1982a
- * GIBBONS, A. C. – **Musical skill level self-evaluation in noninstitutionalized elderly population.** *Activities, Adaptation and Aging*, 3, 61-67, 1982b
- * GIBBONS, A. C. – **Primary measures of music audiation scores in an institutionalized elderly population.** *Journal of Music Therapy*, 14, 21-29, 1983a
- * GIBBONS, A. C. - **Primary measures of music audiation in an institutionalized elderly population.** *Journal of Music Therapy*, 20, 21-29, 1983b
- * GIBBONS, A. C. – **Item analysis of the primary measures of music audiation in elderly care-home residents.** *Journal of Music Therapy*, 20, 201-210, 1983c
- * GIBBONS, A. C. – **A review of literature for music development/education and music therapy with the elderly.** *Music Therapy Perspectives*, 5, 33-40, 1988
- * GOLDSTEIN, A. – **Thrills in response to music and other stimuli.** *Physiological Psychology*, 8, 126-129, 1980

- * GRANOTT, N. – **We learn, therefore we develop: Learning versus Development – or Developing Learning?**. In SMITH, M. S.; POURCHOT, T. (Eds.), *Adult Learning and Development : Perspectives from Educational Psychology*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, pp.15-34, 1998
- * GRANOTT, N. – **Unit of analysis in transit : From the individual’s knowledge to the ensemble process**. *Mind, Culture and Activity*, 5 (1), 1998
- * HARTLEY, A. – **Changing role of the speed of processing construct in the cognitive psychology of human aging**. In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K.W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. Boston: Elsevier Academic Press, 2006
- * HARPER, G.; KEMBER, D. – **Approaches to study of distance education students**. *British Journal of Educational Technology*, 17, 211-212, 1986
- * HAUGHT, P. A. – **Perceived ability and level of education as predictors of traditional and practical adult problem solving**. *Experimental Aging Research*, 26, 89-101, 2000
- * HESS, T. M. – **Attitudes toward aging and their effects on behavior**. In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K. W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (6^a Ed.). Burlington, MA: Elsevier Academic Press, 2006
- * HIEMSTRA, R. – **The older adult’s learning project**. In LUMSDEN, D. B. (Ed.), *The older adult as learner*, pp.165-196. Washington, DC: Hemisphere, 1985
- * HOBBS, F. B. – **65 in the United States**. Washington, DC: U.S. Bureau of the Census, 1996
- * HOOKER, K.; SIEGLER, I. C. – **Life goals, satisfaction and self-rated health: Preliminary findings**. *Experimental Aging Research*, 19, 97-110, 1993
- * HOOPER, F. H.; HOOPER, J. O.; COLBERT, K. K. – **Personality and memory correlates of intellectual functioning in adulthood: Piagetian and psychometric assessments**, *Human Development*, 28, 101-107, 1985
- * HOPP, Jane F. - **Effects of Age and Resistance Training on Skeletal Muscle: A Review**. *Physical Therapy*, Volume 73, Number 6, June 1993

- * HORN, J. L.; CATTELL, R. B. – **Age differences in fluid and crystallized intelligence.** *Acta Psychologica*, 26, 107-129, 1967
- * HORN, J. L.; NOLL, J. – **Human cognitive capabilities : Gf-Gc theory.** In FLANAGAN, D. P.; GENSHAFT, J.; HARRISON, P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment : Theories, tests and issues.* New York: Guilford, 1997
- * JASTRZEMBSKY, T. S.; CHARNESS, N.; VASYUKOVA, C. – **Expertise and age effects on knowledge activation in chess.** *Psychology and Aging*, 21, 401-405
- * JOHANSSON, B.; ZARIT, S. H.; BERG, S. – **Changes in cognitive functioning of the oldest old.** *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47, P75-P80, 1992
- * JOHNSTONE, J. W.; RIVERA, R. J. – **Volunteers for learning : A study of the educational pursuits of American adults.** Hawthorne, NY: Aldine, 1965
- * JUOLA, J. F. - **Automatic and voluntary control of attention in young and older adults.** *American Journal of Psychology*, 113, 159-178, 2000
- * KANFER, R.; ACKERMAN, P. L. – **A self-regulatory skills perspective to reducing cognitive interference.** In SARASON, I. G.; SARASON, B. R.; PIERCE, G. R. (Eds.), *Cognitive interference : Theories, methods and findings*, pp. 153-171. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1996
- * KAUSLER, D. H. – **Learning and memory in normal aging.** San Diego: Academic Press, 1994
- * KNOWLES, M. – **The modern practice of adult education.** London: Open University Press, 1970
- * KNOWLES, M. – **The modern practice of adult education : From Pedagogy to Andragogy.** New York: Cambridge University Press, 1980
- * KNOWLES, M. – **The adult learner: a neglected species.** Universidade de Michigan: Gulf Pub. Co, 1990
- * KUHL, J. – **Volitional mediators of cognition-behavior consistency : Self-regulatory processes and action versus state orientation.** In KUHL, J.; BECKMANN, J. (Eds.),

Action control : From cognition to behavior, pp.101-128. New York: Springer-Verlag, 1985

* LABOUVIE-VIEF, G. – **A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development.** In STERNBERG, R. J.; BERG, C. A. (Eds.), *Intellectual development*. New York: Cambridge University Press, 1992

* LAMPINEN, P.; HEIKKINEN, R.; RUOPPILA, I. – **Changes in intensity of physical exercise as predictors of depressive symptoms among older adults: An eight-year follow up.** *Preventive Medicine*, 30, 371-380, 2000

* LÉON, A. – **Psicopedagogia dos adultos.** *Actualidades Pedagógicas*, Editora Nacional, 127, 1977

* LESNE, M. – **Trabalho pedagogico e formação de adultos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977, 1984

* LEWIS, C. B. – **Aging: The health care challenge.** Philadelphia: F. A. Davis, 1985

* LEWIS, S. C. – **Elder care in occupational therapy.** Thorofare, NJ: Slack, 1989

* MADDEN, D. J.; LANGLEY, L. K. – **Age-related changes in selective attention and perceptual load during visual search.** *Psychology and Aging*, 18, 54-67, 2003

* MARSISKE, M.; MARGRETT, J. A. – **Everyday problem solving and decision making.** In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K. W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. Boston: Elsevier Academic Press, 2006

* MATTAY, V. S. – **Neurophysiological correlates of age-related changes in human motor function.** *Neurology*, 58, 630-63, 2002

* MERRIAM, A. P. – **The Anthropology of Music.** Evanston, IL: Northwestern University Press, 1964

* MEZIRROW, J. – **Perspective transformation.** *Adult Education*, 28(2), 10-110, 1978

* MEZIRROW, J. – **A critical theory of adult learning and education.** *Adult Education*, 32(1), 3-24, 1981

- * MEZIROW, J. – **Concept and action in adult education.** *Adult Education Quarterly*, 35, 142-151, 1985
- * MEZIROW, J. – **Transformation theory and social action : A response to Collard and Law.** *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169-175, 1989
- * MOYSE, Marcel – **Le Débutant Flautiste.** Paris : Alphonse Leduc, 1936
- * MUCCHIELLI, R. – **Philosophie de la médecine psychosomatique.** In *Collection Analyse et Raisons*, 3. [s/l] : Aubier, 1961
- * NETTL, B. – **Music in primitive cultures.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1956
- * NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) – **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988
- * PALMER, M. D. – **Music therapy in a comprehensive program of treatment and rehabilitation for the geriatric resident.** *Journal of Music Therapy*, 14, 162-168, 1977
- * PAPALIA, D. E.; CAMP, C. J.; FELDMAN, R. D.; - **Adult development and Aging.** New York: McGraw-Hill, 1996
- * PAPERT, S. – **Mindstorms : Children, computers and powerful ideas.** New York: Basic Books, 1980
- * PARIS, S. G. – **Fusing skill and will in children's learning and schooling.** Trabalho apresentado na reunião anual da American Educational Research Association, New Orleans, Março de 1988
- * PASCUAL-LEONE, J.; IRWIN, R. R. – **Abstraction, the Will, the Self and Modes of Learning in Adulthood.** In SMITH, M. S.; POURCHOT, T. (Eds.), *Adult learning and development : Perspectives from Educational Psychology.* Mahwah, NJ; London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, pp. 35-66, 1998
- * PERLMUTTER, M.; HALL, E. – **Adult development and aging.** 2ª Ed.. New York: Wiley, 1992

- * PIAGET, J.; INHELDER, B. – **The growth of logical thinking from childhood to adolescence : An essay on the construction of formal operational structures** (A. Parsons & S. Milgram, Trad.). New York: Basic Books, 1958
- * PIAGET, J. – **Intellectual evolution from adolescence to adulthood**. *Human Development*, 15, 1-12, 1972
- * POLLOCK, Malcolm – **Abracadabra : Flute**. 2nd Ed., London: A&C Black Publishers Ltd., 2001
- * PRESSLEY, M.; BOROWSKI, J. G.; SCHNEIDER, W. – **Cognitive strategies : Good strategy users coordinate metacognition and knowledge**. In VASTA, R.; WHITEHURST, G. (Eds.), *Annals of child development* (Vol. 5, pp. 89-129). Greenwich, CT: JAI, 1987
- * RADO CY, R. E.; BOYLE, J. D. – **Psychological foundations of musical behavior**. Springfield, IL: Charles C Thomas, 1979
- * RAPKIN, B. D.; FISCHER, K. – **Personal goals of older adults: Issues in assessment and prediction**. *Psychology and Aging*, 7, 127-137, 1992
- * REKER, G. T.; PEACOCK, E. J.; WONG, P. T. P. – **Meaning and purpose in life and well-being: A life-span perspective**. *Journal of Gerontology*, 42, 44-49, 1987
- * ROEDERER, J. G. – **Physical and neuropsychological foundations of music**. In CLYNES, M. (Ed.), *Music, mind and brain*, pp. 37-48. New York: Plenum Press, 1982
- * ROWE, J. W.; KAHN, R. L. – **Successful aging**. New York: Pantheon, 1998
- * RUCHLIN, H. S.; LACHS, M. S. – **Prevalence and correlates of exercise among older adults**. In *Journal of Applied Gerontology*, 18, 341-356, 1999
- * RUDENBERG, M. T.; ROYKA, A. M. – **Promoting psychosocial adjustment in pediatric burn patients through music therapy and child life therapy**. *Music Therapy Perspectives*, 7, 40-43, 1989
- * SAILER, A.; DICHGANS, J.; GERLOFF, C. – **The influence of normal aging on the cortical processing of a simple motor task**. *Neurology*, 55, 979-985, 2000

- * SALTHOUSE, T. A. – **Cognitive competence and expertise in aging.** In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K. W. (Eds.), *The handbook of the psychology of aging* (3ª Ed.). San Diego: Academic Press, 1990
- * SAMSON, M. – **Relationship between physical performance measures, age, height and body weight in healthy adults.** *Age and aging*, 29, 235-242, 2000
- * SANTIAGO, P. F. – **Mapa e síntese do processo de pesquisa em *performance* e em pedagogia da *performance* musical.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 17-27, 2007
- * SARGANT, N. – **The learning divide.** Brighton, UK: National Organization for Adult Learning, 1997
- * SCHAIE, K. W. – **Intellectual development in adulthood: the Seattle Longitudinal Study.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996
- * SCHAIE, K. W. – **Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study.** New York: Oxford University Press, 2005
- * SCHOMMER, M. – **The role of adults' beliefs about knowledge in school, work and everyday life.** In SMITH, M. S.; POURCHOT, T. (Eds.), *Adult Learning and Development : Perspectives from Educational Psychology.* Mahwah, NJ; London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, pp. 127-143, 1998
- * SCHRAW, G. – **On the development of adult metacognition.** In SMITH, M. S.; POURCHOT, T. (Eds.), *Adult learning and development : Perspectives from Educational Psychology*, pp. 89-106. Mahwah, NJ; London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, 1998
- * SCHUNN, C. D.; ANDERSON, J. R. – **The generality/specificity of expertise in scientific reasoning.** *Cognitive Science*, 23, 337-370, 1999
- * SCHWANKOVSKY, L. M.; GUTHRIE, P. T. – **Music Therapy for other health-impaired children.** In LATHOM, W.; EAGLE, C. (Eds.), *Music Therapy for handicapped children*, pp.119-167. Lawrence, KS: Meseraull Printing, 1985
- * SIGELMAN, C.K.; RIDER, E.A. – **Life-Span Human Development.** 6ª ed., Belmont (EUA): Wadsworth Cengage Learning, 2009

- * SIMONTON, D.K. – **Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity**. New York: Oxford University Press, 1999
- * SIMONTON, D. K. – **Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984
- * SINGER, T. – **The fate of cognition in very old age: six-year longitudinal findings in the Berlin Aging Study (BASE)**. *Psychology and Aging*, 18, 318-331, 2003
- * SINNOTT, J. – **The developmental approach : Postformal thought as adaptive intelligence**. In BLANCHARD-FIELDS, F.; HESS, T. M. (Eds.), *Perspectives on cognitive change in adulthood and aging*. New York: McGraw-Hill, 1996
- * SMITH, M. S.; POURCHOT, T. (Eds.) – **Adult learning and development : Perspectives from educational psychology**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1998
- * SPENCE, A. P. – **Biology of human aging**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989
- * STANDLEY, J. M. – **Music research in medical/dental treatment : Meta-analysis and clinical applications**. *Journal of Music Therapy*, 21, 184-193, 1986
- * STAUM, M. – **Music and rhythmic stimuli in the rehabilitation of gait disorders**. *Journal of Music Therapy*, 20, 69-87, 1983
- * SWANSON, H. L. – **What develops in working memory? A life span perspective**. *Development Psychology*, 35, 986-1000, 1999
- * TAFFANEL, P.; GAUBERT, P. – **Méthode complète de flûte**. Paris: Alphonse Leduc, 1923
- * THARP, R. – **Institutional and social context of educational reform : Practice and reform**. In FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C.A. (Eds.), *Contexts for learning : Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 269-282). New York: Oxford University Press, 1993
- * THAUT, M. H. – **Physiological and motor responses to music stimuli**. In UNKEFER, R. F. (Ed.), *Music Therapy in the treatment of adults with mental disorders*, pp. 33-49. New York: Schirmer, 1990

- * THAUT, M. H. – **Music Therapy in neurological rehabilitation.** In DAVIS, W. B. (Eds.), *An introduction to Music Therapy : Theory and Practice* (2^a Ed.), pp. 221-247. Boston [etc.]: McGraw-Hill, 1999
- * THARP, R. – **Institutional and social context of educational reform : Practice and reform.** In FORMAN, N. M.; STONE, C. A. (Eds.), *Contexts for learning : Sociocultural dynamics in children's development* (pp.269-282). New York: Oxford University Press, 1993
- * THOMAS, A. K.; BULEVICH, J. B. – **Effective cue utilization reduces memory errors in older adults.** *Psychological Aging*, 21, 379-389, 2006
- * VASQUEZ-BRONFMAN, A.; MARTINEZ, I. – **La socialisation à l'école : Approche ethnographique.** Paris : PUF, 1996
- * VYGOTSKY, L. S. – **Mind in society.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978
- * WHITBOURNE, S. K. – **The aging individual.** New York: Springer, 1996
- * WHITBOURNE, S. K. – **Adult development and aging: Biopsychological perspectives** (2^a Ed.). Hoboken, NJ: Wiley, 2005
- * WHITEHEAD, A. N. – **The aim of education.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1929
- * WILLIS, S. L. – **Towards an educational psychology of the older adult learner : Intellectual and cognitive bases.** In BIRREN, J. E.; SCHAIE, K. W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*, 818-847. New York: Van Nostrand Reinhold, 1985
- * WODLINGER, M. – **Adult Education: Understanding the Adult Learner.** USA: Xulon Press, 2007
- * WYE, Trevor – **A Beginner's Book for the Flute : Part One.** 10^a ed., Great Britain: Novello Publishing Limited, 1996 (1984)
- * WYE, Trevor – **A Beginner's Book for the Flute : Part Two.** 8^a ed., Great Britain: Novello Publishing Limited, 1999 (1984)
- * WYE, Trevor – **The Adult Flute Student.** Coulsdon, Surrey (Inglaterra): Just Flutes Edition, 1987

* YAFFE, K. – **A prospective study of physical activity and cognitive decline in elderly women.** *Archives of Internal Medicine*, 161, 1703-1708, 2001

* YAN, B.; ARLIN, P. K. – **Nonabsolute/relativistic thinking : A common factor underlying models of postformal reasoning?.** *Journal of Adult Development*, 2, 223-240, 1995

Apêndices

Apêndice 1 – Guião do questionário entregue aos professores

1 - Nome (opcional)

2 – Idade

3 - Com que idade começou a tocar flauta?

4 – Quais são as suas habilitações?

5 - Quantos alunos adultos já teve? (alunos que começaram a aprender flauta depois dos 22 anos, como hobby). Por favor discrimine quantos em idade pré e pós reforma.

6 - Quais são as maiores dificuldades que encontra ao ensinar alunos adultos?

7 - Há pontos positivos para si no contacto com estes alunos? Se sim, quais?

8 - Na sua opinião e pelo que já teve ocasião de observar, há alguma vantagem para os alunos adultos ao aprenderem a tocar flauta? Vale a pena?

9 - Que método de iniciação utiliza para estes alunos?

10 - Aproximadamente, quantos livros/fotocópias usa nas suas aulas, para além do método principal de flauta que lhes dá?

11 - Acha o método principal de flauta que segue bem adaptado à realidade do aluno adulto? (no que toca à apresentação e escolha de músicas e exercícios)

Apêndice 2 - Respostas aos inquiridos dos dois professores entrevistados

1 - Marina Camponês (entrevista realizada por email, dia 19.02.2012)

2 - 25 anos

3 - Comecei a estudar flauta aos 12 anos.

4 - Estou a concluir o mestrado, tenho uma licenciatura.

5 - Tenho uma aluna com 53 anos que é professora de matemática no ensino superior. Já tive uma aluna com 20 anos que era estudante universitária e uma aluna com 28 anos que também era estudante.

6 - Na sua generalidade são alunos mais tensos no que diz respeito a respiração e fluência técnica, no entanto a maturidade e seriedade no trabalho que realizo com eles é maior. As maiores dificuldades no ensino destes alunos estão relacionados com tensões ao respirar e tensões na garganta, assim como dificuldades rítmicas.

7 e 8 - No meu entender existem benefícios para estes alunos. Para além de ser um momento lúdico para eles é uma forma de aprenderem a perder tensões no corpo, especialmente no acto de respirar.

9 e 10 - Uso o “*Beginner’s book*” e o “*Adult flute student*” de Trevor Wye, entre outros materiais que vou pesquisando adequado as dificuldades de cada aluno em particular. Os estudos progressivos de Gariboldi também são óptimos. Também escrevo exercícios adequados a cada situação.

11 - A progressão de um adulto na aprendizagem é muito diferente da de uma criança, julgo que mais lenta no que diz respeito a questões físicas principalmente. Existem métodos muito úteis, mas na minha opinião julgo que tem que haver uma busca constante de material adequado a cada situação, desde estudos, a exercícios e repertório.

1 - Ana Maria van Zeller (entrevista realizada por email, dia 8.03.2012)

2 - 31 anos de idade

3 - Comecei a tocar flauta aos 12 anos de idade.

4 - Licenciatura de Instrumentista de Orquestra na ANSO.

5 - Se bem me lembro, já me passaram pelas mãos seis alunos adultos: dois já reformados e quatro no activo.

6 - Penso que as maiores dificuldades são lutar contra a falta de paciência e de perseverança/confiança que os alunos têm consigo próprios (especialmente os mais velhos); pôr um travão nas expectativas deles sem lhes tirar a confiança. A nível de

aprendizagem, diria que a leitura rítmica e o conceito de ritmo e subdivisão são os pontos mais difíceis de ultrapassar, originando grande tensão física.

7 - O contacto com alunos adultos provoca novas reflexões: como ir ao encontro das suas expectativas e gostos musicais (normalmente gostos bem definidos), obrigando-me a olhar para a música de perspectivas diferentes, ter mais versatilidade.

8 - Eu diria que a vantagem de tocar flauta (ou outro instrumento qualquer), é o facto de ser o instrumento pelo aluno escolhido: se gosta, vai ter mais prazer; se tem prazer no processo, a aprendizagem será mais produtiva e recompensadora. "Tudo vale a pena se a alma não for pequena".

9 e 10 - O método que utilizo é normalmente o "*Beginner's Book*" de T. Wye, tentando colmatar o trabalho com música que satisfaça o aluno na medida do possível (no caso de estar a iniciar). Normalmente, peço aos alunos para darem sugestões e fazerem pesquisas na net de músicas que gostariam de tocar e tento adaptá-las ao nível do aluno. Em relação ao material alternativo, depende dos objectivos de cada um... É-me um pouco difícil contabilizar... Por vezes opto por trabalhar mais o ouvido do aluno, ajudando-o a tirar músicas que goste de ouvido.

11 - Posso dizer que o método que uso é mais direccionado para crianças, o que obriga a uma maior procura de outras fontes.

Apêndice 3 – Guião do questionário entregue aos alunos

1 - Nome (opcional)

2 – Género

3 – Idade

4 – Habilitações

5 – Profissão

6 – Qual é a sua situação familiar?

7 - Idade com que começou a aprender flauta?

- 8 - Porque é que começou a aprender flauta (motivação)?/ Quais eram as expectativas?
- 9 - Já tinha tido em criança/adolescente algum contacto com música/instrumentos musicais?
- 10 - Alguém na família o marcou neste sentido?
- 11 - Já deixou de ter aulas?
- 12 - Se sim, qual o motivo? Durante quanto tempo teve aulas?
- 13 - Se não, há quanto tempo está a aprender?
- 14 - Quais os maiores benefícios (a todos os níveis) que tirou/tira da aprendizagem musical em geral, e da flauta em particular?
- 15 - Quais as maiores dificuldades que sente/sentiu?
- 16 - Organiza/organizava o seu estudo de alguma maneira em particular?
- 17 - Aproximadamente, quantos livros/fotocopias usa/usou nas suas aulas, para além do método principal de flauta que seguia/segue?
- 18 - Acha o método principal de flauta que segue/seguia bem adaptado à realidade do aluno adulto?
- 19 - Gostava da selecção de musicas e exercícios contidos nesse método principal?

Apêndice 4 - Respostas dos alunos adultos aos questionários

Aluno a) - (entrevista realizada por email, dia 15.01.2012)

2 – Masculino

3 - 30 anos

4 - 12º ano

5 – Padeiro

6 – Casado e um filho.

7 – 28 anos

- 8 - Sempre tive músicos na família e sempre adorei instrumentos de sopro.
- 9 - Sim, aos 9 anos comecei aprender música e toquei trompete e trombone, até aos 15. Depois disso nunca mais toquei nada.
- 10 - Sim, tenho cerca de 10 músicos na família (primos e tios).
- 11 – Sim, já deixei de ter aulas.
- 12 - Por falta de tempo e recursos. Aprendi durante 8 meses
- 14 - Ouvir música pra mim é fantástico e poder tocar é incrível. A música relaxa, traz paz e é uma terapia. No caso de flauta é um instrumento de sonoridade singular que me encanta, embora tenha bastante dificuldades.
- 15 - Tenho dificuldade em tons agudos e na clareza do som.
- 16 - Estudava uma hora por dia.
- 17 - Tive dois livros (“*Beginner’s Book*” e “*Adult flute student*” de T. Wye) e e algumas fotocópias.
- 18 – Sim, acho que o método era apropriado para um adulto.
- 19 – Sim, as músicas era fáceis para um aprendiz como eu.

Aluno b) (entrevista realizada por email, dia 16.01.2012)

- 2 – Feminino
- 3 – 33
- 4 – Licenciatura
- 5 – Osteopata
- 6 - solteira e sem filhos
- 7 - 32 anos
- 8 - Porque no ano de 2011 fui ao Andanças e descobri a veia artística e musical que já vinha da minha avó materna. A flauta foi o instrumento escolhido, pois faço meditação e

sou terapeuta e é o tipo de musica que utilizo tanto nos meus tratamentos como na meditação. E descobri que adoro o som e me faz vibrar.

9 - Sim na escola. tive disciplina de música e não gostava nada da disciplina principalmente quando era teórica.

10 - A minha avó materna pintava quadros e tocava piano.

11/12 – Não

13 - Comecei em Outubro de 2011

14 - Da aprendizagem musical tirei que descobri que posso expressar-me através de uma nova linguagem e reproduzi-la como quiser dentro das regras dela. E que é um mundo novo por explorar. Em termo da aprendizagem específica da flauta o maior beneficio é que retiro prazer quando estudo, é um escape da rotina do dia-a-dia, apesar de nem sempre ter muita vontade, mas quando começo o tempo passa a correr.

15 - A disciplina que é necessária e principalmente a perseverança em manter essa disciplina num estudo com a maior regularidade possível dentro dos afazeres diários. Pois deveria ser um estudo diário e não consigo.

16 - Não. Vou estudando de acordo com o manual, e fico mais tempo onde tenho dificuldade.

17 - Sinceramente não me recordo tem de perguntar à Ana. Mas o que usei foi o único.

(foi feita a pergunta à professora e o método utilizado foi “Beginner’s Book”, de T. Wye)

18 – Sim, razoável. Em alguns momentos da matéria julgo que deveria ter mais músicas para repetir mais vezes o treino da nota que se está a aprender, nas que tive mais dificuldade.

19 – Sim, gostei e gosto.

(Aluno c) (entrevista realizada dia 11.01.2012, presencialmente)

2 – Masculino

3 - 71

4 - Licenciatura em Gestão.

5 - Reformado. Fui economista num banco.

6 - Casado, dois filhos e 4 netos. Vivo com a minha esposa mas ajudo frequentemente a cuidar dos netos – a ir buscá-los à escola e a dar alguma assistência.

7 - Comecei a estudar flauta há 7 ou 8 anos (mais ou menos aos 63).

8/9 - Já tinha tocado guitarra clássica (tinha tido aulas em África, quando era adolescente) mas depois parei, não sei bem porquê. Era um método que não implicava aprender a ler música. Depois, muito mais tarde, interessei-me em aprender a ler música, aprender solfejo, e optei por mudar de instrumento. Escolhi a flauta porque ela tem um som que me diz alguma coisa. Todos os instrumentos têm as suas virtudes, mas este encanta-me particularmente.

10 - Ninguém na família me marcou na área da música. Veio sempre de mim.

11/12 - Continuo a ter aulas.

13 – Há cerca de 8 anos.

14 - Existe uma busca de aperfeiçoamento constante. A circunstância de preocupar-me em melhorar, em tirar um som com mais qualidade, tudo isso é um esforço que é positivo, e sei que é uma meta que nunca atingirei. É um trabalho progressivo, com metas sucessivas, nunca se pode dizer que cheguei à perfeição. Por outro lado, a música para mim tem um aspecto muito positivo, que é o da concentração. Eu sei que quando estou a estudar, tudo o resto não existe, há uma preocupação de concentração e isso também é benéfico, porque abstrai-nos dos problemas do dia-a-dia e tiramos partido, no sentido positivo, dessa situação.

15 - As maiores dificuldades que sinto é muitas vezes não estar suficientemente descontraído para tirar partido da aprendizagem. Eu creio que é fundamental uma pessoa estar realmente descontraída. Por outro lado também sinto dificuldade na parte do mecanismo, dos dedos; sinto que deveria ser tudo mais fluído e muitas vezes não é como eu desejaria. Esta dificuldade é minha, não é do instrumento. É evidente que a idade já não joga muito a favor, mas isso só se resolve com muita prática. Portanto isso significa que eu me tenho que dedicar mais em termos de aprendizagem para ultrapassar esta situação.

16 - Não tenho horas fixas para estudar. Sei que tenho um trabalho para fazer de maneira que, sempre que tenho disponibilidade, faço esse trabalho. Depende do dia-a-dia.

17 - Comecei com o método do T Wye. Praticamente andava tudo à volta desse livro, usei apenas mais um.

18 - Acho que o T Wye está bem adaptado à realidade do aluno adulto. Não o considero muito infantil.

19 - Gostei da seleção de músicas e exercícios que ele contém.

Aluno d) (entrevista realizada por email, dia 10.03.2012)

2 - Masculino

3 - 72 anos

4 – Licenciatura

5 - Médico Psiquiatra. Reformado e a trabalhar a contrato na mesma profissão e no mesmo local onde sempre trabalhou, desde 1979.

6 - Casado, pai de três filhos e avô (um neto).

7 – Aos 72 anos

8 – Queria aprender clarinete, mas o meu Professor de Flauta, o Mestre Graça, dissuadiu-me a não aprender este instrumento (a minha Mãe tinha-me oferecido um e enviado para Moçambique, onde me encontrava a “fazer minha Guerra Colonial” como Tenente Miliciano Médico, de 1969 a 1971) por ser muito difícil para a minha idade e, por esta razão, deveria começar pela flauta de bisel para depois passar ao saxofone porque as posições dos dedos são semelhantes. Ele dava-me as aulas aos sábados: as lições eram, na maioria das vezes, diálogos entre dois velhos acerca da vida e da sua maravilhosa carreira como maestro e instrumentista: tocava vários instrumentos de sopro, sendo o mais importante o Bombardino. A comunidade de Sacavém, pelos seus bons serviços, prestou-lhe homenagem “ baptizando” com o seu nome uma Praceta a que ele teve a felicidade de assistir à inauguração. O Professor faleceu e eu consegui inscrever-me no Curso Livre de flauta transversal, na classe da Sra. Professora Sofia Cosme. As minhas expectativas eram as de conhecer a flauta transversal porque me tinham oferecido uma, por ocasião do meu

aniversário natalício anos antes, e gostaria de ter uma noção dela; seria, também, uma prova de gratidão para quem m'a tinha presentiado numa das minhas visitas ao berço dos Franciscanos: Assis.

9 - Sim, no Colégio e no Liceu: canto coral e solfejo.

10 - Pessoas da família: Guitarra Clássica.

11/12 - Sim, devido ao Contrato de Trabalho (de 02^a a 06^a feira durante 07H00 por dia) e por ter iniciado as operações às cataratas, em Maio de 2011. Só terminei o tratamento oftalmológico em Fevereiro do corrente ano. Tive aulas de flauta transversal de Fevereiro até ao fim do ano lectivo do mesmo ano, 2010.

14 - Os benefícios são os de ter a possibilidade de atingir a Tranquilidade de Espírito e a harmonia entre o pensamento, o sentimento e a música emitida pela flauta. Mas para se conseguir esta Arte é necessário ter-se Talento! Com as lições de flauta transversal aprendi a conhecer, elementarmente, o instrumento, os sons harmoniosos que produzia, o solfejo adequado à melodia dos sons, o controlo da respiração e as composições musicais singelas de autores de renome no mundo da Arte dos Sons. Por curiosidade, acrescentarei o facto de só ter conseguido tocar de cor a “Introdução da Sinfonia do Novo do Mundo de Anton Devojak” até hoje, apesar de executar pequenas composições musicais, mas lendo as notas e, simultaneamente, tocando! De cor sou incapaz! Logo, há patologia neurológica na ligação do centro da leitura ao centro da execução da música! Ou, talvez o mais certo, a falta de Talento! É um facto curioso!

15/16 - As maiores dificuldades: a respiração, os tempos das notas musicais e conseguir a agradabilidade dos sons musicais. Lia os apontamentos que tinha anotado no dossier e tocava o que tinha aprendido, geralmente, na véspera da aula seguinte. O tempo e a disposição emocional para a dedicação à beleza dos sons era escasso.

17/18 - A pergunta gera as seguintes dificuldades: a minha inexperiência no assunto e a falta de diálogo com os outros alunos da Professora. Outra questão é a do Método que é Livre, flexível, não muito exigente porque, penso eu, são poucos os alunos que querem atingir a excelência e está adaptado, principalmente, à personalidade do aluno: é como o Jazz! Não há duas músicas iguais, mesmo que tocada pelo mesmo instrumentista, isto é, tudo depende da sua “pedrada emocional”! Perdoe-me a ousadia da comparação, mas sinto que só a arte musical do instrumentista pode estar sujeita à crítica! O Método Livre, o que

escolhi, não é decisivo e nem é universal: é independente da necessidade imperiosa de tentar conseguir a perfeição, a preocupação constante de atingir a excelência: a Austeridade Educacional que obriga o aluno a fazer o seu melhor perante si mesmo, os seus colegas, as suas famílias e, mais tarde, o público! O método de aprendizagem que me orientou foi o da autoria da Sra. Professora Sofia utilizando um livro básico sobre a Flauta Transversal e de acordo com os meus “dotes ” musicais!

19 - Sim! Todavia, tive sempre a noção da minha ignorância musical e de acreditar no sentido profissional da Sra. Professora Sofia.

Aluno e (entrevista realizada dia 10.01.2012, presencialmente)

2 – Feminino.

3 - 43 anos

4 - A fazer mestrado. Tenho licenciatura.

5 - Técnica de turismo.

6 – Solteira.

7 - 39/40

8 - Há muito tempo que pensava que gostava de aprender um instrumento para me divertir em casa. Quando a minha sobrinha tinha 7 anos, eu achei que era muito bom ela ir para a música e não ficar em casa, em frente à televisão. Então levei-a e decidi também aprender, mas era só isso que eu esperava e queria. No entanto eles convidaram-me a tocar com a banda! Na altura foi percussão. Por coincidência eu fazia também parte do grupo que “abriu”, como alunos, o conservatório do cascais, eu não esperava ir para lá. A minha expectativa era só a de aprender o instrumento para divertir-me em casa, nunca pensei vir a ter um nível suficiente para tocar com uma banda nem para ir para um conservatório. Nunca na vida pensei que tinha qualidades e nível para isso. Não sei porque escolhi a flauta. Penso que foi uma coisa instintiva.

9 - Em criança (aos 10 anos) aprendi um pouco de flauta de bisel. Quando tinha 14 anos havia perto de onde eu estava um mosteiro enorme, onde começámos (eu e amigos) a aprender um pouco de solfejo e órgão. Nós fazíamos muita ginástica. Começámos a

perceber que as freiras queriam que fôssemos tocar para a missa, e nós ao domingo o que queríamos era fazer mais ginástica, por isso parámos (risos).

10 - Tinha um tio no norte que estava ligado a um rancho folclórico e tocava concertina, mas ele não me influenciou, porque vivíamos longe. Se eu tivesse alguém que fosse músico na família eu teria ido aprender antes, mas neste caso penso que foi instintivo, sempre fui muito atraída para a música. Ouvia sempre o que passava na RDP 2. Para mim era algo de muito natural e agradável, mas nunca pensei que podia ser músico, no fundo.

11/12 - Continua a ter aulas, apesar de ter feito pequenas pausas por motivos profissionais e de estudos

13 - Comecei em 2008 e fiz dois anos, tendo depois interrompido por um ano e recomeçado neste ano lectivo.

14 - Esta pergunta dava quase para escrever um livro (risos). Em primeiro lugar (como já tenho um nível profissional muito elevado) quando temos proficiência numa área e estamos habituados a um nível de exigência muito grande e há outras coisas que não sabemos fazer, é uma grande lição de humildade. Estamos habituados a que as pessoas nos olhem e saibam que somos muito bons a fazer certas coisas; de repente é como se estivéssemos nus e temos que ter a humildade de aceitar que somos como os meninos que estão na escolinha a aprender o mais básico (Bêabá). Existem muitos benefícios. Penso que a música mexe muito a nível psicológico, na nossa relação com os outros, e acho que quando nós não estamos bem por qualquer motivo, ou porque estamos stressados, tudo isso se traduz na música. O mesmo para a capacidade de aprendizagem, porque se não estamos concentrados não conseguimos aprender; quando estamos bem, absorvemos tudo muito mais rapidamente. Se estamos stressados temos os músculos tensos e sai tudo mal. A música, a nível psicológico, ajuda-nos a pensar todas as nossas limitações, tudo aquilo que não fazemos bem. Ajuda-nos a aceitarmos que o que fizemos foi bom, não foi “bem”, mas não tem importância. Que temos que prosseguir sempre, sem ficar a pensar nesses erros e sem criar problemas por isso. Tocar com uma banda é realmente uma comunhão fantástica. No início de tocar lá tocava percussão e por vezes distraía-me porque ficava estarecida a vê-los tocar, sobretudo quando há algum solo. Há pessoas que são fantásticas e por vezes estão inspiradas!... Acho que essa comunhão é muito interessante porque todos nós temos que aprender, todos nós temos que saber estar bem com o instrumento, com a música e com os colegas, para dali resultar um bom espectáculo. E nunca se sabe, só se sabe o que

acontece no final. Portanto acho que o ensino da música é muito bom a nível psicológico e físico, a nível cerebral (activa todas as zonas do cérebro). É também exigente ao nível da concentração e da disciplina, da humildade (porque estamos toda a vida a aprender). A música é um pilar fundamental na educação de um Ser Humano.

15 - Quando estou cansada tenho dificuldades ao nível muscular, sobretudo a cervical, trapézios... quando tudo isso não está bem afecta imediatamente a embocadura e isso, mais o cansaço, quebram um pouco a parte da concentração. Depois há a luta com o tempo, porque uma hora e meia é só para aquecer o instrumento, fora o resto. Por vezes tenho dificuldade num determinado exercício mas depois, passado um mês, olho para ele e penso que agora “já não custa nada” (risos). Devemos sempre acreditar em nós, porque conseguimos ir sempre mais longe.

16 - A parte teórica (na qual preciso de investir muito, porque a minha criatividade impede que eu seja rigorosa na leitura), sempre que tenho tempo, tento dedicar-me um pouco a ela. Em relação à flauta, começo sempre por exercícios de aquecimento (notas sustentadas, aquecimento de dedos,) e então avanço para os exercícios que tenho que estudar, assim como as escalas. Se estou cansada faço um pouco as peças que eu gosto ou que já conheço, para descontraír. Vou tentando também tocar um bocadinho das músicas novas. Não consigo estudar todos os dias. Depende daquilo que estou a fazer. Se tenho disponibilidade, toco e não me canso. Ao fim-de-semana posso até estar 5 ou 6 horas e não me canso; isto porque sei pessoalmente que sei tão pouco e que tenho muito para trabalhar, para conseguir tocar um dia as músicas que gosto.

17/18/19 - Comecei com o T. Wye. Gosto do livro. Como comecei na banda e lá tínhamos solfejo mas o maestro, que era um bom maestro e professor mas não era especializado em todos os instrumentos, não usava métodos (livros). Por isso fiquei contente quando comecei com os métodos. Talvez as crianças não pensem nisso mas nós, adultos, quando começamos a aprender algo assim, queremos aprender bem, criar bases sólidas (saber o Bêabá). Gosto muito do T. Wye e penso que o seu método é muito bem feito, apesar de também ter tido também outros livros de estudos e músicas para o complementar. Penso que pode ser perfeitamente utilizado com alunos adultos. Os adultos têm que ter a humildade de aceitar que o que importa é aprender e tocar. Até posso ser adulto mas, se não sei tocar o que uma criança toca, então tenho que aprender isso mesmo. Gostei da seleção de músicas e exercícios que tem, creio que estão bem escolhidos.

Aluno f (entrevista realizada por email, dia 10.01.2012)

2 – Feminino

3 - 38 anos

4 – Mestrado

5 - Professora de Língua Portuguesa e Inglês

6 – Casada, e duas filhas pequenas

7 - Comecei flauta aos 33 anos

8 - Acordei um gosto adormecido pela música aos 27 anos, quando integrei alguns grupos informais de percussão (djambé e bateria de samba), noutra país (Escócia). Quando regressei, decidi aprender um instrumento individualmente, sendo a flauta uma referência por ter tido na escola a flauta de bisel e ser-me mais familiar. As expectativas eram reservadas, no sentido de saber que esta aprendizagem iria requerer muito tempo e disponibilidade. Sabia que seria um processo difícil e procurava apenas uma aprendizagem que me desse prazer, informal.

9 - O meu contacto com música foi breve, mas tenho muito boas memórias dele. Tive aulas de educação musical apenas até ao 6º ano, onde aprendi flauta de Bisel e algumas noções básicas de escrita e leitura musical, e tive aulas de piano entre os 7 e os 8 anos.

10 - Os meus pais valorizavam muito as artes em geral, o meu irmão tocou bateria, mas o estudo da música nunca foi especificamente estimulado.

11 e 12 - Deixei de ter aulas, por motivos familiares (nascimento de duas filhas). Tive aulas de flauta transversal, ao todo, durante dois anos.

14 - Os benefícios que tirei da aprendizagem musical são de vários níveis: uma experiência muito rica em expressão, em libertação de tensão, contacto com outros, entendimento da capacidade intuitiva, disciplina, desenvolvimento da memória não verbal (para compensar o excesso de verbalidade da minha área de formação - línguas e literaturas), prazer, alegria, etc. A flauta em particular ajudou-me nesse desejo de expressão musical, no centrar o corpo numa postura específica, na aproximação à música de uma forma mais familiar.

15 - As dificuldades sentidas prendem-se essencialmente com a falta de tempo e disponibilidade. Há também uma certa frustração que se tem de lidar, por se saber que esta aprendizagem leva muito tempo, que temos de passar várias fases até produzir música verdadeiramente, com o tom óptimo do instrumento. Outra dificuldade sentida foi a de memorizar os excertos musicais - não cheguei a memorizar nenhuma música inteira, necessitando sempre da partitura.

16 - Tentava praticar diariamente, mas com vários interregnos sempre que tinha demasiado trabalho em casa. A prática seguia os tons, as escalas e as pequenas peças que ia dominando. Ocasionalmente, retirava da Internet partituras simples de bossa nova e tentava reproduzi-las.

17 - Para além do método (“*Beginner’s Book*”, de T. Wye), tinha um livro de escalas, outro de estudos; eram-me fornecidas fotocópias de peças extra.

18 e 19 - Estas peças extra (lembro-me de duas com ritmo jazz) eram fornecidas para colmatar o cariz um pouco infantil das melodias do método principal de principiantes, bem como a tendência excessivamente clássica. A meu ver, o aluno adulto procura a música no seu lado mais acessível, mais contemporâneo, por não ter tempo para as peças clássicas mais complexas, e por ter uma formação musical um pouco limitada, respondendo melhor pelo ritmo.

Aluno g (entrevista realizada por email, dia 22.01.2012)

2 - Feminino

3 - 55 anos

4 - Doutoramento em Estatística e Investigação Operacional.

5 - Docente Universitária (Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa).

6 - Solteira

7 - 51 anos

8 - Por gostar muito de música. Seria muito difícil ter que prescindir de ouvir música. Há muitos anos pensei estudar piano. Gosto muito do som do piano mas o som da flauta foi-me conquistando e a possibilidade de a levar para qualquer lado e poder tocar também

contribuiu para a escolha. As minhas expectativas eram apenas conseguir tocar algumas músicas para os amigos. Com a minha idade e o meu tempo disponível não se pode exigir muito.

9 - Só o contacto que todo o aluno tem na escola em Educação Musical.

10 - Não

11/12 – Não

13 - Estou a aprender desde 2008, portanto vai fazer 4 anos.

14 - Maiores conhecimentos de música e especialmente o prazer de poder tocar um instrumento musical como a flauta.

15 - Falta de tempo para o estudo e prática tão necessários à aprendizagem de qualquer instrumento musical, neste caso concreto a flauta transversal.

16 - Sempre que tenho tempo toco flauta. Toco as escalas, os estudos e as peças que a minha professora me indica todas as semanas. Como o tempo às vezes escasseia o estudo também é pouco e o sucesso também.

17 - No começo da aprendizagem usei o livro do Trevor Wye, “*Beginner’s Book*”, parte 1. Nesta altura tenho do mesmo autor “*The adult flute student*”, “*The complete flute scale book*” publicado por Boosey & Hawkes, “*125 Classical studies for flute*”, editado por Frans Vester. Além destes livros tenho fotocópias de aproximadamente 7 livros com estudos e pequenas peças.

18 - No meu caso penso que tem funcionado. O livro do Trevor Wye “*The adult flute student*” parece-me muito interessante para o estudo da flauta. Tem resultado. Claro que a adaptação do método de ensino que a professora faz também é importante. Há, com certeza, diferenças no método que um professor usa para os adultos e para as crianças e jovens.

19 - Gosto da selecção de músicas. A maior parte das músicas são muito bonitas.

Aluno h (entrevista realizada dia 11.01.2012, presencialmente)

2 – Feminino

3 - 46 anos

4 - Doutoramento em fisiologia do desenvolvimento.

5 - Avaliadora na área da farmacotoxicologia.

6 - Tenho uma filha adolescente e dois filhos mais velhos de um segundo marido (tenho portanto 3 filhos em casa).

7 - Comecei a aprender flauta com 45 anos, no ano passado.

8 - Gosto muito de música e faz-me falta uma actividade diferente da minha vida profissional. Já tinha estudado música, mais nova, no passado, e tinha sido importante em termos de organização mental do meu tempo; gerir também uma actividade em paralelo relativamente ao que se faz, com um raciocínio e uma metodologia diferentes do meu trabalho do dia-a-dia. Escolhi a flauta porque era um instrumento portátil, mais pequeno, e se não resultasse já não era tão importante como andar com um grande instrumento atrás, ou às costas (riso). E gosto muito do som da flauta, gosto muito dos instrumentos de sopro.

9 - Em criança experimentei o teclado (o piano) mas sempre tive mais tendência a gostar mais dos instrumentos de sopro. Fiz o currículo antigo do Conservatório até ao 4º ano (eram 6 anos no total), fiz piano, flauta de bisel e formação musical. Desisti quando comecei a faculdade, em 1983. Não foi por falta de vontade, mas era difícil conciliar

10 - Os meus pais também gostam muito de música. O meu pai é pintor e trabalha sempre ao som da música, de maneira que tínhamos sempre em casa muito contacto com ela. Mas nunca tive músicos na família.

11/12 - Continuo a ter aulas.

13 - Estou a aprender há cerca de um ano e meio.

14 - Em termos de trabalho, para mim é muito importante ter uma actividade de equilíbrio e de raciocínio, parando por vezes o que estou a fazer no emprego, que é de muita responsabilidade. Ter portanto uma abordagem diferente de pensamento. É este o principal benefício que tiro e dá-me muito prazer; por vezes até me dá mais motivação para trabalhar, depois de fazer uma quebra no trabalho de responsabilidade. Ajuda-me bastante, até para ter ideias para depois pegar outra vez no que estava a fazer e pensar noutras coisas. É uma pausa importante. E gosto muito do som da flauta.

15 - A minha maior dificuldade é a gestão de tempo para estudar. Mas creio que o enquadramento das aulas, em termos de método de ensino, tem-me ajudado a não desistir, mesmo que não consiga estudar. Vou revendo aquilo que já trabalhei e creio que o professor se tem adaptado bem a esta minha incapacidade de responder como eu gostaria ao progresso e programa que gostaríamos de cumprir. Fisicamente tenho algumas dificuldades em controlar a respiração (talvez por ter outros hábitos devido à flauta de bisel) e os dedos e articulação da mão direita. Sei que, segundo os livros, nós aprendemos mais lentamente enquanto adultos, mas não sinto que essa dificuldade ou outras tenham alguma relação com a minha idade, pelo menos não de momento.

16 - Não tenho horário fixo de trabalho no meu dia-a-dia, por isso não consigo ter um horário fixo para estudar. Também depende do que tenho para fazer em casa, onde chego por vezes muito tarde. Não consigo estudar todos os dias, penso que só fiz isso uma semana desde que comecei (risos). Mas tento, sempre que tenho alguma calma, fechar-me um bocadinho com a flauta. Aproveito sempre, nem que seja apenas por 10 minutos. Apetece-me e sabe-me bem tocar um pouco à noite, quando chego a casa, para fechar o dia.

17 - Livro principal é “*Beginner’s book*” de T. Wye. Usei algumas músicas em folhas à parte que o professor me deu. Mas gosto muito do livro, penso que avança muito progressivamente, não avança muito rapidamente; refaz um pouco as dedilhações e existem sempre exercícios seguidos de várias músicas aplicando aquelas dificuldades.

18 - Penso que é bom e não me aborreço com ele.

19 - Gosto da selecção das músicas e exercícios. A única música que não toco tanto é o “Jingle bells”, mas também toco às vezes (risos).

Apêndice 5 - Pequeno questionário realizado a professores de flauta durante o mês de Julho de 2012, via Facebook:

Foi enviada uma mensagem pessoal a um grupo de 19 professores de flauta que leccionam em vários conservatórios e escolas de música, um pouco por todo o país.

As perguntas realizadas eram as seguintes:

1- Qual é o método de iniciação que usam com os vossos alunos principiantes?

2- Usam o mesmo método se esses principiantes forem adultos?

3 - Se sim, com algum/alguns outro(s) livros como complemento? (não é necessário dizer quais, só sim ou não). Se não, que método usam com estes alunos?

Obtiveram-se as seguintes respostas:

* 17 professores (89,47%) usam como método base, tanto para crianças e adolescentes como para adultos, o método “*Beginner’s book*”, de Trevor Wye. No que toca o ensino a adultos, todos estes professores utilizam livros complementares; entre estes complementos encontram-se o método de Altès (resposta de um dos professores), o método de Taffanel e Gaubert (dois dos professores), o livro “*Abracadabra*”, de M. Pollok (dois professores), o método de Moyse (um professor), e.o. outros menos conhecidos.

* Um professor (5,26%) respondeu que até recentemente utilizava também o método de T. Wye mas presentemente, apesar de ainda o usar por vezes, emprega mais outros (relativamente desconhecidos).

* Um professor (5,26%) respondeu que não dá aulas de iniciação.