



## **Educação musical para adultos no Brasil e representações sociais**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

*Magno Augusto Job de Andrade*  
UFRN - magno.job@outlook.com

*Jean Joubert Freitas Mendes*  
UFRN - jean\_joubertmendes@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento com o objetivo de analisar a musicalização de adultos procurando entender o papel das representações sociais para a definição de concepções, valorações e comportamentos de professores e estudantes de música. Usamos como referencial teórico o conceito de representação social de Moscovici (2009) e Jodelet (2001) e como metodologia, nessa fase da pesquisa, a revisão bibliográfica. Como resultados encontramos diversas evidências de representações expressas e explicitadas em vários trabalhos publicados.

**Palavras-chave:** Educação musical. Adultos. Representações Sociais.

### **Musical Education for Adults in Brasil: Literature Review and Social Representations**

**Abstract:** This work is a cutout of a master degree research in progress with the objective of analyzing the music education of adults, seeking to understand the role of social representations to the definition of concepts, attitudes and behaviors of teachers and music students. We used as a theoretical approach the concept of social representation from Moscovici (2009) and Jodelet (2001) and as a methodology, in this moment of research, the bibliographic review. As a result, we find ample evidence of social representations expressed and explained in several published works.

**Keywords:** Music Education. Adults. Social Representations.

## **1. Introdução**

Não é raro ouvir em conversas informais que alguém começou a estudar “muito velho”, que existe uma “idade certa” para aprender música. De maneira semelhante, ouvimos de adultos ou idosos que “música é uma coisa que deve ser apreendida quando criança” e uma pergunta sempre frequente: “você acha que eu ainda posso aprender música na minha idade?”.

Ao longo da nossa pesquisa tem ficado cada vez mais evidente como essas perguntas ou concepções expressas acima aparecem de maneiras diversas em discursos de alunos e professores de música. Mais importante, percebemos que a recorrência desses discursos está ligada à percepção e ao entendimento de como é **representada** a educação musical para os sujeitos. Esse conjunto, formado pelas representações de professores e alunos

de música, orientam comportamentos e atitudes que aparecem em vários processos que envolvem a educação musical. Neste trabalho usamos o conceito de representações sociais (MOSCOVICI, 2009; JODELET, 2001) para dar conta desse discurso presente no senso comum<sup>1</sup>, dessas percepções acerca da educação musical e da maneira como essas percepções, uma vez categorizadas e incorporadas, atuam nos nossos comportamentos e atitudes.

De maneira geral, representações sociais podem ser definidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001: 43). Essas representações não acontecem em um vazio social e embora sejam formadas também através de processos cognitivos individuais, ela é constituída a partir de interações entre indivíduos no espaço social. As representações orientam os indivíduos quanto à maneira de dar sentido e de agir no mundo. Moscovici (2009: 31) chama a atenção para “alguns fatos que nós aceitamos sem discussão” e que as “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas a determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual pertencemos”. (MOSCOVICI, 2009: 31).

São nesses casos em que se notam a intervenção das representações sociais. Segundo Moscovici (2009: 34), as representações sociais têm a função de convencionalizar os objetos representados. “Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas”.

Aproximando esse conceito de representações sociais da área de educação musical, temos como referência Duarte (1997, 1998, 2011) e Duarte e Mazzoti (2002, 2006), que aplicaram o conceito na tentativa de entender o que é considerado “apropriado” entre os que formam o campo da educação musical, concluindo que “os professores, ao atribuírem a qualidade ‘apropriado ao uso escolar’, a determinadas práticas e objetos musicais, partem de critérios para afirmar o que é ser ‘educado musicalmente’ e o que é ‘musical’”. (DUARTE, 2002: 32).

Nesse trabalho, nossa busca não é diretamente relacionada às representações sociais dos professores de música a respeito do que é ser “educado musicalmente” ou ser “musical”, mas esse parece ser um ponto de partida adequado porque considerar, por exemplo, a “idade certa” para começar o estudo em um instrumento musical, ou “a educação musical como coisa de criança”, nos parece uma aproximação de alguns pontos centrais de como possivelmente é representada a educação musical no Brasil. Nosso objetivo é entender como as representações a respeito do que é a educação musical inicial de adultos interferem

nos processos relacionados a essa educação musical. Sabemos através de diversos trabalhos (TORRES, 1995; SOUZA, 2009, COSTA 2004) que adultos constituem um público e uma demanda para educação musical. Sabemos também que eles são capazes de aprender música, que tem suas próprias características, ritmo e necessidades de aprendizado (RENNER, 2007; COFFMAN, 2002). O que queremos saber é o que acontece quando um adulto procura uma aula de música para começar o seu aprendizado.

## **2. Contextualizando a educação musical para adultos no Brasil**

Entender a educação musical de adultos, mais especificamente tratando dos processos de musicalização, é tentar colocar sob o mesmo signo diversas visões a respeito do que é ser adulto e como esse adulto se relaciona com a música sob o ponto de vista de sua transmissão e recepção (KRAMER, 2000). Ser adulto, por sua vez, pressupõe histórias de vida dos sujeitos em seus determinados contextos. Muitas vezes esses sujeitos e contextos são tão singulares, que torna-se impossível dizer que certos trabalhos que tratam a respeito da educação musical de adultos possam ser entendidos como parte de mesmo tema.

Um exemplo dessas diferenças na formação e no contexto desse adulto pode ser exemplificada por dois trabalhos: o de Coffman (2002) e o de Teixeira (2012). O adulto de Coffman (2002) é um sujeito, fruto da educação norte-americana, que já teve acesso à educação musical quando criança e na idade adulta continua se relacionando com a música através de associações musicais, como orquestras e coros amadores, ou continua de forma diletante. Por outro lado, na realidade dos estudos em educação musical de adultos no Brasil, temos Jáderson Aguiar Teixeira (2012), cujo problema é: como o adulto que ingressa no curso de licenciatura em música no Ceará vai conseguir aprender música, pois nunca teve contato formal com ela, e deve estar apto a ensinar música ao final do curso? Esse adulto citado por Teixeira (2012) é muito diferente do adulto estudado por Coffman (2002), embora compartilhem alguns pontos em comum também citados por outros autores no que diz respeito principalmente ao aprendizado ativo em relação à música.

De maneira semelhante, não apenas o sujeito das pesquisas em educação musical para adultos é bastante diverso, mas também os temas, são muito diversos. Por exemplo, temos de um lado pesquisas que envolvem adultos em um tema amplo como o trabalho de Beatriz Ilari (2007), que cita o envolvimento de adultos, jovens e crianças para tratar das funções e concepções de educação musical na América Latina. Por outro lado, Carmen Vianna dos Santos (2006) tratou de um tema e de um contexto bem específico, abordando estratégias metodológicas para a iniciação musical de adultos em práticas coletivas que

aconteceram na disciplina: Instrumento Musicalizador-Teclado nos Cursos de Licenciatura da ESMU/UEMG.

Em uma busca ampla, Fernandes (2006), em sua pesquisa a respeito da situação do campo a partir das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, citou apenas dois trabalhos que tratam de adultos, que são os de Carvalho (1982) e Monteiro (1998). Entre esses dois trabalhos, em nossa revisão localizamos outros trabalhos mais próximos a nosso tema que tratam de adultos em processo de musicalização. Destacamos o trabalho de Torres (1995): “Processo de musicalização de adultos: os sentimentos e as motivações”.

Embora autores como Torres (1995), Souza (2009), Costa (2004), entre outros, reconheçam que a educação de adultos já não representa mais novidade, vale lembrar que esse ainda é um tema bem pouco estudado em relação a outras áreas da educação musical, como educação no ensino básico, ou educação infantil, por exemplo. Destacamos alguns eixos que apareceram com mais frequência em nossa revisão:

- motivação: Albuquerque (2011), Costa (2004), Torres (1995);
- técnicas, métodos e repertórios: Santos (2006), Monteiro (1998), Carvalho (1995), Kebach (2008, 2009)
- caracterização do adulto: Souza (2009), Renner (2007);
- prática de adultos em escolas públicas ou EJA: Nogueira (2004, 2005), Ribas (2006).

### **3. Materializando as representações sociais no discurso da educação musical**

Teixeira (2012: 135) destaca uma “lógica implícita que norteia, em última análise, uma educação musical para crianças”. Essa lógica, ainda segundo o autor, “procede de um contexto curricular em que o ensino de música inicia na educação infantil, fato que tende a naturalizar uma associação das primeiras etapas escolares de musicalização com esta faixa etária” (TEIXEIRA, 2012: 135).

O que o autor chama de “lógica implícita” é o que trataremos aqui como *representações sociais* a respeito da condição do adulto e da criança enquanto aprendizes iniciantes de música.

Essas representações a respeito do adulto como iniciante, nos parecem intimamente relacionadas com uma representação a respeito de uma “idade certa” para aprender música, acima da qual seria inviável começar o estudo de música. Essa

representação aparece muito claramente no texto de Souza (2009), bem como em nossas experiências docente e discente:

Quando iniciei meus estudos de violoncelo era habitual escutar por parte de professores e colegas de escola de música, que só seria possível aprender violoncelo se o indivíduo começasse o seu processo educacional na meninice. À luz dessa forma de pensar, se o aluno não fosse solista até a adolescência seria praticamente inviável se tornar profissional. (SOUZA, 2009:12).

Interpretando essas falas de acordo com a teoria das representações sociais, Duarte e Mazzotti (2002: 32) nos lembram que muitas vezes docentes utilizam critérios para definir o que é “educado musicalmente” ou “musical” e que “[...] propor, recusar e redefinir critérios são movimentos que têm caminhado junto com a nossa própria definição enquanto indivíduos e enquanto coletividade”.

Ao que parece é o que os professores frequentemente fazem, como podemos observar no texto abaixo:

G&B – Falemos um pouquinho sobre a educação musical instrumental. Qual é a melhor idade para uma criança começar a tocar um instrumento?

PB – É, acho que é como tudo na vida, **não tem uma idade padrão** pra se começar e depende da criança que está na frente: - se ela demonstra interesse, se ela é capaz de se concentrar, e se tem também quem a assista fora da sala de aula. Por isso uma criança de três anos de idade, por exemplo, que fora da sala de aula não tem quem a assista, não vale a pena, vocês sabem muito bem. **Quer dizer, na verdade, na minha época era dito assim: “aprende-se a tocar violino junto com a alfabetização”.** No meu tempo era isso. **E isso era uma coisa que não era questionada, mas a gente sabe que sempre houve muita gente que começou muito cedo**, não só grandes violinistas como Heifetz, mas também violinistas ‘não grandes’ que começaram muito cedo também. Depende muito da situação, do meio. Por outro lado também, a criança tem que ter uma infância com menos obrigações, mas se ela demonstra vontade e tem quem a assista, até com três anos de idade, não é? Eu acho apenas que **quando ela começa muito tarde, as coisas se tornam naturalmente um pouco mais difíceis - não impossíveis**, mas um pouco mais difíceis - e acredito que **sete anos de idade, oito anos de idade também é uma idade muito boa** de uma maneira geral pra dizer que se possa começar a estudar violino. (ROMANELLI, ILARI, BOSÍSIO, 2008: 10. Grifos nossos.)

De maneira semelhante essas representações da “idade certa” também fazem parte do discurso dos alunos, conforme aparece no trabalho de Souza (2009: 59) ao entrevistar a aluna Ana: “[...] Eu falava que era a idade, que tem que começar quando é criança e tudo...”

Essas representações a respeito da musicalização dos adultos, muitas vezes parecem reforçar determinadas limitações a tal ponto que a fala de muitos deles evidencia uma espécie construção e aceitação de suas baixas expectativas. Vejamos alguns exemplos:

[...] eu espero isso mesmo, eu toco pra... é... pra espairer, pra diminuir o estresse, porque eu gosto, e que faz bem, então eu espero isso assim, **eu nunca vou progredir não, é só pra ficar tocando pra mim mesmo.** (E- 2: 03) (ALBUQUERQUE, 2011: 68, grifo nosso);

Continuar praticando sempre e **não espero nenhum resultado que seja considerado perfeito. Esses são bons pra mim**, já estão saindo alguma coisa, já consigo me expressar. (ALBUQUERQUE, 2011: 68, grifo nosso);  
[...] **espero tocar um pouco, aprender a tocar um pouco, só isso**, não tenho nenhuma pretensão de me tornar uma expert em piano. (ALBUQUERQUE, 2011: 78, grifo nosso).

Uma vez identificadas essas representações se tornam praticamente palpáveis como objetos de estudo e ao mesmo tempo também se apresentam como estruturas invisíveis que orientam práticas e percepções nos processos de educação musical. Moscovici (2009) nos mostra que “nós não estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias; de que nós não conseguimos ver o que está diante de nossos olhos” (MOSCOVICI, 2009: 30).

#### 4. Conclusões

Acreditamos que pensar a educação musical de adultos sob o ponto de vista do que ela representa para os atores envolvidos pode contribuir para entendermos algumas concepções tomadas como “certas” na educação musical e que orientam condutas, comportamentos e atitudes de professores e alunos de música. Ao pensarmos nos alunos adultos que perguntam se ainda têm idade para estudar, se esquivando das exigências “de fazer música seriamente”, da vergonha de por vezes se tornarem objeto de riso ao iniciarem o estudo de um instrumento, é fácil pensar como essa dimensão simbólica pode se tornar um obstáculo tão sólido e o quanto longe estamos de entender ou mesmo perceber esse objeto.

Para além dos alunos e professores, temos ainda as instituições as quais comumente acabam legitimando essas representações da educação musical, por exemplo, através das limitações na idade para ingresso dos alunos iniciantes ou formando os futuros professores em técnicas e ferramentas limitadas a aplicação na educação infantil.

Embora, como vimos nos relatos, o discurso presente na fala dos estudantes ainda alimente uma visão de uma educação musical sem muitas expectativas profissionais devido ao início “tardio”, vemos um movimento contrário dos estudos da área no sentido de pluralizar as formas de ensino, tornando possível o desenvolvimento em faixas etárias diferentes. Essas e outras dimensões e contextos sobre como estudos, metodologias e discursos muitas vezes são discrepantes ainda carecem de ser exploradas, mas como infelizmente excedem o escopo desse trabalho serão tratadas em outro momento.



## Referências:

- ALBUQUERQUE, Artur Fabiano de. *Aprendizagem musical a partir da motivação: um estudo de caso com cinco alunos adultos de piano da cidade de Recife*. 108f. João Pessoa, 2011. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- CARVALHO, Nilce Helena Pippi. *Análise do Desempenho Rítmico Musical em Adultos de Prática de Ensino de Educação Artística*. Santa Maria, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- COSTA, José F. da. *Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?* 115f. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- COFFMAN, Don D. Adult education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Org.). *The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 199-209.
- DUARTE, M.A. *A teoria das representações sociais: uma perspectiva para o ensino da música*. Raízes & Rumos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1997.
- DUARTE, M.A. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11., 1998, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1998. p. 210-213.
- DUARTE, Mônica de Almeida. A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, p. 54-63. Jul-Dez 2011.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, 31-40, set. 2002.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n. 97, p.1283-1295, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 de fev. de 2016.
- FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 35-41, mar. 2005.
- JODELET, Denise. *As representações*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Porto Alegre, 2008. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 77-86, set. 2009.
- KREMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v.1, n. 16/17, abril – nov. de 2000.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MONTEIRO, Mônica de Freitas. *Registro Gráfico e Produção Musical: um Estudo junto a Crianças e Adultos*. Brasília, 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- RIBAS, Maria G. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre as práticas musicais entre gerações*. 199f. Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.





ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 7-20, dez.

SANTOS, Carmen Vianna dos. *Teclado Eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo*. 183f. Belo Horizonte, 2006. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOUZA, Alba Cristina Bomfim. *O perfil dos adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas-violino, viola, violoncelo e contrabaixo*. 98f. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2009.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Veredas e desafios para o ensino musical de adultos sem extensa formação especializada anterior: Alternativas pedagógicas pertinentes à realidade cearense. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro (Org.). *Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p.135-151.

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

---

<sup>1</sup> Senso comum é um conceito muitas vezes problemático nas ciências sociais e ciências do comportamento, nesse trabalho usamos segundo Moscovici (2009), que o considera uma forma de conhecimento oposto ao conhecimento científico.