



## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ADULTOS: OBSERVANDO PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Magno Augusto Job de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; [magno.job@outlook.com](mailto:magno.job@outlook.com)

**Resumo:** O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que trata das representações sociais a respeito da musicalização de adultos. Nosso objetivo amplo é analisar de que forma o universo simbólico subjacente aos processos de educação musical para adultos atua de forma prática na percepção e na prática de profissionais da educação e de alunos. Nesse artigo o objetivo foi fazer um estudo preliminar do contexto em que a pesquisa de mestrado se insere identificando nos discursos de graduandos de música algumas representações a respeito do que seria esse aluno adulto e quais as diferenças entre o adulto e o jovem para esses professores em formação. Nosso referencial teórico é a teoria das representações sociais de Moscovici (2009) complementado pela teoria social de Bourdieu (2008, 2010). Nossa metodologia consistiu na observação e análise de uma atividade em sala de aula que abordou o tema: diferença entre educação musical para jovens e para adultos. Essa observação foi complementada por entrevistas coletivas a respeito do tema e pela transcrição de relatos posteriores a atividade observada. Como resultados identificamos pontos centrais do discurso dos alunos que exemplificam a presença de representações sociais a respeito do tema como, por exemplo, a educação para adultos percebida exclusivamente como um problema associado a representações sociais de origem científica que justifiquem essas dificuldades.

**Palavras chave:** Musicalização de adultos; educação musical; representações sociais.

### **1 INTRODUÇÃO**

#### **1.1 O caminho até o problema**

Durante minha vida como estudante de música como aprendiz de violino e viola estive cercado por professores muito sérios, dedicados e respeitados que não formavam apenas alunos, mas uma espécie de discípulos que logo procuravam reproduzir (conscientemente ou não) seus ensinamentos, técnicas e sua “filosofia” de fazer música. Em outro momento muito distante desse universo, lendo as obras de Bourdieu (2008, 2010), descobri que o que era transmitido também nesse processo de formação era um *habitus*, um conjunto de estruturas que se expressa no agir, no pensar e nas disposições corporais, e que uma vez estruturadas, agem como estruturas estruturantes.



De fato, aprendíamos e reproduzíamos as mesmas piadas, as mesmas maneiras de se portar, de vestir, de agir e de pensar em várias situações. Aprendíamos também a tocar, e com a prática do instrumento também interiorizávamos todo um conjunto de regras que cerca e orienta o universo musical em que estávamos inseridos.

Recentemente, e muito à propósito, Pereira (2014, 2015) aplicou a teoria de Bourdieu (2008, 2010) aos cursos superiores de música e cunhou o conceito de *habitus conservatorial* para explicar como, de fato, a lógica que domina os currículos de muitos dos nossos cursos de formação em música está intimamente ligada a um conjunto de estruturas que herdamos do ensino conservatorial. Penna (2003) já apontava nessa direção quando mostrou que a lógica que domina nos cursos superiores de música ainda era a lógica do conservatório. Essa “lógica” tem como características a separação entre teoria e prática, a centralidade curricular da música europeia, entre outras. Aqui estou estendendo o conceito de *habitus conservatorial*, não apenas às características que Pereira (2014, 2015) observou nos currículos, mas às características presentes em outras dimensões do *habitus*, que segundo Bourdieu (2008, 2010) e Bourdieu e Passeron (2014), são internalizadas paralelamente a esse tipo de educação. Por exemplo, não apenas as músicas e a hierarquia entre os saberes e técnicas era internalizada, mas também valores paralelos a esse universo.

Nesse ambiente que dominou minha formação, nos cursos básicos de instrumento, no curso de extensão universitária e no curso de bacharelado em instrumento, era muito valorizado o aluno que dominava cedo o repertório do instrumento. Eram os chamados “talentos” ou “prodígios”. Esses jovens eram uma espécie de troféus para os professores e instituições como uma prova de sucesso no ensino de música. Também eram tidos como os alunos com mais chances a uma carreira de sucesso. Por sua vez os alunos mais velhos, que por acaso era minha situação, eram vistos como uma espécie de alunos “problema”, que demoravam a aprender e que não dariam bons músicos. Eu, por exemplo, que comecei ao violino com 13 anos e na viola aos 16 ouvi muitas vezes de professores as minhas limitações por começar “tarde” no instrumento. Também ouvi de outros alunos histórias mais graves, por exemplo, de alunos que foram aconselhados a desistir de estudar o instrumento por serem considerados demasiado “velhos” para atingir um nível “aceitável” de performance. Era um fato tomado como certo que um aluno que iniciou nos estudos de violino, violoncelo ou piano, por exemplo, após os 6 anos de idade não daria um “bom músico”.

## **1.2 Questionando as “verdades absolutas”**

No entanto, ao longo da minha atuação profissional aprendi por meio da observação que mesmo os prodígios dificilmente alcançavam na idade madura o status de concertista virtuose antecipado na juventude. Além disso, aprender a tocar um instrumento não deveria ter como fim apenas a formação de solistas e músicos de orquestra. Por mais óbvio que pareça agora, imerso no universo que eu me encontrava, a atuação em orquestras ou palcos parecia o único caminho possível e o único objetivo a ser alcançado.



Outra descoberta que veio com a atuação profissional era que pessoas “fora da idade adequada” para o início do aprendizado no instrumento, frequentemente desejavam aprender a tocar. Isso eu observei conversando com os pais que levavam os filhos muito jovens para a aula de música para que os filhos tivessem a oportunidade que eles, os pais, gostariam de ter tido quando crianças. Os mais dispostos chegavam timidamente a frequentar as aulas como alunos, mas na maioria das vezes por pouco tempo, logo desistiam.

Geralmente a primeira pergunta que um desses adultos que querem aprender música é: “e eu ainda tenho idade para aprender música?”. Após algum tempo respondendo “sim”, sem muita certeza comecei a formular a seguinte resposta: “Imagine que o estudo de um instrumento é semelhante ao ensino de um idioma, é claro que é mais fácil aprender um idioma quando criança, mas nada impede que alguém aprenda também na idade adulta.”. Obviamente, não estou afirmando que o aprendizado do instrumento seja como o aprendizado de um novo idioma. No entanto eu podia aproveitar a deixa de Suzuki (1983) e seu Método da Língua Materna, que estava presente nas escolas em que trabalhei, o que fazia da minha resposta, pelo menos, uma metáfora adequada.

Entretanto, ensinar adultos requeria da minha parte questionar, não apenas a minha metodologia e didática, mas os valores e a forma de pensar (o *habitus*) que aprendi durante minha formação. Se eu aprendi que o caminho do instrumento deveria levar a uma possibilidade de atuação profissional, como eu iria ensinar alguém que supostamente não alcançaria esse nível? E mais ainda, por que eu iria ensinar a esse aluno, se os alunos mais jovens se enquadravam como uma luva nos meus métodos e ainda me renderiam prestígio ao me oferecer oportunidades melhores de visibilidade no meio?

Com a continuidade da minha atuação profissional como professor em projetos sociais na cidade de Natal se deu minha maior aproximação com alunos de violino ou viola adultos o que me forçou a buscar materiais que pudessem me ajudar a dar suporte a esse público. Com o tempo e com os relatos que me chegavam desses alunos percebi que, tão importante quanto a didática diferenciada que eles requeriam, era o trabalho com o universo simbólico que envolvia esses alunos. Essa importância era tanta, que metade do meu trabalho como professor praticamente consistia em convencê-los que apesar das diferenças entre eles e as crianças, eles também eram capazes de aprender música, e que as dificuldades técnicas que eles enfrentavam eram enfrentadas também por muitos alunos jovens. Curiosamente o simples fato de serem acolhidos como alunos foi colocado por eles e depois constatado por mim como algo raro e que não se dava da mesma forma em outros espaços destinados à prática de música.

Essas experiências me fizeram procurar materiais que pudessem me ajudar a responder como esses alunos se viam na qualidade de estudantes em processo de iniciação musical e como esses alunos era percebidos pelos professores. Durante minha atuação profissional, percebi também entre os professores que havia diferentes tipos de acolhimento ao público adulto e diferentes tipos de tratamento que variavam, de uma lado uma relação profissional aos moldes do ensino





conservatorial, geralmente na forma de aulas particulares, que a remuneração compensava os “incômodos” de ensinar ao aluno adulto; e de outro lado uma relação “terapêutica”, em que o adulto se via numa espécie de terapia, ou hobby e o professor se dava ao luxo de um ensino mais “descompromissado” em relação as exigências técnicas que cobrava dos alunos mais jovens. Na revisão da literatura essas visões também se fizeram presentes, como mostrarei mais adiante.

Sendo assim, na ausência de materiais que dessem conta das minhas perguntas esse trabalho surge como uma tentativa de entender mais essa dimensão simbólica que cerca o ensino de música e parece se expressar fortemente no encontro desse tipo de *habitus conservatorial*, que parece modelar a forma de enxergar e tratar o adulto iniciante, e esse adulto que começa a procurar o ensino de música cada vez mais.

### **1.3 Problema e objetivos**

Mesmo hoje depois de muitos avanços na área da educação musical, 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 diversas pessoas 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?”. Esses discursos, tão comuns nos corredores e salas de aula de diversas instituições por exemplo, estão carregados de representações socialmente compartilhadas a respeito do que constitui o processo de musicalização para adultos. E por sua vez essas representações parecem ter influência nas atitudes de alunos, professores e instituições com relação ao processo de musicalização para esse público.

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 desses sujeitos, 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 que expressam essas percepções acerca da educação musical e a maneira como essas percepções, uma vez categorizadas e incorporadas, atuam nos nossos comportamentos e atitudes.

Para ficar claro, este trabalho procura entender o papel das representações em um processo de educação musical inicial de adultos. Não é o caso de comprovar as motivações, possibilidades ou limitações do ensino de música inicial para adultos, mas procurar compreender a dimensão simbólica que envolve esse processo e como essa dimensão interfere em comportamentos e atitudes de alunos e professores. Como alguém que acredita que “educação musical é coisa para crianças”



reage a uma aula de música na posição de discente. Será que essa pessoa chega a ser aluno? E como essa pessoa reagiria atuando como professor?

Ao transformar essas perguntas em objetivos e me limitando ao contexto de Natal, mais especificamente na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lugar onde se dá a formação musical, que é referência na cidade, e a qual traz na sua história também como referência o ensino conservatorial (como será explicado adiante), meu objetivo é: identificar representações sociais a respeito da musicalização de adultos na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte na cidade do Natal-RN, como também o objetivo de analisar como se constroem as concepções acerca da formação musical nesta faixa etária.

## **1.4 Marcos, fronteiras e conceitos-chave**

### **1.4.1 Musicalização**

Quanto a musicalização nesse trabalho, estou pensando musicalização segundo Penna (2010), ou seja, como um:

processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescente ou adultos. Necessitam porque foram privados socialmente das condições para desenvolver tais esquemas e sua vivência prévia à escola, cabendo, portanto, aproximá-los da música, em suas diversas manifestações (inclusive eruditas). (PENNA, 2008, p. 41).

Quando aparecer na minha redação “educação inicial” de adultos, uso esse termo, para fins desse trabalho como um sinônimo para musicalização, como apresentado acima.

Outro ponto assumido aqui é que a educação inicial de adultos ou a musicalização, além de usadas aqui como sinônimos, também pressupõe pelo menos dois atores sendo um o professor e o outro o aluno, podendo também ser considerado um outro ator como sendo a instituição em que se dá o processo de educação musical. Outro pressuposto é que esses atores estão em contato direto e possuem suas maneiras de perceber, categorizar e representar o processo de educação musical no qual estão envolvidos. Essas maneiras compartilhadas de categorizar, perceber e representar é o trataremos aqui como representações sociais.

### **1.4.2 Contexto e *habitus***

Uma das implicações da abordagem escolhida e do recorte usado nesse trabalho é que, ao considerar o processo de musicalização de adultos contrastando-o com um contexto no qual predomine o *habitus conservatorial*, fica fora do escopo desse trabalho os processos de educação



musical autodidata conduzidos por adultos, como por exemplo, aqueles mediados por revistas ou por recursos digitais, assim como processos de educação musical informais. (Aqui entendemos a educação musical informal como aquela realizada no ambiente familiar ou no convívio entre amigos, por exemplo, na qual não existe um processo sistemático ou intencional e no qual predomine a transmissão oral).

Também nesse sentido certos tipos de musicalização de adultos também ficam fora do nosso foco porque, embora exista o processo da musicalização, não existe a influência do *habitus* que consideramos aqui como o que permeia o contexto social para o surgimento e a difusão das representações que pretendo estudar. Por exemplo, no caso das práticas de canto coral em locais de trabalho, como nos corais de empresas para a festa de Natal, ou no caso da prática do canto coral em ambientes religiosos.

Esse processo de musicalização, ou educação inicial, em sua dimensão simbólica pressupõe que não apenas a existência de representações do que seja a educação musical, como também a existência de uma ou várias representações do que seria esse adulto que participa da aula de música.

Quanto ao *habitus conservatorial*, esse é um conceito cunhado por Pereira (2014, 2015) com o qual o autor analisa os currículos dos cursos superiores de música e sua relação com a lógica do ensino conservatorial. Em seus trabalhos, esse autor chama a atenção na separação artificial entre a teoria e a prática, a valorização da linguagem escrita, e o ideal de música ainda calcado na música europeia dos séculos XVIII e XIX. Dessa forma, estendo esse conceito a outros aspectos segundo a teoria de Bourdieu (2008, 2010), Bourdieu e Passeron (2014), e enfatizo a dimensão simbólica também contida no conceito de *habitus*.

### **1.4.3 Representações sociais**

O leitor vai se deparar em vários momentos do texto com a teoria, o fenômeno e os conceitos de representação social. Embora eu vá me aprofundar em exemplos e definições ao longo do texto, vou aproveitar aqui para expor de modo breve e introdutório algumas noções centrais. A Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui um modelo teórico proposto por Serge Moscovici (2009) que trata do estudo do conhecimento do senso comum (senso comum é usado pelo autor em oposição ao conhecimento científico). Esse conhecimento se constitui diferentemente do conhecimento científico em uma espécie de conhecimento “prático” que orienta as percepções, reações e comportamentos relacionados a um objeto. Essa teoria estuda o fenômeno das representações sociais. Como fenômeno, as representações sociais tendem a convencionalizar e prescrever (de modo impositivo) nossa forma de ver o mundo, interpretá-lo e reagir em relação a esse mundo (MOSCOVICI, 2009). Elas são produto de nossas ações e comunicações, respondem a estrutura social e são reforçadas pela tradição, constituindo segundo MOSCOVICI (2009) uma realidade *sui generis*. Jodelet (2001) define as representações sociais como:





uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22)

Por último como conceitos que formam o objeto de estudo desse trabalho temos a representação social da musicalização de adultos. Que pressupõe um objeto a ser representado: a musicalização de adultos; e os sujeitos que representam esse objeto, nesse trabalho, os alunos e professores da Escola de Música da UFRN.

#### **1.4.4 Adulto**

Outra definição importante é que o adulto é pensado aqui em sua dimensão simbólica e por causa de sua dimensão simbólica. Porque é a condição de estar na idade adulta, ou a adulez (SOUSA, 2012), que define os comportamentos e atitudes que pretendemos estudar. Como discutiremos mais adiante, a adulez é muito relativa.

Para analisar esse adulto, concordamos com Coffman (2002), que a concepção do que é ser adulto passa por questões de ordem física, histórica, social, entre outras. No entanto é Sousa (2012) que fornece ferramentas para a conceituação desse ser adulto de acordo com os papéis que representa na sociedade e de acordo como ele é representado pela sociedade. Portanto o conceito do que é ser adulto neste trabalho também pode ser entendido como uma representação social.

## **2 METODOLOGIA E ALGUNS RESULTADOS**

Esse trabalho representa um recorte de uma dissertação em andamento. Antes de desenvolver minha pesquisa de campo tive oportunidade de realizar um estudo exploratório com alunos da graduação e do bacharelado em música da UFRN.

Esse estudo exploratório foi realizado sob a forma de observação de uma atividade proposta a turma, dos cursos de bacharelado e licenciatura em Música, que cursava a disciplina Metodologia da Pesquisa em Música, seguida de uma breve entrevista com os alunos a respeito da atividade. Na ocasião a professora titular que ministrava a aula propôs um exercício prático da técnica de entrevista.

A turma em questão tinha 46 participantes compostos por alunos, 37 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo predominantemente compostas por alunos dos cursos de licenciatura do terceiro período, por fazer parte da grade curricular desse curso e ser optativa para os alunos de bacharelado. A disciplina tem 30 créditos distribuídos em uma aula semanal de 2 horas/aula nas quartas feiras nos últimos horários do turno da noite.



Para a atividade prática proposta que foi motivo da observação a turma foi dividida em dois grandes grupos (Grupo 1 e Grupo 2) que iriam elaborar o roteiro de entrevista e em seguida foram designados quatro participantes de cada grupo para aplicarem a entrevista e serem entrevistados. Cada grupo elaborou quatro perguntas centrais que poderiam ser desenvolvidas. No primeiro turno, os quatro participantes do Grupo 1 aplicaram uma das quatro perguntas a um dos participantes do Grupo 2, de modo que cada participante do Grupo 1 aplicou uma pergunta a um participante do Grupo 2. No segundo turno, o Grupo 2 perguntou ao Grupo 1 usando o mesmo sistema.

Ambos os grupos interpretaram “ensino de música para jovens e adultos” como aulas de música no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2000). Ambos os grupos também basearam suas perguntas e respostas nas diferenças e dificuldades de trabalho com jovens e adultos: “Qual a principal dificuldade de difundir conhecimento musical para jovens e adultos?”; “Em sua opinião existe diferença no ensino de música para um jovem e para um adulto? Quais seriam?”; Essas dificuldades eram de dois tipos: ou relacionadas às características de aprendizado, centralizadas nas dificuldades com relação a lentidão na assimilação dos assuntos quando se tratam de alunos mais velhos; ou dificuldades com às condições de trabalho próprias das escolas públicas que recebem a EJA.

Os alunos concordaram que haviam diferenças entre jovens e adultos, foram levantadas as necessidades de obedecer ao tempo necessário de cada aluno assim como seus interesses. No entanto, não ficaram claras as diferenças entre esses jovens e adultos. Ora os alunos adultos eram associados a representação de idosos, ora alunos de 30 anos eram considerados jovens. Também foi levantada a música representada na escola como lazer ou como uma atividade terapêutica em contraste com a “seriedade” de outras disciplinas. Transcrevo aqui um trecho do exercício de entrevista:

Aluna do Grupo 1 pergunta: “Em sua opinião existe diferenças entre o ensino da música para o jovem e o adulto? Quais seriam?”

Aluno Grupo 2 responde: “Pegando gancho na sua resposta [em referência a resposta da aluna no turno anterior, que relatou uma experiência de uma amiga que afirmava que ao ensinar uma pessoa ‘de mais idade’ precisava elaborar a aula de forma diferente porque essa pessoa demandava mais tempo para o aprendizado do conteúdo]: é claro que vai existir essa questão muito bem colocada por você aqui...existe uma diferença...é...não saberia dizer se cognitiva...mas principalmente motora...né...em relação a apreensão daquele conhecimento que você quer passar. Então o jovem por ainda tá no início de sua vida...tá naqueles...no início de sua juventude...ele vai ter uma... como é que eu vou dizer...uma facilidade maior de apreender aquilo ali do que uma pessoa, (isso não sou eu que estou dizendo, isso é





cientificamente provado, né), quanto mais ...é...idade você tem, mais dificuldade você tem de apreender algum conteúdo que você não tenha tido acesso na sua juventude.”

Aluna do Grupo 2: “Você já teve essa experiência? Percebeu isso?”

Aluno do Grupo 1: “Não, nunca tive essa experiência”.

Mais adiante perguntei para esse aluno do Grupo 1 o que ele considerava como um aluno jovem? Sua resposta ficou indecisa e por fim ele respondeu que “jovem era alguém até 30 anos”. Estendi a pergunta para a turma e a definição ficou ainda menos clara.

Nesse pequeno trecho temos exemplos das representações sociais em relação ao ensino de adultos encontrados no contexto da Escola de Música da UFRN. A própria ancoragem do tema proposto a EJA revela um tipo de categorização. Observem que a diferença está atrelada a uma dificuldade. Essa dificuldade é “comprovada cientificamente”, caracterizando uma espécie de representação social a partir da ciência que se tornou uma forma clássica dentro da teoria das representações sociais a partir dos estudos de Moscovici (2009). Ou seja, o respondente, não tem acesso ao material científico que estuda esse fenômeno, apenas às representações circulantes que supostamente são corroboradas por esse material científico. Mais adiante, sendo o respondente um aluno aparentemente de meia idade, a aluna que fazia o papel de entrevistadora pergunta se essas dificuldades citadas já foram observadas pelo sujeito, o qual responde que não.

Mais adiante após a entrevista enquanto a turma se dispersava alguns alunos me procuram para comentar as suas experiências como estudantes de música adultos. E os três alunos que me procuraram relataram a sua grande dificuldade em aprender música na fase adulta, a sua pouca disponibilidade de tempo para praticar, devido às suas responsabilidades com o trabalho e com a família. Ao serem perguntados se eles sentiam alguma dificuldade motora na idade adulta ou dificuldade na assimilação do conteúdo, todos negaram.

Deste modo, se de um lado as dificuldades relatadas que fazem referência aos estudos científicos estão associadas às dificuldades de ordem biológica tais como dificuldades motoras ou cognitivas, na prática elas aparecem como resultado de sua situação socioeconômica e das limitações de tempo advindas dessa situação. Transcrevo o seguinte trecho para ilustrar essa situação:

Aluno (adulto da turma de metodologia): “Não dá pra me comparar a um jovem que tem todo o tempo do mundo...hoje eu trabalho, tenho responsabilidades...quando eu era menino tinha tempo para estudar...”

Eu: “E hoje você sente alguma dificuldade de aprender os conteúdos, pra “pegar” as músicas ... ou você sente que sua musculatura está diferente...?”

Aluno: “Não ...só o tempo pra estudar mesmo...”

### **3. CONCLUSÕES**



Esse recorte contém diversos aspectos do problema das representações sociais a respeito da musicalização para adultos. Vou analisar alguns desses problemas.

Primeiro: o adulto é “estranho” a educação musical. A pergunta: “Em sua opinião existe diferenças entre o ensino da música para o jovem e o adulto?” remeteu primeiramente ao contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA e em seguida às experiências com educação musical para idosos. Segundo Moscovici (2009), objetos estranhos ao cotidiano são ancoradas em representações mais familiares, logo o não familiar: “adultos na aula de música” é associado a adultos nas aulas de música do EJA. Podemos supor que esse tema está mais próximo a realidade ou as discussões de graduandos de música do que a experiência de conviver em sala de aula como aprendizes de música adultos, mesmo muitos desses alunos ao refletir sobre o tema possam estar na mesma condição.

Segundo: a educação de adultos está fortemente associada com a representação de dificuldade. Nesse sentido a diferença quando colocada em relação a alunos jovens é tomada com dificuldade. Aqui se perdem as características positivas normalmente associadas à idade adulta, como maturidade, responsabilidade e compromisso e entram em foco apenas as dificuldades, muitas vezes atribuídas aos aspectos físicos (a parte motora) e neurológicos (associados a lentidão que os mais velhos tem de aprender coisas novas) que estão relacionadas a degradação do corpo.

Terceiro: ninguém sabe o que é “o adulto”. Não apenas entre os alunos observados, mas na literatura da educação musical que trata a respeito da educação musical para adultos, raramente se define o que é ser adulto. Na atividade observada muitas vezes o tema era relacionado com a educação na terceira idade. Tentei complementar perguntando a turma como eles definem “aluno adulto”, mas as respostas eram esquivas e indefinidas. De fato, Sousa (2010) chama a atenção para essa questão, embora óbvia a idade adulta está longe de ser uma definição clara.

Quarto: embora na fala dos alunos observados as dificuldades do aprendizado de música por parte de alunos adultos esteja relacionada a aspectos físico-motores, na experiência dos alunos participantes que também se encontram na qualidade de alunos adultos, as dificuldades são de ordem social, como as responsabilidades com a família, com o emprego, a criação dos filhos, etc. Este caso também demonstra a invisibilidade do tema e a dificuldade de se enxergar esse tema como objeto legítimo e próximo.

Outros pontos podem ser derivados desses problemas expostos acima. No geral nosso trabalho aponta para a necessidade de investigar a dimensão simbólica que cerca as práticas relacionadas a educação musical de adultos. Nossa experiência e nossas evidências apontam para uma influência dessa dimensão simbólica que parece ter um peso nas escolhas e atitudes de profissionais da educação, de alunos e de instituições relacionadas a educação musical. No entanto o tema aparece invisível nos nossos discursos e na nossa percepção. Citando Moscovici (2009):

(...)nós não estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias; de que nós não conseguimos ver o que está diante de nossos olhos. É como se nosso olhar ou nossa percepção estivessem eclipsados, de tal modo que uma determinada classe de pessoas, seja **devido a sua idade** – por exemplo, os velhos pelos novos e os novos pelos velhos – ou devido a sua raça – p. ex. os negros por alguns brancos, etc. – **se tornam invisíveis quando, de fato, eles estão “nos olhando de frente”**. (MOSCOVICI, 2009, p. 30, grifo nosso)



Esses excluídos a nossa frente representam toda uma parcela de pessoas fora do processo de educação, porque não tiveram acesso a ele em um momento da vida considerado “ideal” ou “regular” e que nós como educadores não sabemos como nos dirigir a esse público. No entanto, nesse caso, a exclusão também pode se dar pelo próprio sujeito que não se enxergando capaz de aprender ou “na idade certa” para aprender ignora uma oportunidade de crescimento e realização que poderia se dar através da música.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomás. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

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

JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2009.

PENNA, Maura. **Musica (s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícios Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais**, revista do ppgartes, ica, ufpa. Número 01, Fev 2015, p. 111-123.

PEREIRA, Marcus Vinícios Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

SOUSA, Filomena. **O que é ser adulto? A sociologia da adultez.** Porto: Memória Imaterial, 2010. Disponível em: [http://www.memoriamedia.net/bd\\_docs/Sociologia%20da%20adultez%20livro.pdf](http://www.memoriamedia.net/bd_docs/Sociologia%20da%20adultez%20livro.pdf). Acesso em 12 ago. 2015.

SUZUKI, Shinishi. **Nutred by love.** Van Nuys: Alfred Music Publishing, 1983.