

# Educação musical para adultos ao instrumento: questionando “música é para crianças” e outras representações sociais

## Comunicação

Magno Augusto Job de Andrade  
Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte  
magnoviola@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho traz um recorte dos resultados de pesquisa de mestrado concluída, cujo objetivo foi identificar/revelar e refletir sobre as representações sociais que mediam as relações entre a adultez e o ensino de instrumentos musicais de tradição conservatorial. O interesse foi a investigação da dimensão simbólica envolvida no processo de musicalização de adultos. Para tanto durante a pesquisa foram entrevistados alunos e professores da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dos cursos de formação em instrumento. Foi utilizado como referencial teórico o conceito de representação social de Moscovici (2009) e Jodelet (2001), para definir o objeto de pesquisa foi adotada a teoria de Bourdieu (2008, 2010), e sua aplicação por Pereira (2012), para as interações entre as representações estudadas e as estruturas nas quais estão inseridas. Como metodologia, foi utilizado um levantamento bibliográfico que nos forneceu elementos para a aplicação de entrevistas semiestruturadas e posterior análise dos dados. Foram encontradas, dentre os resultados, diversas evidências de representações sociais explicitadas em vários trabalhos acadêmicos e em diversas práticas que cercam a educação musical de adultos. Nesse trabalho destacamos as representações sociais relacionadas com a idade de início do estudo do instrumento e a da iniciação musical como exclusiva da infância. Tais representações aparecem fortemente associadas à percepção do tempo de estudo e de profissionalização, que orientam a valoração da iniciação musical na idade mais precoce possível, de modo a garantir o cumprimento das demandas associadas a formação musical representada pelos entrevistados.

**Palavras chave:** Educação musical de adultos; Representações sociais; Educação musical

## 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 que costuma aparecer de adultos curiosos ou de pais de alunos de música é: “você acha que eu ainda posso aprender música na minha idade?”.

Ao longo da nossa pesquisa e de nossa experiência profissional 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, 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, p. 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, p. 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, p. 31).

São nesses casos em que se notam a intervenção das representações sociais. Segundo Moscovici (2009, p. 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”.

Ao aproximar 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 para 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, p. 32).

Nesse trabalho, nossa reflexão a respeito da educação musical de adultos e as representações sociais a respeito de uma idade “certa” para começar o estudo em um instrumento musical, ou “a educação musical como coisa de criança”, aparece como um ponto central e determinante em relação as representações sociais que envolvem as especificidades da educação musical para adultos dentro do universo pesquisado, cursos de nível médio e superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Nosso objetivo é refletir 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 e se depara com suas próprias representações a respeito da iniciação ao instrumento e as representações de seus professores a esse respeito. Como é estudar música depois de certa idade se o aluno pensa que música “é coisa para criança”? Como é ensinar para alguém adulto se o professor pensar que “após certa idade não existe chance de o aluno alcançar um bom nível”?

Um ponto que deve estar claro é que este trabalho e a pesquisa de mestrado que o antecede traz exemplos das representações sociais nos discursos de alunos e professores da área de educação musical ao instrumento. Trata-se da dimensão simbólica a qual orienta nossas percepções e práticas. Não cabe no escopo desse texto discutir os efeitos dessas percepções nas práticas de educação musical, aqui nosso objetivo é revelar essa dimensão e algumas das representações sociais evidenciadas através de nossa pesquisa. Trata-se também de analisar o discurso do senso comum e refletir de que forma esse discurso construído socialmente atua para definir nossas percepções que posteriormente orientam nosso comportamento e ações.

### **Música como “coisa de criança”**

Através do nosso estudo ficou evidente que a maneira como professores e alunos representam a música e a educação musical refletem nas suas escolhas metodológicas, nos seus objetivos e no público ao qual essa educação se dirige. Pensar como se dá essa percepção e em que se baseiam e são construídas essas representações têm sido nosso foco no estudo que resultou nesse trabalho. Sendo assim, ao refletir como era representado um adulto nas aulas de instrumento, a primeira consideração foi contextualizar esse adulto em relação ao campo da educação musical brasileira na contemporaneidade. A respeito disso, Teixeira (2012) chega a se referir a uma “lógica implícita” que associa a educação musical a *educação musical para crianças*. O que o autor chama de “lógica implícita” são as *representações sociais* presentes no cotidiano da prática, da literatura e do senso comum relacionado à educação musical na nossa realidade.

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 a experiência do pesquisador como estudante e profissional da área:

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 comesse 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, p.12).

Interpretando essas falas sob a teoria das representações sociais, Duarte e Mazzotti (2002, p. 32) nos lembram 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”. [...] Propor, recusar e redefinir critérios são movimentos que têm caminhado junto com a nossa própria definição enquanto indivíduos e enquanto coletividade.

De fato, é o que os professores frequentemente fazem, de um modo ou de outro, como é possível 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 para dizer que se possa começar a estudar violino. (ROMANELLI, ILARI, BOSÍSIO, 2008, p. 10)

### **Pequena nota a respeito da interpretação dos discursos**

Durante a pesquisa de mestrado que originou esse artigo foi feita uma revisão de literatura que procurasse cobrir os temas da educação inicial de adultos ao instrumento (ou, segundo alguns, a *musicalização* de adultos ao instrumento), sua dimensão simbólica que aparece nos discursos, e práticas sob a forma de representações sociais. Na literatura, como exposto acima, essas representações foram encontradas, não em trabalhos objetivos sobre o tema, mas nas linhas e entrelinhas dos discursos de pesquisadores e de pesquisados.

Nas entrevistas, essas representações apareceram sob a forma de discursos e de percepções a respeito, por exemplo, do que os entrevistados consideram a melhor idade para começar o estudo do instrumento (?). Essa pergunta foi feita aos alunos, considerados adultos por seus professores, e para professores de instrumentos de sopro (metais e madeiras), piano e cordas friccionadas (violino e violoncelo). A escolha dos instrumentos foi para perceber o quanto uma tradição conservatorial ou *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2012) influencia essa percepção.

A revisão da literatura aponta no sentido de uma “naturalização” da educação musical na infância (TEIXEIRA, 2012). As entrevistas também apontam no sentido de uma percepção de que a iniciação musical dever ser feita na infância. Mais que isso, se a iniciação ao instrumento

não se der na infância as possibilidades de aprendizado ou de profissionalização e “de se fazer música” se tornam muito limitadas.

Ao perguntar aos entrevistados “qual a idade que o senhor considera mais adequada a iniciação em seu instrumento?” foi equivalente a se tivéssemos perguntado: “qual a idade que o senhor considera **mais cedo** para se iniciar ao instrumento?”. Melhor, mais adequado, nesse caso se transforma em um sinônimo de mais cedo. Desse modo temos mais cedo percebido e representado com o mesmo sentido de melhor. Abaixo alguns exemplos das entrevistados:

Há, com certeza cedo. A partir dos 8 anos 9 anos, já dá se você tiver um instrumento que seja do tamanho da criança eu acho que é válido. (P1- Entrevista realizada em 2016).

Mas eu acho que música assim, a gente tem que musicalizar as crianças mesmo. [instrumento] inclusive eu acho que é um instrumento que a pessoa pode começar bem cedo. (P1 - Entrevista realizada em 2016).

O ideal, cara seria antes dos dez. Se você pretende viver só daquilo, entendeu? Só de música ... Também eu acho que depende um pouco do objetivo...Se você quer ser um músico de ponta, se destacar você tem que começar o quanto antes. (A2 - Entrevista realizada em 2016).

A hipótese, a partir de referencial teórico, e das observações podemos analisar a representação social compartilhada a respeito da “melhor idade para a iniciação musical” ou “idade mais adequada para a iniciação musical”. Melhor ou mais adequado, nesse caso, remete a representação de mais cedo, mais precoce possível conforme as limitações a serem consideradas (sejam elas de ordem física, cognitiva etc.). O limite para o “mais cedo possível” é regulado pelo critério do professor ou do aluno, conforme sua experiência e seu conhecimento, mas sempre o mais cedo representa o melhor.

Ao retornar a fala do professor Paulo Bosísio (ROMANELLI, ILARI, BOSÍSIO, 2008, p. 10, grifo do autor) que: “[...] não tem uma **idade** padrão para se começar e depende da **criança** que está na frente [...]”.

Percebe-se que, embora não exista um padrão definido, a iniciação musical é representada, na literatura e no discurso dos entrevistados, sempre relacionada com a ideia de **infância**. Musicalização é sempre associada à criança. Daí pode-se notar que a invisibilidade de outros públicos que não a criança, como relação ao processo de musicalização se dá porque no centro dos discursos a respeito de musicalização está a associação à criança e ao período da

infância. Novamente ressalto que esse trabalho tem o objetivo de revelar essa dimensão simbólica que orienta nossos discursos e práticas e não essas práticas ou as consequências delas.

**Se música “é coisa de criança”, que nomes damos ao que se faz quando não é uma criança que está aprendendo a tocar?**

Um ponto interessante durante nossa pesquisa é que foi observado entre os entrevistados que era comum ao iniciarem os estudos de música a existência de alunos mais velhos ou alunos adultos compartilhando o ambiente de aulas, interessados em aprender música sem compromisso e outros com a intenção de se profissionalizarem em música, como afirma o aluno entrevistado A2: “todo mundo tinha mais ou menos a mesma idade e todo mundo já entrou para se profissionalizar...A ideia era essa...”.

Esse aluno adulto em processo de musicalização que deseja se profissionalizar em música é praticamente ausente nas pesquisas ou, por vezes, substituído pelo aluno que deseja aprender por *hobby*, os quais “sem desejo de profissionalização, os alunos adultos procuram o aprendizado de um instrumento pelas mais diversas razões” (DIAS, 2015, p. 408).

Com exceção de Souza (2009), a percepção de que existe o interesse em profissionalização no aluno que se inicia na fase adulta não é apontada, além de ser frequentemente desencorajada pelos professores por entenderem que não faz parte dos anseios dos alunos.

A profissionalização não deve ser o critério norteador do ensino de piano, e os sujeitos envolvidos na aprendizagem desse instrumento, devem ser compreendidos em seus respectivos contextos, particularidades, experiências e realizações. O ensino de música na maturidade faz parte da pirâmide do conhecimento musical e da prática musical. Nesse contexto, a prática musical é realizada de forma amadorística, e a prática amadora é um componente essencial para o campo da música, uma vez que nem todos que estudam um instrumento pretendem seguir carreira na área de música. (DIAS, 2015, p. 411).

Fells (2012) relata o sentimento que tem de seu aprendizado musical ser classificado exclusivamente como um *hobby*: “Engraçado, quando crianças têm aulas de piano ninguém diz que é um ‘hobby’. As aulas de piano parecem ser outro curso suplementar à sua educação escolar regular” (FELLS, 2012, pos. 28, tradução do autor). Essa fala nos revela muito de como ainda

estão sendo pensados os adultos em relação a educação musical inicial. Em muitos contextos aprender música é “estranho” se você for adulto. O autor ainda ressalta que:

A verdade é que ninguém sabe onde esses estudos vão levar o estudante no futuro. Mas numa idade mais avançada da vida, muito avançada no meu caso, não existem esperanças ou ilusões. Aprender piano na minha idade é estritamente um *hobby*. (FELLS, 2012, pos. 33, tradução do autor ).

Frequentemente encontrou-se em muitas das pesquisas anteriormente citadas, a representação social da educação musical de adultos como um “*hobby*” a ser exercido descompromissadamente, geralmente por razões terapêuticas. Nas falas de adultos é comum encontrar evidências dessa função terapêutica.

Nos relatos dos colaboradores de Albuquerque (2011) e na minha própria pesquisa a música também aparece como uma atividade que combate o estresse, análoga a uma atividade terapêutica exercida pelos alunos adultos. Embora o autor reconheça que “dizer que o adulto só aprende música para seu lazer e terapia não é o suficiente” (ALBUQUERQUE, 2011, p.89), sua conclusão é imprecisa ao afirmar que “o estudar faz parte sim das metas do adulto pelo piano, as expressões e o desejo de transmitir os materiais absorvidos, são objeto do agir musical dos adultos” (Albuquerque, 2011, p.89).

Além disso, Albuquerque (2011), Costa (2004), e Dias (2014), sugerem que ao pensar música como terapia, isso possa funcionar como uma forma de evitar as expectativas enfrentadas pelos adultos, a frustração e a ansiedade.

Ao pensar nos alunos adultos que perguntam se ainda têm idade para estudar, se esquivando das exigências “de fazer música seriamente”, da vergonha, da pressão e da ansiedade de se tornarem objeto de riso ao iniciarem o estudo de um instrumento, pode-se imaginar como o status de *hobby* poderia servir para aliviar essas pressões, tendo em vista que “a pressa em aprender e a busca pela perfeição na execução das peças pode gerar uma autocrítica exagerada” (DIAS, 2014, p. 178).

Uma outra implicação da educação musical inicial para adultos ser tratada como um sonho de infância revivido como *hobby* ou uma terapia anti-estresse, é que nesse sentido fica também eclipsado a percepção de que a música pode representar também uma possibilidade de compreensão de mundo. Lembremos que até a matemática pode ser uma terapia ou um *hobby*,



o sudoku é um exemplo disso, mas o estudo da matemática é necessário porque o mundo e a relação como ele estão repletos de conteúdos tratados na matemática.

De maneira semelhante, a educação musical também tem a função de fornecer uma compreensão de mundo mais ampla, porque afinal o mundo está repleto de música e a relação com o mundo é mediada também pela música. A diferença aqui é que mesmo os que não tem talento inato para a matemática podem e frequentemente são obrigados a apreender seus conceitos mais básicos para se orientar no seu dia-a-dia.

Longe de discutir os objetivos da educação musical é salutar ilustrar como em relação à educação musical ainda aparece de forma muito presente a representação de que a música é algo “hermético”, que é acessível “apenas para os poucos dotados que são capazes de apreendê-la”.

No caso do adulto e sua relação com a música, frequentemente não se está devidamente atento para o fato de que o *hobby* representa em na sociedade uma oposição ao trabalho e está indissociavelmente ligado a ele (ADORNO, 2002).

Por um lado, deve-se estar concentrado no trabalho, não se distrair, não cometer disparates; sobre essa base, repousou outrora o trabalho assalariado, e suas normas foram interiorizadas. Por outro lado, deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. (ADORNO, 2002, p. 108)

Com relação ao aprendizado da música, dizer que a música na fase adulta é um *hobby* também implica em considerá-la, não como uma parte integral da vida do indivíduo, mas como uma atividade que, por não manter relação direta com o trabalho gerador de renda, deve servir para exclusivamente para o lazer, tendo em vista que o trabalho, na maioria das vezes, não é representado como o lugar do prazer, e da realização, pelo contrário é o lugar dominado pela seriedade e do esforço árduo.

Talvez por isso, a ideia de profissionalização de estudantes adultos ainda pareça de forma tão opaca, pois dar ao estudo de música a chancela de uma atividade “séria”, ou seja, um não-*hobby*, é desafiar a representação de oposição que essa atividade deve ter em relação ao trabalho formal (ADORNO, 2002) e estar apto em seguida a desafiar as representações de profissionalização, de realização musical e de aluno que circulam no campo da educação musical.

## Considerações finais

Esse trabalho não se opõe à prática terapêutica da música por adultos, ou que a música seja uma atividade lúdica ou um *hobby*. No entanto questionamos que a prática da música depois de certa idade seja limitada **apenas** a essas categorias e seja **percebida apenas** em relação a essas categorias. Aqui novamente trazemos dados de nossa pesquisa que se referem a **percepção** desse universo simbólico que nos orienta e não das ações decorrentes das escolhas tomadas a partir dessa orientação. Nossa conclusão é que, ao pensar em adultos fazendo música, a maioria dos profissionais e estudantes da área, tende a enquadrar essa prática segundo as categorias que fazem sentido em sua realidade. Segundo (MOSCOVICI, 2009) esse processo é a *categorização*. Como educadores musicais deveríamos questionar a maneira como fazemos essas categorizações e as consequências desse processo.

Esse trabalho também não é contra a educação musical inicial se dar na infância ou que se inicie cedo a prática instrumental. No entanto, ao pensar em outras idades que não a infância, notamos o quanto a conduta é determinada por “certezas invisíveis”, como por exemplo que existe uma idade máxima fora da qual o fazer musical fica inviável. No âmbito da pesquisa que gerou esse trabalho procuramos entender esse fazer musical dentro da tradição conservatorial (PEREIRA, 2012). Nesse ponto questionamos o que significa aprender um instrumento segundo essa tradição? Em que tipo de profissional e profissionalização pensamos? O que é “tocar bem” e se é apenas a idade que pode definir a possibilidade de “tocar bem”.

Segundo Moscovici (2009) uma vez identificadas essas ideias, ou como trataremos aqui, essas representações, elas são praticamente palpáveis como objetos de estudo. Como representações sociais essas ideias se apresentam como estruturas invisíveis que orientam práticas e percepções nos processos de educação musical.

Durante as pesquisas que seguiram o trabalho que gerou esse artigo e as diversas ocasiões nas quais foram discutidas as ideias apresentadas aqui, notamos o quanto o tema aparece oculto e ubíquo em diversas experiências de alunos, professores e colegas, mas que ainda, como pesquisadores, não temos a ferramentas teóricas para enxergar e analisar essas experiências, as quais por vezes tem um peso significativo nas relações entre os sujeitos e seus processos de aprendizagem.

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 quão longe estamos de entender ou mesmo perceber esse objeto.

## Referências

ADORNO, Theodor. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALBUQUERQUE, Artur Fabiano de. **Aprendizagem musical a partir da motivação**: um estudo de caso com cinco alunos adultos de piano da cidade de Recife. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em música) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

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.

COSTA, José F. da. **Aprendizagem pianística na idade adulta**: sonho ou realidade? 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

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.

DIAS, Adriana Morais dos Santos. Ensino de música na fase adulta através do piano. **Anais do III SIMPOM 2014** - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2014, p. 176-180.

DIAS, Adriana Morais dos Santos. Ensino de música na fase adulta: aspectos introdutórios. **Revista TULHA**, Ribeirão Preto, v. I, n. 2, p. 406-416, jul.-dez. 2015.

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, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2016.

FELLS, Robert M. **Memoirs of a Secret Pianist: Learning the Piano in Later Life**. Edição Kindle. 2012.

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

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

PEREIRA, Marcus Vinícios Medeiros. **ENSINO SUPERIOR E AS LICENCIATURAS EM MÚSICA (PÓS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2004)**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

RENNER, Katia Klar. **O tempo musical do sujeito: Ouvindo os fazedores de música na idade madura**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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.

SOUZA, Alba Cristina Bomfim. **O perfil dos adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas-violino, viola, violoncelo e contrabaixo**. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, 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.: **Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências**. ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro. Fortaleza: Edições UFC, 2012. P.135-151.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Processo de musicalização de adultos: os sentimentos e as motivações**. 1995. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.