



“Estou velho demais para isso”: adultos e estudos de música

Maura Penna
Universidade Federal da Paraíba
maurapenna@gmail.com

Fabiola Santos de Araújo
Universidade Federal de Pernambuco
music.fabi9@gmail.com

Resumo: Este trabalho resulta de uma pesquisa que visa compreender o que a música significa para pessoas adultas que, estabelecidas em outras profissões ou atividades, buscam por iniciativa e vontade próprias estudos musicais. São analisados dados de três sujeitos que participaram de uma etapa já concluída, realizada com adultos a partir dos 35 anos que procuravam por aulas individuais de instrumento ou canto, em espaços não formais ou com professores particulares. Como metodologia, foi adotada a história de vida musical, com o uso da entrevista narrativa. A partir da análise de seus relatos, ficam claras a significação e a importância dos estudos de música para eles, que, apesar de tantas responsabilidades e tarefas, não abrem mão das aulas. Buscam essas aulas por razões pessoais, sem pretensão de profissionalização, em função da religião, realização própria e/ou para compensar a falta de oportunidade na infância ou juventude. Aspectos recorrentes em seus relatos quanto às condições para o estudo de música são interpretadas como a internalização de limitações sociais, oriundas do mito do dom ou do talento inato, que idealiza a atividade musical. Discutem-se essas questões com base nas contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu (e de outros autores). Como conclusão, foi possível reconhecer a autoexclusão, resultante da incorporação de limites sociais, no “desconforto” evidenciado pelos participantes da pesquisa: como não se percebem como alunos de música “legítimos”, precisam justificar sua maneira de estudar música, como modo de defender o seu direito a isso.

Palavras-chave: Alunos Adultos. História de Vida Musical. Entrevista Narrativa.

Introdução

Esta comunicação apresenta dados parciais da pesquisa **O que quero com a música: estudos musicais entre adultos com outras ocupações profissionais**, realizada pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ainda em desenvolvimento. A pesquisa é guiada pela seguinte questão: o que a música significa para a pessoa adulta que, estabelecida em outra profissão ou atividade, busca por iniciativa e vontade próprias estudos musicais? Deste modo, os sujeitos da pesquisa são alunos de música com 35 anos ou mais de idade, que estudam regularmente em um espaço específico, há no



mínimo seis meses e no máximo três anos¹.

Os dados apresentados e discutidos nesta comunicação foram coletados a partir de um plano de trabalho que foi desenvolvido entre setembro de 2021 e julho de 2022, voltado especificamente para alunos que procuravam aulas individuais de instrumentos e canto, em espaços não formais ou com professores particulares². Os objetivos deste plano de trabalho foram:

- Conhecer o perfil desses alunos e suas motivações para buscar aulas individuais de instrumento ou canto nesta etapa de suas vidas;
- Analisar a relação pessoal e subjetiva que estabelecem neste momento de vida com a música, comparativamente às relações que possam ter estabelecido em etapas prévias;
- Identificar suas concepções de musicalidade;
- Analisar como se relacionam com as propostas pedagógicas desenvolvidas em suas aulas individuais.

Nos depoimentos de grande parte dos participantes, foram encontradas falas de internalização de impedimento social, ligadas a determinadas concepções de musicalidade, de modo que esta questão será o foco de nossa discussão neste artigo.

Metodologia

Considerando que procuramos compreender o significado da música para adultos com outras profissões e a relação das aulas com suas experiências anteriormente vivenciadas, era necessário buscar sua história de vida musical, através da entrevista narrativa. Ainda que o sujeito adulto procure por estudos formais apenas nesta etapa de sua vida, a música estava de alguma forma presente em outros momentos de sua trajetória, em diferentes espaços e ambientes.

Sendo assim, com base na metodologia da História de Vida, para a coleta de dados foi adotada a entrevista narrativa – sendo duas entrevistas com cada sujeito. A primeira, na qual

¹ Este prazo refere-se ao estudo que o participante desenvolve no espaço/atividade em foi recrutado para a pesquisa, pois podem ter tido outros estudos de música em fases anteriores da vida.

² A coleta de dados foi realizada pela bolsista de Iniciação Científica Fabíola Santos de Araújo, segunda autora desta comunicação. O plano de trabalho envolveu quatro participantes, mas aqui serão utilizados dados dos três sujeitos que mais claramente expressaram a questão discutida.



se buscava um relato mais livre, partia de uma questão gerativa bastante ampla, para que os participantes conduzissem mais livremente o relato de suas experiências e trajetórias de vida musical:

Por favor, me fale sobre a sua relação com a música neste seu momento de vida. Porque você está fazendo agora **aulas de música**. Pode falar de tudo que você achar importante sobre isso, das outras experiências que você teve com a música – qualquer tipo de música – na sua vida em diferentes momentos e ambientes (em casa, na família, com amigos, na igreja, na escola, etc.). Procure também contar como você se sente agora com suas **aulas de música**, o que esse estudo de música significa para você, e como se relaciona com as outras experiências com a música em sua vida, na juventude, na adolescência e na infância. Você não precisa ter pressa e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você nos interessa.

Como vários autores apontam, a narrativa é capaz de evidenciar não apenas o que as pessoas fizeram, mas a dimensão do que sentiram, das significações que dão aos fatos, de como foram experienciados por eles (GIBBS, 2009, p. 95; FLICK, p. 109). Neste sentido, a entrevista narrativa “substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, p. 95).

Ainda procurando manter o caráter narrativo, a segunda entrevista retomava pontos da primeira, com pedidos de esclarecimento e detalhamento, focalizando os objetivos específicos da pesquisa (PENNA, 2021, p. 5). Deste modo, o roteiro para a segunda entrevista só era elaborado após a transcrição da primeira³. A coleta com os três sujeitos cujos relatos são analisados neste texto foi realizada no período de novembro de 2021 a fevereiro de 2022, de maneira online, devido ao momento de pandemia de Covid-19, ainda em curso.

Enfocamos especificamente, neste texto, as narrativas de três adultos com outras profissões que buscavam aulas individuais de música que, em seus relatos, foram recorrentes manifestações de impedimentos sociais internalizados: “isso não é para mim” ou “devia ter estudado quando pequeno”.

³ Para a transcrição das entrevistas, utilizamos a ortografia padrão, mantendo as construções empregadas pelos participantes e limpando o uso excessivo de marcadores conversacionais – como “né” (PENNA, 2020, p. 143-145).



Relações estabelecidas com a música na idade adulta

Neste item, apresentamos e analisamos trechos das narrativas dos três participantes, especialmente nos pontos relacionados às concepções de musicalidade e à internalização de limitações sociais sentidas por adultos que estudam música. Vale salientar que, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, não pretendemos generalizar a partir das vivências de nossos sujeitos. No entanto, revelam questões que certamente dizem respeito a outros adultos que procuram aulas de música. Por princípio, a pesquisa qualitativa é contextualizada, cabendo inicialmente, portanto, caracterizar cada sujeito.

O Sujeito 1 é mulher, tem 45 anos, formação em educação física, mas não atua na área. Atualmente, trabalha com estética e com a fabricação de alguns alimentos, e só começou a estudar música na fase adulta. Na infância e na adolescência, seu único contato com música era através da escuta⁴, especialmente porque sua mãe gostava de ouvir no aparelho de som. Além disso, a igreja é um espaço muito importante em sua vida, pois nele desempenha várias funções, e até mesmo o seu estudo de música a ele se relaciona, pois seu objetivo é aperfeiçoar-se para continuar cantando no louvor. Na ocasião da coleta, tinha aulas individuais de canto na escola de sua igreja e, contando com todas as experiências de aulas com vários professores, totalizava dois anos e meio de estudos musicais.

O Sujeito 2 é homem, tem 53 anos, dois filhos e trabalha como professor da UFPB. Começou a estudar música apenas na fase adulta, há pelo menos dois anos, com um professor particular de guitarra. Na infância e na adolescência, cresceu ouvindo músicas que o pai tocava na radiola e, a partir dessa influência, passou a comprar discos e CDs com músicas do mesmo estilo. Considera-se um ouvinte “crítico e chato” e, como ele mesmo relata, seu objetivo com a música é seu deleite e realização pessoal.

Também homem, o Sujeito 3 tem 50 anos e atua na administração de empresas. Iniciou seus estudos musicais aos 12 anos no conservatório, sempre contando com a influência e apoio de seu pai. Durante sua adolescência, ia junto com ele para tocar violão no barzinho ou nas reuniões de família, enquanto o pai cantava. Por causa de outras prioridades na época,

⁴ Como mostra Silva (2015, p. 150), “a escuta é, sem dúvida, a primeira e mais importante ferramenta de contato com a música.



teve que interromper os estudos de música durante 27 anos, somente os retomando na fase adulta. Por ocasião da coleta, estava estudando música com um professor particular de cavaquinho há pelo menos dois anos e meio, procurando desta forma também melhorar a técnica no seu instrumento, o violão. Seus estudos visavam sua realização pessoal.

Em seus depoimentos, todos os sujeitos expressam certa tristeza, relacionada à questão da idade, de não terem começado antes a ter aulas de música ou não terem se dedicado mais na época que estudaram. O relato do Sujeito 2 exemplifica com clareza este ponto:

É uma lástima ter procurado aula de música só agora; eu me arrependo, deveria ter procurado antes. Você nunca deve deixar para fazer amanhã o que você pode fazer hoje, porque tempo é um recurso não renovável, o tempo perdido não volta mais, e pode ser uma coisa que eu não recupere nunca na minha vida e me arrependo de não ter investido no passado. (S2, E1, 3 dez. 2021)⁵

A ideia da oportunidade perdida, de não ter estudado no “tempo adequado”, de certa forma se relaciona com uma concepção de que música “se aprende de pequeno”, o que tem como consequência que não seria algo próprio para adultos – o que representaria uma certa ruptura com os “padrões correntes”, já que eles não teriam mais idade para fazer isso e aquilo. Tendo internalizado esses padrões, o Sujeito 3 – que, além de toda uma vivência musical no ambiente familiar, começou seus estudos formais de música aos 12 anos –, em certa medida desvaloriza a própria experiência:

Eu comecei a estudar música e me interessar por música muito novo... Quer dizer, muito novo não: 12, 13 anos não é muito novo, [pois] vejo que tem crianças que começam muito mais cedo do que isso. [Foi] por intermédio de um primo que veio do Rio; [ele] tinha um violão e eu achei super interessante e me interessei. (S3, E1, 28 jan. 2022)

O mesmo sujeito remete, ainda, à falta de tempo e às dificuldades da idade como fatores que prejudicam seu aprendizado e sua relação com a música:

⁵ As citações das entrevistas narrativas dos participantes serão apresentadas em itálico, para diferenciar das citações bibliográficas. As indicações referem-se à identificação do sujeito, se a primeira ou segunda entrevista (conforme descrito no item da metodologia) e a sua data.



Ao meu ver, ainda falta muito para mim, ainda... Eu acho assim, que em questão de teoria⁶, estou muito melhor do que talvez em toda minha vida. Já na parte de repertório, não. Eu não tenho tempo hoje de estudar e ter um repertório como tinha antes de saber tocar, sei lá, trinta ou quarenta músicas. Hoje eu estou de um jeito que minha cabeça está ruim, que eu decoro uma [música] e esqueço a outra. (S3, E2, 22 fev. 2022).

As responsabilidades de um adulto – o trabalho e a família, dentre outros – limitam as possibilidades de dedicação à atividade musical, pela falta de tempo. Assim, seu desenvolvimento no canto ou no instrumento parece ser um sonho distante, que precisaria de muito tempo para se concretizar. Seus relatos, no entanto, revelam o esforço para manter as aulas de música, pois, apesar de tudo, elas têm grande importância para suas vidas.

Hoje eu faço muitas coisas: eu faço doce, trabalho com a parte de design de sobancelhas e sou micropigmentadora. Só não trabalho mais na minha área [de educação física], mas eu tenho muitas outras atividades. É bem difícil encaixar a aula [de canto], mas eu não abro mão de jeito nenhum. Essa aula é bem certinha, eu até deixo de fazer qualquer outra coisa, mas, da aula, não abro mão, de jeito nenhum. (S1, E1, 16 dez. 2021).

Outro relato nesse mesmo sentido é o do Sujeito 3, que declara trabalhar muito, até doze horas por dia: *“Eu treino sempre quase todos os dias... Não vou dizer todos os dias, porque tem dias que eu chego muito cansado, a cabeça não está legal, mas quase todos os dias à noite eu pego sempre o meu instrumento para treinar alguma coisa, para estudar”* (S3, E1, 28 jan. 2022).

Dessa forma, a falta de tempo é um fator que impede seu desenvolvimento musical. Ao mesmo tempo, os participantes não veem a música como profissão ou como uma forma de ganhar dinheiro: com ela, visam prioritariamente a realização pessoal e o próprio prazer.

Nesse caso, tem o dom, que não é o meu caso. Eu preciso ir, e para evoluir eu precisaria realmente me dedicar, e como eu não tenho tempo, vai ficar por diversão até o dia que eu parar tudo e tratar só disso. É uma das coisas que eu pretendo: me aposentar e me dedicar à música. A música, enquanto tocador; ver se aprendo antes de morrer. (S2, E1, 3 dez. 2021)

⁶ As aulas de cavaquinho eram práticas e com a teoria aplicada ao instrumento, abordando campo harmônico, formação de acordes etc. Por ter essas aulas particulares, ele foi convidado a participar da pesquisa. Mas seus relatos referiram também a estudos mais recentes de “teoria musical” em uma escola especializada, evidenciando a valorização atribuída ao modelo conservatorial como padrão legitimado de ensino de música, como discutiremos adiante.



Nesta fala, surge claramente a questão do dom: a crença numa predestinação para a música, que nem todos possuem, de modo que há uma concepção de que a prática musical não é para todos. Apesar disso, os sujeitos participantes “insistem” em ter aula de música e se mantêm dedicados, dentro das várias limitações. Como evidencia o relato do Sujeito 1, acima apresentado, o estudo da música pode ser tido como uma prioridade, até mesmo diante de tantos afazeres no dia a dia.

Ainda sobre a questão do tempo e do que eles esperam da música, o Sujeito 3 afirma: “*eu sei que não vou me tornar um músico profissional de tocar numa banda, mas a intenção é que eu possa agradar, já que, como por exemplo, eu toco em casa e chega a minha família*” (S3, E1, 28 dez. 2022). A constante comparação com um músico idealizado – o profissional talentoso, o artista que tem o dom – aparece, também, neste relato do Sujeito 1:

E hoje, eu faço essas aulas para me aperfeiçoar, porque eu sei que... eu tenho plena convicção que eu não sei cantar como eu gostaria, e como eu achei que cantasse. Eu consigo perceber, eu tenho uma facilidade grande de perceber que eu tenho muitas falhas. Que a aula nunca vai acabar, porque sempre a gente tem que buscar melhorar e eu nunca vou estar pronta para isso. Eu acho que eu nunca vou conseguir estar pronta, eu sempre preciso estar melhorando e evoluindo a cada dia. (S1, E1, 16 nov. 2021)

Fica clara, portanto, uma certa idealização do ser músico ou da prática musical marcada por uma perfeição que não são capazes de alcançar – especialmente em função da falta de tempo para se dedicar aos estudos “como deveriam”, pelas responsabilidades da vida adulta.

Eu reconheço a minha mediocridade enquanto performance e artista. Mas eu sou um bom ouvinte, excelente ouvinte, daria para ser um crítico. Eu pretendo evoluir enquanto músico, só para o meu deleite, para o meu prazer. Porque para isso precisaria de outra vida: para eu ser um artista, teria que nascer de novo. (S2, E2, 21 jan. 2022)

Apesar disso, os participantes da pesquisa buscam e investem (tempo, esforço, recursos) em suas aulas individuais de canto ou instrumento. Seja em função da religião, do prazer pessoal ou para compensar frustrações pela falta de oportunidades quando mais jovens, a relação com a música é, neste momento de suas vidas, tão importante para eles que



abrem algum espaço em seu cotidiano para seu estudo formal. O próximo item será dedicado à discussão dessa aparente contradição.

A internalização dos limites sociais

Como interpretar – para além do que o que já está explícito – a fala dos sujeitos, quando declaram que ser músico “não é algo para eles”, pois “é preciso aprender de pequeno” e eles não têm tempo para isso? Quando, apesar de tudo, eles insistem e investem no estudo de música? Assumindo o caráter interpretativo da pesquisa qualitativa, entendemos que, subjacente a essas falas e alimentando-as, estão os mitos do dom, do talento e da musicalidade inatos. Esses dons e qualidades inerentes seriam acessíveis apenas na infância ou juventude, de modo que sua falta incrementaria as limitações do adulto para a prática musical, no canto ou no instrumento.

Embora com bases teóricas diferenciadas, diversos autores – como, dentre outros, Schroeder (2004), Hallam (2011), Burnard (2012), Penna (2015) – questionam o mito do dom, dos grandes músicos e compositores como “gênios” superdotados, enfatizando a importância dos fatores culturais e, portanto, da vivência musical cotidiana e difusa. Embora os relatos dos participantes revelem diversas presenças da música em sua infância e adolescência, eles não parecem reconhecer essas experiências como parte de sua formação musical. Nos termos de Vieira (2004, p. 142), eles tentam “naturalizar a herança musical” proporcionada pelo ambiente familiar.

Por sua vez, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003, p. 100-111) teoriza essa questão, trazendo a noção de familiarização e frequência, relativas às “aprendizagens imperceptíveis e inconscientes” de uma educação informal que constrói lenta e progressivamente a “competência artística” através das vivências culturais propiciadas pelas “famílias cultas”⁷. O autor também desmonta a concepção de dom, por tratar “as aptidões

⁷ Publicada sua tradução no Brasil **apenas** em 2003, essa obra de Bourdieu – *O amor pela arte* – teve sua **primeira edição francesa em 1969!** Baseada em ampla pesquisa empírica sobre o público de museus europeus, esse trabalho apresenta uma discussão sobre os processos socioculturais ligados à competência artística, inclusive as estratégias de exclusão e de manutenção de privilégios de classe, até mesmo pelo sistema escolar. Tais discussões, embora oriundas das artes plásticas, interessam também aos processos que envolvem a familiarização com as linguagens artísticas em geral, incluindo a música. No entanto, é uma obra da época em que os museus não ofereciam suportes didáticos em suas exposições, de modo a apoiar a apreensão das obras



herdadas” – por tais processos de caráter sociocultural – “como se fossem virtudes próprias das pessoas, ao mesmo tempo, naturais e meritórias” (BOURDIEU, 2003, p. 169).

Com base na psicologia cultural, Hallam (2011) argumenta na mesma direção:

[...] os seres humanos, como uma espécie, são pré-programados para adquirir uma ampla variedade de habilidades musicais. As habilidades que são desenvolvidas dependem da cultura e do ambiente no qual o indivíduo está situado. Estes determinam o tipo de música a que o indivíduo está exposto e as oportunidades que são disponíveis para ele. (HALLAM, 2011, p. 216)⁸

Como mostra essa autora, o desenvolvimento da musicalidade depende das experiências musicais que os diferentes ambientes propiciam. Mais uma vez, isto desmonta a crença em uma musicalidade ou talento inato, mas o mito do dom é persistente no senso comum, expressando-se nos relatos dos participantes de nossa pesquisa. Esse mito culpabiliza o aluno por suas dificuldades, introjeta limitações sociais e também dificulta as renovações pedagógicas no campo do ensino de música. Este ensino ainda está marcado, em muitos espaços, pela persistência do modelo conservatorial, baseado na música erudita europeia, na leitura da partitura e no domínio da técnica instrumental, com vistas ao virtuosismo (PEREIRA, 2014; VIEIRA, 2004; PENNA, SOBREIRA, 2020). O mito do dom dificulta a renovação da prática pedagógica na medida em que, se o aluno é responsável por suas próprias dificuldades devido à falta de musicalidade ou de dom, as metodologias de ensino – incluindo os valores e padrões estéticos que as sustentam – não são questionadas.

Diante da idealização da prática musical pelo mito do dom, ao qual se associa valores do padrão conservatorial de ensino – ainda correntemente considerado como modelo de um ensino sério de música –, tampouco são consideradas as motivações dos alunos, suas relações com a música ou as funções que ela tem em suas vidas. Os depoimentos mostram claramente que nenhum dos sujeitos objetiva a profissionalização, visa o virtuosismo ou pretende um domínio técnico do instrumento ou da voz desvinculado

por um público mais amplo. Sobre a persistência das questões discutidas na obra de Bourdieu mesmo com as mudanças no caráter das exposições e dos museus, ver Garcia Canclini (2003).

⁸ [...] *human beings as a species are preprogrammed to acquire a wide range of musical skills. The particular skills that are developed depend on the culture and environment within which the individual is located. These determine the type of music to which the individual is exposed and the opportunities that are available to them.*

No caso de original em língua estrangeira, a tradução é da primeira autora.



das funções sociais ou pessoais que atribuem à música. O Sujeito 1 relaciona-se com a música para o louvor – portanto com clara finalidade religiosa –, e os outros dois buscam uma prática musical para partilhar com família e amigos ou ainda consigo mesmo, para satisfação própria. Todos desejam aprimorar-se, na medida em que querem sentir o resultado de seus esforços.

Mas por que, então, tendem a se comparar com modelos idealizados – que se aprende de pequeno, que é algo para quem tem dom ou talento, quem tem tempo para se dedicar como deveria –, sendo possível perceber uma constante necessidade de justificar sua vontade de aprender música? Reconhecemos, aqui, uma internalização de limitações sociais.

De acordo com Bourdieu (2014, p. 19), as posições *relacionais* no espaço social resultam da posse de capital econômico e de capital cultural, que são “*os dois princípios de diferenciação*” em ação para situar socialmente os agentes ou grupos. Práticas artísticas e musicais dizem respeito ao capital cultural, e têm mais valor ou são mais *distintivas* quanto maior legitimidade e reconhecimento social alcançam, ou melhor, quanto mais são percebidas como legítimas e válidas. E como “os princípios de visão e divisão” (ou seja, tais percepções) são “produto da incorporação da estrutura de diferenças objetivas” (posições sociais de maior ou menor poder, inclusive de poder simbólico) as atividades culturais, artísticas e musicais dominadas são “quase sempre percebidas, mesmo por seus praticantes, do ponto de vista destruidor e redutor da estética dominante” (BOURDIEU, 2014, p. 23).

Dessas relações sociais baseadas no poder decorrente da articulação dos dois tipos de capital, resultam as “classificações culturais”, que circulam socialmente e embasam percepções e concepções. Assim, as divisões sociais se tornam princípios de divisão, que organizam a visão do mundo social.

[..] a ordem social se inscreve, progressivamente, nos cérebros. Os limites objetivos tornam-se *sentido dos limites*, antecipação prática dos limites objetivos adquirida pela experiência dos limites objetivos, *sense of one's place* [sentido do seu lugar] que leva a se excluir – bens, pessoas, lugares, etc. – daquilo de que se é excluído. (BOURDIEU, 2006, p. 438)

Tal incorporação dos princípios de (di)visão social, de classificações culturais – inclusive aquelas que dizem quem é músico ou aluno de música – levam a uma *autoexclusão*.



O “sentido de limites” que sustenta essa autoexclusão é tão eficiente porque esconde suas origens e os próprios limites sociais: subjacente e inconsciente, torna-se um modo de perceber, pensar e agir. Por conseguinte, “isso não é para mim” ou “saber o seu lugar” não é percebido como exclusão ou “violência simbólica” (outro importante conceito de Bourdieu), mas como parte da natureza das coisas.

Considerações Finais

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, coletou nessa etapa o depoimento de quatro adultos com outras ocupações que buscavam aulas individuais de canto ou de instrumento. Os depoimentos de três deles foram aqui discutidos, por apresentar mais claramente relatos que expressam, em nossa interpretação, a incorporação de limites sociais, sustentada pelo mito do dom ou talento inato.

Embora não se pretenda generalizar resultados, os sujeitos participantes são pessoas reais, que conosco compartilharam suas narrativas sobre suas experiências musicais, com base nas quais desenvolvemos uma reflexão mais ampla, que acreditamos possa encontrar eco em outras vivências e narrativas. A autoexclusão, resultante da incorporação de limites sociais, pôde ser reconhecida em um certo “desconforto” evidenciado nos relatos dos adultos com outras ocupações: como não se percebem como alunos de música “legítimos”, precisam justificar sua maneira de estudar música, como modo de defender seu direito a isso.

Em contrapartida, seus relatos também reafirmam as diversas funções que a música pode ter na vida das pessoas, as relações significativas que podem ser estabelecidas com ela. Consideramos que esse é um público que precisa ser contemplado com propostas pedagógicas e metodológicas que possam atender a seus interesses e condições de vida – até mesmo a falta de tempo –, de modo cada vez mais inclusivo.



Referências

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre: EDUSP/Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. 4. reimpr. Campinas: Papyrus, 2014.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP/ Zouk, 2003.

BURNARD, Pamela. Conceptions. In: BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford (UK): Oxford University Press. 2012.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCIA CANCLINI, Néstor. Artistas, intermediários e público: inovar ou democratizar? In: GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALLAM, Susan. Culture, musicality, and musical expertise. In: BARRET, Margaret S. (ed.). *A cultural psychology of music education*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 201-224.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 90-113.

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

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SILVA, Helena Lopes da. Mediar escutas musicais no ensino médio: uma proposta metodológica para a aula de música. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. (Série Diálogos com o Som, v. 2)

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004.

PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 29-49.



PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 3. ed. ampl. e rev. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PENNA, 2021. Possibilidades heurísticas da entrevista narrativa para a pesquisa em educação musical. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 2021, João Pessoa. *Anais...* Disponível em: Acesso em:

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611/pdf>
Acesso em: 12 fev. 2022.