

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

Sound Pathways:
sharing musical learning throughout life

Maura Penna¹

Universidade Federal da Paraíba

maurapenna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7331-2812>

Rodrigo Lisboa da Silva²

Universidade Federal da Paraíba

rodrigoltrombonista@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1772-1141>

Rayssa Claudino de Melo³

Universidade Federal da Paraíba

rayssacm@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4406-2721>

Ana Rosa Fernandes⁴

Universidade Federal da Paraíba

anarosafernandes15@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8470-4182>

Submetido em 17/05/2025

Aprovado em 29/10/2025

Ingrid Simplicio⁵

Universidade Federal da Paraíba

simplicio.ingrid@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0357-7135>

João Tomaz da Costa Neto⁶

Universidade Federal da Paraíba

jtomazc.neto@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7078-3729>

Gabriel José Bortolani⁷

Universidade Federal da Paraíba

gjbb995@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7510-7501>

Resumo

Este artigo analisa dados da pesquisa *O que quero com a música?: estudos musicais entre adultos com outras ocupações profissionais*, que investigou as motivações e experiências de alunos com 35 anos ou mais, com outras ocupações, matriculados em aulas de música em quatro instituições de ensino de João Pessoa - PB. Adotando a História de Vida Musical, os dados foram coletados através de entrevistas narrativas de caráter autobiográfico. Por meio de análise qualitativa, o estudo revelou experiências musicais significativas na infância e na adolescência – em espaços de educação informal e não formal – que promoveram o capital cultural incorporado. No início da vida adulta, as obrigações profissionais e familiares levaram ao afastamento das atividades musicais. A retomada de aulas de música, quando dispunham de mais tempo livre, é marcada por relatos de prazer, bem-estar e realização pessoal, além de reencontro com aspirações individuais adiadas. A música passou, portanto, a ser uma atividade de lazer e de educação ao longo da vida.

Palavras-chave: história de vida musical, aulas de música, percursos de formação musical, educação não formal, educação ao longo da vida.

Abstract

This article analyses data from the research *What do I Want from Music?: Musical Studies Among Adults with Other Professional Occupations*, which investigated the motivations and experiences of students aged 35 or older, engaged in other professions, who were enrolled in music lessons at four educational institutions in João Pessoa – PB. Using the Musical Life History approach, data was collected through autobiographical narrative interviews. Through qualitative analysis, the study revealed meaningful musical experiences during childhood and adolescence – often occurring in informal and non-formal educational settings – that contributed to embodied cultural capital. In early adulthood, professional and family obligations often led to a distancing from musical activities. Taking up music lessons again during a more flexible phase of life resulted in reports of pleasure, well-being and personal fulfilment, as well as the rediscovery of postponed personal aspirations. Thus, music became both a leisure activity and a practice of lifelong learning.

Keywords: Musical Life History, music lessons, musical learning trajectories, non-formal education, lifelong learning.

Introdução

Este artigo origina-se da pesquisa *O que quero com a música?: estudos musicais entre adultos com outras ocupações profissionais*⁸, que o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, da Universidade Federal da Paraíba, coordenado pela primeira autora, desenvolveu entre setembro de 2020 e agosto de 2025. Neste texto, são explorados dados coletados entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, envolvendo 15 participantes e quatro espaços educativos⁹.

¹ Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Letras / Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Desde dezembro de 1984 atua no ensino superior, em instituições públicas da Paraíba. Antes disso, trabalhou oito anos na educação básica, na rede pública de Brasília, no ensino de Educação Artística e Música. Atualmente é Professora Associada 4 do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, atuando na Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado) e coordenando o Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação*. Autora dos livros **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música** (2023 – 4ª edição revista e atualizada) e **Música(s) e seu ensino** (2018 – 2ª edição revista e atualizada, 4ª reimpressão), ambos pela Editora Sulina, além de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos.

² Doutorando em Música pela Universidade Federal da Paraíba e mestre em Música pela mesma instituição. Graduado em Música (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da rede estadual de educação básica da Paraíba.

³ Mestranda em Música pela Universidade Federal da Paraíba -UFPB, com pesquisa sobre percurso de formação musical de professoras de curso superior e técnico em música. Possui graduação em Direito e em Música (Bacharelado e Licenciatura pela UFPB), Especialização em Metodologia do Ensino de Música, Gestão e Docência no Ensino Superior, Musicoterapia (Censupeg). É professora de artes e música da rede pública de ensino, e participa do Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação.

⁴ Ana Rosa é psicopedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (2019) e professora de Musicalização Infantil com interesse no que se refere à infância e os saberes da Cultura Popular. É licencianda em Música com habilitação em Violino, com enfoque no Violino Popular. Participa, desde 2022, do Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, conduzido pela professora Maura Penna, na UFPB. Atua como Coordenadora de Ensino do Centro Estadual de Artes da Paraíba (CEARTE - PB), espaço na qual trabalha desde 2017. Como violinista, foi integrante da Orquestra Juvenil Heliópolis e Orquestra Jovem do Estado da Paraíba, hoje integra a POP: Pequena Orquestra Popular da UFPB e o grupo JAMBEIRA, mulheres que fazem música instrumental brasileira.

⁵ Ingrid Simplício, musicista e educadora musical em formação. cursou o Sequencial em música popular pela UFPB e atualmente cursa a Licenciatura em música popular, pela mesma instituição. Faz parte do grupo de pesquisa "Música, cultura e educação", orientado pela professora e doutora Maura Penna, também integra a Pequena Orquestra Popular da UFPB, o grupo Jambeira, além de acompanhar vários artistas da cena musical de João Pessoa.

⁶ João Tomaz é músico e pesquisador, licenciando em Práticas Interpretativas pela UFPB e técnico em instrumento musical pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). É membro do grupo de pesquisa Música, Cultura e Educação e atua como professor de acordeom e piano.

⁷ Gabriel José Bortolani é estudante, músico e artista circense, residente em João Pessoa, Paraíba. Atualmente, cursa a Licenciatura em Música pela Universidade Federal da Paraíba, com habilitação em Acordeom, e integra o grupo de pesquisa "Música, Cultura e Educação".

⁸ Esse projeto de pesquisa foi submetido a comitê de ética através da Plataforma Brasil, sob CAAE: 45851021.0.0000.5188, e devidamente aprovado.

⁹ Ingrid Simplício, João Tomaz da Costa Neto, Ana Rosa Fernandes e Rayssa Claudino de Melo, os dois primeiros bolsistas (PIBIC) e as duas últimas voluntárias (PIVIC) dos programas de iniciação científica da UFPB/CNPq e coautores do texto, foram responsáveis pela coleta de dados. Rayssa Melo já concluiu sua Licenciatura em Música em meados de

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

Este projeto de pesquisa focalizou a relação de adultos com outras ocupações, já estabelecidos em outras profissões ou atividades – como mulheres que se dedicam à família e à criação dos filhos – que buscavam estudos musicais por iniciativa e vontade próprias, mas sem finalidade de profissionalização. Excluímos, portanto, aulas de música que não são procuradas por livre escolha dos participantes, como no caso de Música/Arte como parte do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou Oficinas de Música em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), neste caso com finalidade terapêutica.

Tomamos como possíveis participantes de nossa pesquisa adultos com 35 anos ou mais, sem limite de idade – e, portanto, abarcando os classificados como idosos. Vários trabalhos têm sido feitos especificamente sobre a educação musical para idosos, enfocando as limitações fisiológicas (motoras ou de memória) como dificuldades para o aprendizado de um instrumento, ou a função socializadora ou terapêutica da música – como Kohlrausch e Ferraz (2020); Ferraz (2020); Lopes e Trindade (2020). No entanto, para os fins desta pesquisa e de seus objetivos, não tratamos este grupo etário como distinto.

A crescente presença de alunos com este perfil em cursos de música oferecidos por diversas instituições de João Pessoa justifica uma investigação sistemática a respeito desse público. Antes de nossa pesquisa, temos conhecimento apenas do trabalho de Queiroz (2024), que apresenta dados de um *survey* realizado entre 2011 e 2012, junto a adultos que procuravam aulas de música em cinco diferentes escolas da cidade, tendo como critério para a participação na pesquisa “ter iniciado os estudos de instrumento já na fase adulta, considerada [...] como acima de 30 anos de idade” (QUEIROZ, 2024, p. 53). No entanto, por se tratar de um *survey*, sua abordagem era quantitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário. Desta forma, foi capaz de traçar o perfil dos participantes, o tipo de aula de música que frequentavam e há quanto tempo, discutindo suas motivações e expectativas, e ainda suas preferências musicais.

Por sua vez, nossa pesquisa, de natureza qualitativa, busca a vivência pessoal, focaliza as relações subjetivas estabelecidas com a música não apenas no momento da maturidade, mas ao longo da vida. Como detalharemos adiante, adotamos para tanto a metodologia da História de Vida Musical – especificamente –, com a coleta de dados através de entrevistas narrativas de caráter

2024 e no mesmo ano ingressou no mestrado em música da UFPB. Ana Rosa Fernandes concluiu sua licenciatura em outubro de 2025.

Sobre o caráter do trabalho participativo desenvolvido no Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, ver Penna, Silva, Evangelista (2024).

autobiográfico. Essa abordagem obrigou-nos a ajustar os critérios previstos para a participação na pesquisa: inicialmente, também buscamos uma pessoa com 35 anos ou mais que tivesse iniciado os estudos de música nesta fase da vida. No entanto, seus relatos revelaram seguidamente diversos contatos significativos e práticas educativo-musicais diversas, deixando claro que dificilmente seria encontrado esse adulto que, não mais que de repente, procurasse aulas de música. Em geral, essa busca reflete vivências anteriores que tornaram a música significativa, em um trajeto marcado por aproximações e afastamentos.

Assim, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: *o que a música significa para a pessoa adulta (ou idosa) que, estabelecida em outra profissão ou atividade, busca por iniciativa e vontade próprias aulas de música, sem finalidade de profissionalização?* Esta questão de pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos: (i) conhecer o perfil desses alunos e suas motivações para buscar o estudo musical; (ii) 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; (iii) identificar suas concepções de musicalidade; (iv) analisar como os estudos atuais se relacionam com suas experiências musicais anteriores; (v) verificar como percebem as propostas pedagógicas correntes nos espaços em que estudam.

Para tanto, apresentamos inicialmente a metodologia empregada, descrevendo os espaços educativos e os participantes da pesquisa. Em seguida, apresentamos a discussão teórica sobre os tipos de educação e os capitais culturais de Bourdieu. A análise das narrativas foi organizada em quatro tópicos, nos quais relacionamos os relatos dos participantes a estudos da área de educação musical e correlatas: 1) Experiências guardadas na memória; 2) As “exigências da vida”: como fica a música?; 3) O reencontro: a busca por aulas de música; e 4) A aula de música como lazer. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Encaminhamentos metodológicos e os contextos educativos

Nossa pesquisa envolveu, em suas várias etapas, um grande número de participantes. No entanto, para este artigo, trabalhamos com as coletas desenvolvidas no período de setembro de 2023 a agosto de 2024. Cabe salientar que os participantes foram voluntários em cada um dos espaços educativos investigados, contanto que se atendessem aos critérios especificados: ser aluno de música que estuda um instrumento ou canto por iniciativa própria, há no mínimo um semestre letivo e no máximo três anos em um espaço específico. Sendo assim, não houve intenção de

generalizar a partir desses participantes, nem tampouco considerá-los como uma amostra probabilística ou representativa. No entanto, consideramos que são exemplos de um público que merece ser ouvido em suas demandas, mas que não costuma ser contemplado nas pesquisas da educação musical. Seus depoimentos permitem conhecer suas vivências e anseios, mas também colocam questões pertinentes para a área de educação musical, no desafio de se tornar cada vez mais inclusiva e democrática.

Nossa pesquisa adotou a metodologia da História de Vida Musical (PENNA; SILVA, 2025). Amparando-se em entrevistas narrativas¹⁰, de caráter autobiográfico, como fonte de coleta de dados, essa escolha metodológica possibilitou conhecer as trajetórias de vida dos participantes da pesquisa e seus envolvimento musicais ao longo de suas vidas – em reuniões de família, no lazer, em práticas religiosas, entre outros ambientes.

Pesquisas com caráter (auto)biográfico buscam compreender a experiência singular do indivíduo situado no mundo social, ou seja, a maneira pessoal como interpretam e dão sentido às experiências em seus percursos de vida (DELORY-MOMBERGER, 2021, p. 3; 2012, p. 524; PASSEGGI, 2010, p. 112). Ao investigarmos as narrativas, lidamos com as formas como os participantes evocam e descrevem o passado a partir do olhar presente (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526). Deste modo, “não buscamos os fatos em si, mas a maneira subjetiva como foram vivenciados por aquele que narra e incorporados à memória de modo significativo” (PENNA, 2021, p. 2). Pela narrativa (auto)biográfica, portanto, não visamos uma “verdade objetiva”, mas interpretar e discutir as percepções e subjetividades relatadas pelos indivíduos, em diálogo com os sistemas sociais e simbólicos em que estão inseridos (PASSEGGI, 2010, p. 112).

Nesta direção, a pesquisa (auto)biográfica em educação musical busca discutir como os indivíduos vivenciam e se formam através da música. Neste caso, a música assume a função de mediadora das narrativas, permitindo aos participantes acessar memórias de seus percursos formativos. Esse processo de narrar e compartilhar a história de vida perpassa diferentes experiências com a música: performar, fazer, ensinar, aprender, etc. (ABREU, 2023, p. 4; 2022, p. 6-7). Além disso, a pesquisa narrativa lida com diferentes dimensões da vida musical, por exemplo: contexto social, sentimentos, expectativas e projetos com a música, etc. (MAFFIOLETTI, 2017, p. 9). Nesta perspectiva, as narrativas possibilitam o compartilhamento dos significados e experiências com a música, o que vai além de seu caráter técnico (ALMEIDA, 2022, p. 15-16). Portanto, o trabalho

¹⁰ Sobre a entrevista narrativa na pesquisa em educação musical, ver Penna (2021; 2023, p. 140-141) e Penna e Silva (2025).

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

com histórias de vida parte das experiências e saberes adquiridos, reconhecendo-os como fonte de produção de conhecimento.

Sendo assim, a entrevista narrativa mostrou-se adequada à nossa pesquisa, diante da possibilidade de acessar os conteúdos subjetivos e memórias musicais dos participantes. Foram realizadas duas entrevistas narrativas com cada participante, sendo a primeira baseada em uma questão gerativa bastante ampla (PENNA; SILVA, 2025, p. 13), de forma a “estimular a narrativa principal do entrevistado” acerca de suas relações com a música ao longo da vida (FLICK, 2004, p. 110), e a segunda, com base em um roteiro flexível. Ambas as entrevistas foram gravadas em áudio, após o consentimento de cada participante, e transcritas com o auxílio de plataformas com inteligência artificial – como Riverside. Essas transcrições foram em seguida revisadas, empregando-se a ortografia padrão, e excluindo-se o excesso dos marcadores conversacionais – como “né” (PENNA, 2023, p. 143-144).

Após a transcrição, as narrativas foram analisadas, conforme a nossa proposta de análise em três tempos, adaptada da apresentada por Elizeu Souza (2004, p. 124-133) em sua tese (cf. tb. SOUZA, 2014). De caráter interpretativo, como é característico da pesquisa qualitativa, os três tempos envolvem: (1) elaborar a linha cronológica das experiências narradas; (2) análise temática, relativa às vivências musicais e às significações pessoais estabelecidas com elas; (3) discutir os elementos dos itens anteriores em relação a outros estudos e abordagens teóricas – ou seja, este é o momento em que relacionamos mais intensamente a teoria e a empiria. Sem determinar um marco teórico prévio, as várias temáticas levantadas na análise das narrativas (segundo tempo da análise em três tempos) levam às fontes bibliográficas e teóricas que se mostrem necessárias para discuti-las (terceiro tempo da análise). Este processo é direcionado pelos objetivos propostos, que buscamos contemplar.

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de seus depoimentos transcritos para os fins da pesquisa. De modo a assegurar o anonimato, mantivemos ocultos seus nomes, a identificação dos espaços educativos onde estudavam, assim como outras informações que pudessem revelar suas identidades.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Adultos	Idade	Gênero	Profissão	Instrumento	Espaço Educativo
Participante 1	73	Mulher	Professora universitária	Piano individual	1

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

Participante 2	62	Homem	Mecânico de motocicleta	Contrabaixo elétrico individual	1
Participante 3	43	Homem	Comércio	Contrabaixo elétrico individual	1
Participante 4	49	Mulher	Empresária	Piano individual	1
Participante 5	39	Mulher	Recepcionista	Sanfona coletiva	2
Participante 6	39	Homem	Comerciante	Sanfona coletiva	2
Participante 7	43	Homem	Técnico de Impressora	Sanfona coletiva	2
Participante 8	50	Homem	Direito / Contador	Sanfona coletiva	2
Participante 9	38	Mulher	Correspondente bancária	Sanfona em dupla	3
Participante 10	44	Homem	Policial civil	Violão coletivo	3
Participante 11	65	Mulher	Aposentada	Violão coletivo	3
Participante 12	68	Mulher	Aposentada	Canto individual	3
Participante 13	52	Homem	Funcionário. Público	Percussão coletiva	4
Participante 14	52	Homem	Porteiro	Percussão coletiva	4
Participante 15	42	Homem	Funcionário de Laboratório	Percussão coletiva	4

Fonte: elaboração dos autores

O Espaço Educativo 1 (EE1) configura-se como um conservatório de música, de caráter público, que oferece cursos regulares e técnico em canto e instrumentos musicais, a exemplo de piano, flauta, violino, violão, sanfona, cavaquinho, contrabaixo elétrico, percussão, dentre outros. Tendo um público variado – desde bebês, em turmas coletivas de musicalização infantil, até adultos e idosos, de diversas classes sociais –, seus alunos beneficiam-se de aulas individuais gratuitas de instrumento, canto e teoria da música. No EE1, o estudo do instrumento e canto é sempre vinculado

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

ao estudo de teoria musical, tendo a leitura de partituras e solfejo como pré-requisito para as aulas práticas.

A Participante 1 fazia o curso de instrumento e teoria musical no EE1, enquanto os Participantes 2, 3 e 4 estavam matriculados no curso técnico em instrumento musical, de caráter profissionalizante, da mesma instituição – embora não tivessem essa intenção. Todos os quatro participantes haviam tido algum contato com a música no passado, porém apenas os Participantes 3 e 4 chegaram a efetivamente estudar e fazer pequenas apresentações e trabalhos com música – o Participante 3 em banda de rock com amigos, e a Participante 4 como monitora de piano na escola de música em que estudou o instrumento na juventude.

O Espaço Educativo 2 (EE2) é uma associação cultural sem fins lucrativos, cujo principal propósito é valorizar e preservar a tradição popular nordestina. Localizada no centro de João Pessoa, o espaço realiza eventos culturais desde 2010, ofertando o ensino da música e dança. A maior parte do público beneficiado pela Associação é composta por adultos, e “os cursos e oficinas são oferecidos gratuitamente e com profissionais capacitados” – conforme informações de seu site –, atendendo à comunidade em geral que, devido a dificuldades socioeconômicas, não tem condições de arcar com esse serviço.

Os quatro participantes estudantes do EE2 estudavam sanfona, instrumento simbólico da cultura nordestina. Apesar de suas trajetórias profissionais distintas – incluindo áreas como publicidade, comércio, contabilidade e artes visuais – todos decidiram, na vida adulta, retomar ou iniciar o aprendizado musical, mostrando um compromisso com seu desenvolvimento pessoal e a valorização das tradições culturais. Suas experiências anteriores com instrumentos como violão, percussão e bateria, bem como influências musicais familiares, revelavam uma relação intermitente – embora persistente – com a música, que então se atualizava no aprendizado coletivo da sanfona.

O Espaço Educativo 3 (EE3) é uma instituição pública estadual que oferece diversos cursos livres semestrais em várias linguagens artísticas, como dança, artes visuais, teatro, literatura e música. No campo da música, os cursos variam entre: canto (popular, lírico, coral, ou ainda, técnica vocal), flauta doce; bateria, teclado, violão (popular ou clássico), viola, saxofone, contrabaixo acústico, acordeom; harmonia e improvisação; teoria musical. Difundindo o ensino da arte, o EE3 configura-se um centro de educação não formal. Na ocasião da coleta, atendia por volta de 2500 alunos, desde bebês até idosos.

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

Os quatro alunos – três mulheres e um homem – do EE3 possuíam formações e atuações diferentes – educação física, administração, química, turismo e design de interiores –, com atividades profissionais como correspondente bancária, polícia civil, administração de empresas, pesquisa, educação, sendo que duas alunas já estavam aposentadas. A experiência com música também era variada: uma participante teve contato com a educação musical desde a infância; outros dois participantes iniciaram aulas ou atividades musicais durante a adolescência, enquanto que a última, somente na maturidade.

O Espaço Educativo 4 (EE4), localizado em um grande bairro popular, é um importante espaço cultural da cidade, caracterizando-se como um centro de educação não formal. Criado com a missão de fomentar e difundir a cultura e as artes na região, proporciona uma variedade de atividades, como peças teatrais, shows musicais, apresentações de dança e exposições de artes plásticas. Além disso, oferece oficinas e cursos de formação artística, contribuindo para o desenvolvimento cultural e educacional da comunidade. O espaço também é palco de eventos que valorizam e celebram as tradições e expressões culturais da Paraíba, fortalecendo o sentimento de identidade cultural e pertencimento local. Com uma programação diversificada e inclusiva, consolida-se como um ponto de referência para o acesso à cultura por pessoas de todas as idades.

Os três participantes, estudantes de percussão no EE4, eram homens com profissões diversas — porteiro, funcionário público e técnico de laboratório —, mas compartilhavam o interesse pela música, especialmente pela percussão. Apesar de suas trajetórias profissionais e pessoais distintas, todos revelavam interesse em refazer seus caminhos e buscar a realização de um sonho adormecido. O Participante 13 revelou ter contatos com a música na juventude através de instrumentos dados como presente pelo pai e em uma banda marcial. Já o Participante 14 tinha na sua infância uma relação profunda com o avô paterno, que tocava sanfona. Por fim, o Participante 15 relata ter tido o primeiro contato com a música através do rádio, na sua adolescência.

É importante salientar que todas as atividades oferecidas nesses vários espaços são gratuitas, conforme indicam os seus sites. Esta é uma característica específica do contexto pesquisado, que oportuniza o ensino de música a muitos adultos que deixaram de estudar música em muitos momentos de suas vidas por falta de condições financeiras.

Explicitados os encaminhamentos metodológicos e o contexto da pesquisa, no próximo item, buscamos articular as três modalidades de educação – formal, não formal e informal – aos

capitais culturais de Bourdieu, sendo que estas relações que estabelecemos constituíram um dos referenciais de nossa análise.

Os tipos de educação e os capitais culturais de Bourdieu

Para analisar as narrativas de nossos participantes, buscamos articular a classificação das três modalidades de educação – formal, não formal e informal – aos três tipos de capitais culturais apresentados por Pierre Bourdieu (1930-2002). Para Bourdieu, além do capital econômico, outros tipos de capital são importantes nas relações e posições sociais, como o capital social ou o capital cultural¹¹, sendo que este pode ser encontrado nos aprendizados transmitidos e incorporados ao longo da vida, na posse de certos bens materiais ou nas instituições educativas, por exemplo. O conceito de *capital cultural* refere-se aos modos de acumulação, investimento e transmissão de conhecimentos, habilidades, informações e bens culturais na sociedade. Enquanto fonte de poder, o capital cultural influencia e, muitas vezes, define as posições sociais e as oportunidades dos indivíduos na sociedade (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38-39).

Segundo Bourdieu (2007a, p. 74), o capital cultural pode ocorrer em três estados: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. O capital cultural *incorporado* ocorre por meio da assimilação inconsciente e difusa de determinadas habilidades e conhecimentos ao longo da vida. O capital incorporado é adquirido através de um processo gradual – e muitas vezes inconsciente – de familiarização, de modo que não pode ser transmitido instantaneamente, já que “*custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor” (BOURDIEU, 2007a, p. 74, grifos do original). Deste modo, o capital incorporado ocorre no contexto do que Trilla (2008, p. 37-38) denomina de “educação informal”, ou seja, a aprendizagem que acontece de maneira difusa no cotidiano. De acordo com o autor, a educação informal não possui horários e espaços físicos estabelecidos. Além disso, a educação informal acontece sem a necessidade de intencionalidades e objetivos previamente estabelecidos (WILLE, 2005, p. 41). Um exemplo desse processo de aquisição de capital incorporado por meio de práticas informais surge quando P15 relata seus primeiros contatos com a música através da escuta do rádio, como analisaremos adiante.

¹¹ Nesta perspectiva, é importante frisar que o “capital cultural” de Bourdieu contrapõe-se ao “capital” de Marx, que diz respeito aos aspectos econômicos e materiais, às relações de produção que caracterizam uma dada sociedade e um momento histórico. Nesta medida, na concepção do materialismo histórico, o que determina a sociedade é a infraestrutura, e todas as produções culturais são consideradas reflexo dela – a superestrutura (BOTTOMORE, 2013).

Já o capital cultural *objetivado* refere-se à aquisição de bens culturais de natureza material, por exemplo: posse de livros, instrumentos musicais, coleção de pinturas ou de vinis, dentre outros. Bourdieu (2007a, p. 77) ressalta que a aquisição material de bens culturais pressupõe a disponibilidade de capital econômico, ou seja, de recursos financeiros que possibilitem a posse do objeto. Contudo, há casos em que o capital objetivado é herdado. Desse modo, o capital cultural objetivado não se vincula, por si só, a nenhuma modalidade educativa, uma vez que está diretamente associado ao capital econômico. No entanto, o acesso a instrumentos musicais constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento do educando, tanto em contextos formais quanto não formais de educação (PENNA; SILVA; BORTOLANI, 2025, p. 12). Além disso, cabe ressaltar que o proveito e o valor atribuído a um bem cultural no estado objetivado dependem da assimilação prévia de capital incorporado (BOURDIEU, 2007a, p. 78).

Por fim, o capital cultural *institucionalizado* pode ser alcançado por meio de uma qualificação profissional encontrada nos cursos técnicos e superiores em música, por exemplo. Neste caso, o diploma não é mero documento que atesta a conclusão do curso, mas um bem simbólico que confere reconhecimento e competência cultural ao indivíduo que o obtém (BOURDIEU, 2007a, p. 78). Dessa maneira, o capital institucionalizado estabelece hierarquias e posições de poder entre os detentores de diplomas. Neste quadro, Bourdieu (2007a, p. 79) enfatiza que os benefícios materiais e simbólicos decorrentes da aquisição de um diploma escolar dependem de sua raridade, enquanto certificação de uma competência social, emitida por instituição “que consagra, através da escola, uma diferença social preexistente” (BOURDIEU, 2008, p. 38). Nesse sentido, o reconhecimento social atribuído à instituição onde o indivíduo se formou, por exemplo, influencia o grau de legitimação atribuído à certificação.

Nesta direção, a aquisição do capital institucionalizado ocorre em contextos de “educação formal”, ou seja, nos modelos educativos curriculares, hierarquizados, cronologicamente definidos e, especialmente, normatizados por meio de leis e determinações administrativas, desde a educação básica até o ensino superior. Outras características da educação formal são: intencionalidade e sistematicidade; ordenação de conteúdos; organização por níveis e etapas curriculares; ensino baseado em horários e calendários pré-determinados; definição de um espaço próprio (escola ou universidade, por exemplo); dentre outros aspectos (GHANEM, 2008, p. 59-60; TRILLA, 2008, p. 39; WILLE, 2005, p. 41).

Dessa forma, a educação formal confere um título ou um grau a quem conclui suas exigências – técnico, bacharel, licenciado, dentre outros –, sendo um modelo respaldado por

mecanismos de certificação que validam e legitimam o conhecimento adquirido, favorecendo o acesso a oportunidades profissionais. Essa aquisição do título em forma de diploma é permeada por uma dimensão simbólica relacionada ao reconhecimento social e às relações de poder em determinado campo. Ao traçarmos um paralelo com o contexto de nossa pesquisa, percebemos que os cursos técnicos oferecidos pelo EE1 são os únicos que possibilitam o acesso ao capital institucionalizado, já que os demais espaços se situam na modalidade não formal de educação.

Apesar das relações aqui estabelecidas serem favoráveis à discussão dos percursos de formação de adultos que buscam aulas de música, reconhecemos que os capitais de Bourdieu não contemplam as diferentes maneiras de buscar legitimação na área. Muitas vezes, no campo musical – especialmente na música popular –, a validação profissional pode se dar por meio de trajetórias baseadas na experiência prática, no reconhecimento pelos pares e na inserção em circuitos culturais específicos, evidenciando outras formas de legitimação que não dependem de diplomas – capital cultural institucionalizado. Além disso, a circulação de conteúdo e o número de seguidores nas redes sociais atualmente podem ser critérios inclusive para alcançar reconhecimento e conseguir financiamentos. Segundo Almeida (2023, p. 7-8), o surgimento de ferramentas interativas e colaborativas possibilitou que a internet se tornasse um espaço acessível de produção e distribuição de conteúdos. Tal mudança transformou as dinâmicas de visibilidade e reconhecimento no campo cultural e artístico, no qual o engajamento nas redes sociais passou a constituir indicadores de validação social e suporte à viabilidade econômica, destacando uma nova dimensão do trabalho musical na era digital. Contudo, é preciso ressaltar que, para carreiras acadêmicas – pós-graduação, ingresso na docência no ensino superior, etc. –, o capital institucionalizado, via educação formal, é indispensável.

Além dos contextos formais, os processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer como atividades extracurriculares ou fora do ambiente escolar, o que Trilla (2008, p. 42) denomina de “educação não formal”. Segundo o autor, a educação não formal possui caráter não obrigatório, sendo que suas metodologias e conteúdos são mais abertos e flexíveis. Apesar de sua intencionalidade, na educação não formal não há um currículo padronizado e imposto, sendo poucas as bases legais e administrativas que orientam as práticas pedagógicas, assim como os critérios de contratação de professores e monitores (GHANEM, 2008, p. 72; TRILLA, 2008, p. 42; WILLE, 2005, p. 41).

Neste sentido, Gohn (2015, p. 20) enfatiza que a educação não formal possui função formativa para pessoas de diferentes idades, classes sociais, gêneros etc., abrangendo práticas que

se diferenciam dos modelos escolares formais e curriculares, apresentando maior flexibilidade. Deste modo, Trilla (2008, p. 43) ressalta que ela pode estar relacionada não apenas ao âmbito da formação para o trabalho, mas também como possibilidade de acesso ao lazer e à cultura. Exemplos desse tipo de educação podem ser encontrados nos cursos livres de música oferecidos pelos espaços educativos frequentados por nossos participantes. Apesar de possuírem suas formalidades e sistematizações próprias, podendo promover uma formação musical consistente, contextos de educação não formal não promovem a aquisição de capital institucionalizado (PENNA; SILVA; BORTOLANI, 2025, p. 12).

Vale destacar que, por seu caráter de participação voluntária e não obrigatória, a educação não formal exige motivação intrínseca para seguir os itinerários formativos. Nesta direção, Ghanem (2008) ressalta que:

Essas pessoas apresentam grande motivação intrínseca, sua adesão a programas costuma ser voluntária, e, sendo seus interesses e necessidades mais claramente assumidos, podem seguir ou abandonar os programas conforme entendam que estes satisfazem ou não suas expectativas (GHANEM, 2008, p. 71-72).

Conforme aponta Toni (2024, p. 12), a motivação é a “energia” que direciona e move o indivíduo para a realização de alguma atividade, podendo ser de natureza extrínseca ou intrínseca. Enquanto a motivação extrínseca é decorrente de aspectos externos – pressões sociais, sistemas de recompensa, mercado de trabalho, etc. –, a motivação intrínseca refere-se ao interesse pessoal e à valorização da atividade em si (TONI, 2024, p. 4). Como salienta Wille (2005, p. 47), o envolvimento do indivíduo com a atividade musical pode ser importante para estabelecer uma relação prazerosa e significativa com a música e com o contexto em que o seu ensino acontece.

A articulação entre as modalidades de educação e os capitais culturais de Bourdieu ajudaram a dar maior precisão para aquela categorização, o que esperamos possa configurar uma contribuição para as discussões sobre os diferentes contextos de educação musical. Além disso, tais questões estão claramente presentes nas narrativas de nossos participantes, como veremos adiante.

Experiências guardadas na memória

Como Silva Júnior (2018, p. 174) discute, a evocação de eventos pessoais que ocorre nas narrativas dos participantes da pesquisa está diretamente ligada à memória autobiográfica, que se

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

refere à história de vida da pessoa. A memória é capaz de selecionar e interpretar os acontecimentos, de modo que ela reflete como cada um experienciou determinado fato vivido. Essas memórias podem, inclusive, modificar-se em diferentes fases da vida. Segundo este autor, “Adultos de idade média lembram-se melhor do período da juventude e início da idade adulta do que de períodos mais recentes”.

Neste tópico, abordamos as experiências de nossos participantes com a música e suas significações para eles em duas fases da vida: a infância e a adolescência.

Músicas na infância

A infância dos participantes é marcada pelas vivências musicais em família, seja no consumo de música através do rádio, seja pelos vinis e CDs, configurando-se enquanto escuta musical coletiva – diferente da audição individualizada predominante atualmente, através dos *smartphones* e *streamings* de música (cf. BOAL-PALHEIROS, 2006, p. 304).

Neste sentido, todos os Participantes relatam partilhas musicais em família, revelando em suas narrativas as mudanças de suporte da música gravada, assim como as formas de seu consumo – com parentes ou amigos. A Participante 1 fala sobre a audição de vinil por toda em casa:

[O momento de escuta] era compartilhado, de uma certa forma, dentro da família, não só comigo e com ela [irmã], mas os outros membros da família também escutavam, porque naquela época era muito comum a gente ter, por exemplo, esses aparelhos tipo o que a gente chamava vitrola, né? Era um só, na casa inteira. Então quando a gente colocava, toda a casa escutava. (P1, E2, 04 out. 2023)¹²

O vinil, como suporte, permitia a apreciação de diversos estilos musicais. Essa escuta frequente na infância promovia a familiarização com os padrões musicais experienciados, formando o gosto musical e o capital incorporado, por meio dessa educação informal cotidiana:

Meu pai e minha mãe não tocam instrumento nem nada, mas escutavam música, e muito. Eles sentavam na sala, meu pai pegava o LP de Flávio José, Alceu Valença, Os Três do Nordeste... Colocavam a gente para escutar. E ficávamos escutando. É por isso, acho, que eu sou apaixonado por forró, porque já vem de berço. (P6, E1, 27 fev. 2024)

¹² Usamos o itálico para diferenciar as citações das narrativas dos participantes, como material coletado, das citações bibliográficas. Elas são identificadas da seguinte forma: número do participante (P), número da entrevista (E1 ou E2) e data de realização.

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

Além do vinil, outros meios de comunicação, a exemplo do aparelho de rádio, propiciavam aos participantes uma experiência musical, como narra o Participante 15 sobre seu contexto familiar, no sítio onde morava: “[...] o meu cunhado tinha um rádio. E aí todo dia [...] ele ligava de quatro às seis da noite e de manhãzinha [...] Então, eu ficava ouvindo Luiz Gonzaga, Jackson, essa galera mais antiga, né?” (P15, E1, 25 abr. 2024).

Como sua família era humilde e “da roça”, não valorizava os estudos, de modo que foi para a escola tarde – com cerca de 14 anos – à revelia do pai, pois “*estudante, jogador de futebol e músico, para ele era sempre vagabundo*”. Mas a alfabetização abriu novas perspectivas na sua relação com a música:

E aí, quando eu aprendi a escrever, eu comecei a fazer [letra para] música. [...] Nesse período em que eu não sabia o que era música, que eu só ouvia, antes dos 15 anos, eu sempre tinha um instrumento em casa para bater. Alguma coisa eu estava batendo, não interessa o quê. Uma lata, uma árvore...” (P15, E1, 25 abr. 2024)

Com base em Alheit e Dausien (2006, p. 178), todas essas atividades musicais descritas podem ser consideradas como parte significativa da formação pessoal. Como integrantes da “aprendizagem ao longo da vida”, as vivências musicais podem acontecer em diferentes ambientes e de várias formas, por meio de interações diversas, como exemplifica a experiência musical do Participante 14 junto com seu avô:

O meu avô paterno, ele tinha uma sanfoninha dele de oito baixos, aí eu ficava olhando ele tocando. [...] O ritmo do forró, o ritmo da música. E ele tinha um pandeiro também, eu me lembro disso. [...] eu fiquei fascinado pelo próprio pandeiro”. (P14, E1, 5 mar. 2024)

De acordo com Ausubel (2003), a retenção do conhecimento é favorecida pelo significado único e pessoal que cada indivíduo atribui a uma determinada atividade, fundamento central de sua teoria da *aprendizagem significativa*. O encanto que P14 revelava pelo pandeiro quando criança explica parte da motivação que o levou a buscar aulas desse instrumento na fase adulta.

Entretanto, poucos dentre nossos participantes tiveram oportunidade de ter aulas de instrumento ou estudos formais de música na infância. A Participante 9 teve esse privilégio:

Então, minha própria escola dava a oportunidade de a gente fazer as aulas de música, teclado... Me interessei pela flauta... Então, eu fui me interessando pela música num todo. E tive a primeira oportunidade de estudar no EE1. Ainda muito, muito nova, assim, eu tinha 10, 11 anos, e

participava do coro sinfônico [...], a primeira formação do coro infantil. (P9, E1, 28 nov. 2023)

Outros participantes só tiveram experiências similares na adolescência, como veremos na sequência. Por outro lado, percebemos que o gosto musical também pode ser apoiado por relações sociais ampliadas, como amigos da família e espaços culturais, como mostra o depoimento da Participante 5:

Eu ia muito para as coxias [as laterais do palco] também. [...] eu ficava vendo alguns ensaios da orquestra, Omelete, Quinteto da Paraíba, Quinteto Violado... Como [fulano] era diretor do [teatro] Santa Roza na época, ele era sogro da minha madrinha. Aí lá na casa deles, frequentavam Sivuca, Amelinha. [Aliás], Sivuca e Amelinha se conheceram na casa [...dele]. Eu tinha sete ou oito anos... (P5, E1, 24 nov. 2023).

O contato com artistas renomados e ensaios de grupos musicais da cidade reforçam o papel do ambiente na construção de referências culturais e na sedimentação de um gosto musical, que é explicado por Viana (2014, p. 37) nas formas espontânea e refletida. O gosto espontâneo é desenvolvido por familiaridade e compartilhamento social, enquanto o gosto refletido, de maneira mais racionalizada, utiliza de valores fundamentais, influenciando as próprias escolhas. Neste sentido, Bourdieu (2007b) aponta a relação entre o gosto e a educação (formal, informal, não-formal), enquanto incorporação de um senso estético e de distinção, de modo a servir como base para o indivíduo “classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado” (BOURDIEU, 2007b, p. 56). Situando o gosto em um duplo sentido indissociável – enquanto “faculdade de julgar valores estéticos” (BOURDIEU, 2007b, p. 95) e enquanto capacidade para discernir entre as diferenças e preferências –, Bourdieu apresenta os capitais culturais como elementos que explicam a origem do gosto.

Assim, os momentos em família são recordados com prazer pelos participantes, também em relação ao gosto musical, como narra o Participante 2: “*eu lembro de ter ido num show do Raul Seixas. Minha mãe gostava muito do Raul Seixas [...] até hoje eu não sei se foi a gente que influenciou ou se foi ela quem influenciou a gente, para, principalmente, [gostar] de Raul Seixas.*” (P2, E2, 24 nov. 2023). A música compartilhada em família acontecia sobretudo em momentos de lazer, como expõe a Participante 4: “*Eu cresci com eles [irmãos] fazendo discoteca lá em casa, era assustado¹³, era... a gente ia para a casa de amigos, somente para dançar. Então eu cresci ali: ABBA,*

¹³ Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, expressão regional que significa “festa familiar, improvisada e em que há dança; arrasta-pé”.

Bee Gees, Frank Sinatra. Minha mãe amava também Frank Sinatra, Amelinha..." (P4, E1, 27 mar. 2024).

Observamos, pelos relatos dos participantes, que a exposição aos artistas e obras, desde a infância, influencia suas preferências musicais ao longo da vida, evidenciando a participação familiar na transmissão do capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2007a, p. 74-76). O gosto musical vincula-se, portanto, a processos de familiarização, que dependem da frequência, do contato reiterado com certo tipo de produção musical (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 110).

No caso do Participante 7, podemos notar a presença do *capital cultural objetivado*, pois os instrumentos musicais são bens materiais que carregam potencial simbólico e educativo. Entretanto, como Bourdieu (2007a, p. 78) aponta, o simples fato de possuir um bem material não garante sua apropriação efetiva, pois é necessário que o indivíduo tenha um capital cultural incorporado para poder lhe atribuir valor e utilidade.

Meu avô tocava na banda marcial, tocava sax. Em casa sempre teve violão, sempre teve instrumento [...] E a gente sempre escutava ele tocando e tal. Mas eu nunca parei para ele me ensinar alguma coisa. Eu via tocando e só ficava observando. [...] Eu comecei a pegar o violão, comecei a tocar junto com esse meu vizinho, com o violão do meu avô e o vizinho com o violão dele. Eu sempre tive acesso a instrumentos. [...] Fui aprendendo. E até hoje eu toco uma música no violão que eu via ele [o avô] tocar, [...] memorizei no ouvido, que é a Marcha do Marinheiro [...] Isso aí foi o que [me] marcou das músicas que ele tocava, que eu achava bonita. Aí depois meu pai tocava também. (P7, E1, 06 mar. 2024).

Neste caso, vemos a importância do *capital objetivado* para que o *capital incorporado* pudesse ser adquirido através da observação e das trocas musicais por meio de relações sociais expandidas (o vizinho), fora das esferas da educação formal.

Buscas da adolescência

Além das vivências musicais na infância, os participantes de nossa pesquisa revelaram momentos significativos com a música na adolescência.

E eu lembro que quando eu já estava [em uma escola de música] com o instrumento, começando o instrumento, já tinha passado por alguns momentos de musicalização, que me deram a oportunidade de pegar o instrumento. Era piano, e aí veio a mudança de período, veio a mudança do horário do vôlei também. E aí fez com que eu tivesse que ter [que tomar], eu acho que a minha primeira maior decisão. (P9, E1, 28 nov. 2023)

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

Enquanto a Participante 9 escolheu o vôlei e se afastou da música, a Participante 12 ressalta o significado de fazer parte do coral durante o ensino médio, enfatizando, inclusive, os aspectos sociais envolvidos:

Eu acho que o coral foi assim um divisor de águas na minha vida socialmente [...] porque aí eu comecei a me relacionar com quem estava saindo [da escola] e quem estava entrando, e foi muito bom isso, até mesmo para o curso [...] E o coral, ele facilitava essa interação. Então, em relação à música, sempre me trouxe coisas boas. (P12, E2, 15 jul. 2024)

Enquanto atividade extracurricular, caracterizada como educação não formal, o coral favorece o aprendizado musical e o desenvolvimento de habilidades sociais, como destacado pela Participante 12. Assim, Pereira e Vasconcelos (2007, p. 112-116) ressaltam que a prática do canto coral, por seu caráter coletivo, favorece as interações sociais e a aproximação de pessoas. Dessa maneira, a participação em um coral transcende o aprendizado de habilidades vocais e musicais, pois suas práticas possibilitam relações e trocas entre diferentes indivíduos, além do significado pessoal atribuído ao grupo (ANDRADE, 2019, p. 38; PEREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 118).

Como visto, a participação em propostas de educação não formal demanda motivação e engajamento com a atividade, ou seja, interesse pessoal, persistência e entusiasmo (GHANEM, 2008, p. 71-72; TONI, 2024, p. 4). Com base no relato da Participante 12, compreendemos que as relações sociais dentro do coral podem favorecer a motivação e o engajamento com o grupo, aspectos estes que podem ser evocados de maneira significativa em uma memória pessoal com a música.

A adolescência é marcada pela ampliação do universo de vida: não mais a família como a referência única, mas a saída para o mundo e a escolha dos grupos de amigos (TOMIO; FACCI, 2009, p. 94). Nessa fase, em que o indivíduo experimenta a liberdade de fazer as próprias escolhas, algumas vivências musicais tornam-se experiências memoráveis, fruto das aventuras juvenis. O Participante 2, em sua narrativa sobre essa época, conta com alegria e empolgação o desafio enfrentado para ver de perto o show da banda Queen, no estádio do Morumbi, quando de sua passagem pelo Brasil em 1981:

[...] uma multidão gigantesca para ir para o estádio, que nem final de campeonato. Eu me enfiei no meio, entramos lá, aí o ingresso era para a arquibancada [...] Eu falei “não, eu preciso dar um jeito de... [me aproximar do palco]” [...] na hora que apagou as luzes, todo mundo pulou [no fosso do estádio, para chegar ao gramado]. Aí o negócio... para você ver, são coisas que marcam a gente, né? Quando eu cheguei de quatro no gramado, que eu vi o pessoal da tropa de choque, falei “ah, vai ter que ser, né?”. [...] Aí eu, pá,

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

corri [...] fui até perto do palco. Atravessei a multidão. E aí foi um sonho, ver um show do Queen, cara! (P2, E2, 24 nov. 2023)

As novas relações com os amigos e o mundo, típicas do amadurecimento, podem ser entremeadas pela música, que se torna um meio de integração e pertencimento a um grupo (BOAL-PALHEIROS, 2006; SILVA, 2019, p. 103-106). Nessa fase, alguns jovens se envolvem mais intimamente com a música, inclusive formando grupos e bandas, como narra o Participante 3:

[...] eu tenho um colega, um amigo né, no caso, com quem eu montei a primeira banda, em 2000. A gente estudou junto desde a 5ª série, e compunha algumas coisas, [...] e eu lembro que na época eu fiz até um violão, tipo um violão de madeira com umas cordas, para fazer um ritmo meio caipira para gravar algumas coisas, gravava em fita K7. (P3, E1, 16 fev. 2024)

Neste quadro, a prática musical pode ser impulsionada pelos contextos de socialização. Por exemplo, tocar com os amigos foi o que motivou a Participante 5 a aprender violão pelo suporte de “revistinhas” de banca de jornal. O próprio gosto musical deixa de ser apenas um reflexo do capital cultural familiar, passando a ser moldado, também, nas interações sociais:

Porque ela [minha irmã por parte de pai] sempre tinha uns amigos assim, e eu sempre queria estar junto, enfim... [...] Ela me fez gostar de Double You [grupo italiano de eurodance que surgiu em 1985]. Me fez gostar de Alanis Morissette, sabe? De música internacional. Eu conheci música internacional através dela. (P5, E1, 24 nov. 2023).

Os relatos da adolescência também incorporam diferentes suportes de consumo/escuta musical pelas quais essa geração passou, de fitas cassetes (K7) aos LPs e CDs, até as atuais plataformas de streaming:

E aí ele mostrou os LPs daquelas músicas dali. E aí, “poxa, caramba, tem vocal, essas coisas, aqui”. E aí foi quando eu comecei a me interessar mesmo com o rock, e aí foi uma constante. Até hoje eu tenho muitos CDs de rock [...] hoje em dia, [...] consigo escutar de forma virtual, né? (P10, E1, 04 mar. 2024)

De acordo com Silva Júnior (2018, p. 184-185; 2016, p. 158-159), a música na adolescência pode favorecer a sensação de autoestima e o sentimento de pertencimento a um grupo, como os depoimentos citados revelam. Além disso, as músicas que escutamos nesta etapa da vida podem apresentar grande carga afetiva, exercendo funções de regulação emocional. Dessa maneira, o autor destaca que este é um período importante para formação de nossas preferências, uma vez que “as músicas que escutamos na adolescência e no início da vida adulta” cristalizam um gosto

que se torna “uma grande parte da música que iremos apreciar pelo resto de nossas vidas” (SILVA JÚNIOR, 2018, p. 185).

As “exigências da vida”: como fica a música?

No Brasil, as fases de infância e adolescência são estabelecidas, oficialmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Lei 8.069/1990 - Art. 1º). A maioridade legal – civil e penal – é alcançada aos 18 anos, de modo que a partir daí o indivíduo é, oficialmente, “adulto” – um adulto jovem.

Foi possível também encontrar relatos de atividades de aprendizagem musical nesta fase da vida, como no caso do Participante 6:

Minha vivência com a música começou com 18 anos de idade. Comecei a ser introduzido na música tocando um triangulzinho. [...] Sou filho do forró pé de serra. [...] lá na rua onde eu morava, tinha um senhor que tinha um trio de forró pé de serra. Eles estavam precisando de alguém para tocar triângulo, só que eu nunca tinha tido experiência com música nenhuma. Eles disseram: “Vamos aprender?”. [E eu:] “Vamos lá”. Aí comecei, devagarzinho, veio o ritmo no triângulo... Desenrolei, né? Acho que com uns dois, três anos depois disso, eu fui para a Zabumba. (P6, E1, 27 fev. 2024).

Esse aprendizado musical com o vizinho, em função da participação em um trio, pode ser considerado como educação não formal: havia a intenção de ensinar/aprender, embora esse processo não fosse institucionalizado. Trata-se de um exemplo de como redes de sociabilidade e práticas coletivas possibilitam o ingresso e a permanência na música, mesmo quando o objetivo não está ligado à profissionalização. Além disso, essas práticas frequentemente se situam em circuitos culturais locais, marcados por dinâmicas comunitárias, apresentações e, por vezes, algum retorno financeiro. No entanto, o mesmo participante relatou:

Não trabalho com a música. Bem que eu queria, né? Infelizmente, aqui no nosso Nordeste, no nosso país, ninguém valoriza muito o músico... No Nordeste, principalmente, forró é para tocar o ano todo... Tem isso não, né? Eu fico até indignado, porque perto de casa tem uns bares – não sei se você escuta – que toca pagode o tempo todo, mas você não escuta forró [...] (P6, E1, 27 fev. 2024).

Para os participantes de nossa pesquisa – e este era um critério de inclusão –, a música não constituiu uma escolha profissional. O Participante 2 relata como a música não foi considerada

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

uma possibilidade de trabalho para ele, em função de estereótipos sociais sobre o músico, além da rejeição por parte de um antigo professor de instrumento – memória de uma experiência negativa –, o que resultou em internalização dos limites sociais e autoexclusão (PENNA; ARAÚJO, 2022, p. 10):

[...] na época [década de 1980] já tinha, assim, um certo preconceito, para quem falar “Olha, eu gostaria de... me interesse por música!”. Então, era um negócio mais marginalizado. Então eu lembro, [...] foi a primeira vez que eu tentei entrar em uma escola de música, para aprender contrabaixo. E... eu tive só umas três aulas e tive um problema lá com o professor, e o que me desmotivou nessa época, né? Eu era tão empolgado a ponto de procurar a aula [...] E... aquele sonho todo quase que acabou, tomei uma dura do professor [...] e aquilo me desincentivou. (P2, E1, 10 nov. 2023)

No entanto, outros relatos mostram que a desistência da música pode ter sido decorrência da falta de oportunidades ou devido às exigências da vida adulta. Como diversos estudos apontam (p. ex., SEGNINI, 2011; COLI, 2008; ILARI, 2002), o trabalho do músico tem um caráter “intermitente”, com pouca estabilidade e segurança. Nessa perspectiva, as possibilidades para “viver de música” são restritas, e o lazer adquire centralidade como forma de permanência na prática musical, especialmente ao longo da vida adulta. Nesta mesma direção, outras pesquisas de nosso grupo têm apontado tanto a resistência de famílias às escolhas de cursos superiores de música para formação e profissionalização (PENNA; PINTO; SANTOS, 2018, p. 12; PENNA *et al*, 2019, p. 9), quanto a opção pelo exercício da docência como alternativa que permite certa estabilidade financeira (PAULA, 2023). Neste quadro, acreditamos que a licenciatura, ao certificar o professor de música para a educação básica, configura uma alternativa para “viver de música” e um capital cultural institucionalizado que permite essa inserção no mercado de trabalho.

Porque, vamos dizer assim, é uma coisa que eu sempre quis né, a música. É uma coisa que eu sempre quis, mas nunca procurei ir [...] Eu tenho colegas que estudavam comigo que são formados em música. Vi tudo, acompanhei eles, o crescimento deles, e era para eu estar ali junto com eles. [...] mas] Esse tempo de ficar no trabalho, né, me dedicando ao trabalho, depois casei, e nasceram as filhas. (P3, E1, 16 fev. 2024)

Assim, tanto participantes homens – como P3 e P6, acima – quanto mulheres – como P4, abaixo – relatam não terem percebido, em seus trajetos de vida, possibilidades para viver de música:

A necessidade também de ter um lado financeiro [...] porque a música, naquela época, a gente não tinha como ganhar para sustentar, para ajudar o marido [...]. E aí eu comecei a ir para outra área, buscando realmente esse

recurso financeiro. Aí fui, parti, mas aí eu estou voltando, de novo [para a música]. (P4, E1, 27 mar. 2024)

Outros participantes afirmam que nunca tiveram realmente interesse de sobreviver da música – como P8 (E2, 11 jul. 2024). Para alguns, a música precisa ser por prazer e “pelo querer”: *“todo o resto é uma obrigação. E a música não. Ela está porque eu realmente quero que ela esteja. [...] vejo ela presente no meu querer.”* (P9, E2, 16 dez. 2023). Aqui, mais uma vez, destaca-se o papel da música como experiência de lazer e realização pessoal, um eixo estruturante das práticas musicais ao longo da vida

A relação entre trabalho e práticas artísticas é frequentemente mediada por condições socioeconômicas que determinam quem pode ou não se dedicar à música como atividade formativa ou profissional. Um retrato dessa dinâmica é apresentado pelo Participante 15, ao relatar sobre suas aulas de acordeom na juventude:

E aí nós nos tornamos amigos, ele me deu umas aulas de acordeom, porém por pouco tempo, porque... ou você trabalha ou você estuda. [...] eu tinha que trabalhar para não morrer de fome, então... A necessidade, mais uma vez, falou mais alto, e aí eu tive que parar novamente. (P15, E1, 25 abr. 2024).

Essa fala evidencia um dilema recorrente entre trabalhadores de baixa renda: a incompatibilidade entre a demanda por sustento imediato e o investimento em atividades culturais não remuneradas. A narrativa do Participante 15 estabelece um diálogo profundo com as discussões de Dayrell (2002) sobre como o mundo do trabalho se apresenta para jovens de classes populares. Seu relato revela precisamente a ausência de escolha real, pois o trabalho não é uma opção entre outras possibilidades, mas uma imposição da necessidade material bruta. Como aponta Dayrell (2002, p. 6), para esses jovens, as atividades laborais não carregam qualquer sentido além da pura sobrevivência econômica. O desgosto mencionado pelo autor ecoa na decisão de P15 de abandonar as aulas de acordeom: não há prazer ou realização na escolha pelo trabalho, apenas o reconhecimento de sua importância para a sobrevivência. Além disso, essa experiência não é individual, pois diversos participantes relataram interrupções recorrentes em sua trajetória musical.

A música, nesse contexto, surge como espaço de potencial realização pessoal, mas que precisa ser constantemente negociado com as exigências de um trabalho assalariado: *“Sempre havia um intervalo, porque, como a necessidade me obrigava a parar de estudar música, eu tinha que parar um tempo. Quando melhorava [financeiramente], eu sempre voltava de novo.”* (P15, E1,

25 abr. 2024) Assim, a tensão identificada por Dayrell (2002, p. 6) entre "o tempo do trabalho e o tempo da música" revela-se de forma concreta nos relatos de P15. Quando o participante afirma que "ou você trabalha ou você estuda [música]", está expressando justamente essa incompatibilidade temporal imposta pelas condições materiais de existência.

A música exige tempo e dedicação, que o trabalho de baixa renda não permite, criando um conflito quase insolúvel para quem depende do salário para sobreviver. No entanto, quando as condições financeiras melhoravam um pouco ou as demandas familiares diminuía, os participantes buscavam retomar de algum modo sua prática musical, já que esta era uma experiência significativa para eles:

Então é trabalho, estudo, trabalho novo, convívio com a família. Quando eu estou trabalhando, eu estou trabalhando no dedicado, fazendo as tarefas dedicadas. E me sobra muito pouco tempo. [...] já faz alguns anos, assim, que eu tiro alguns minutos do dia a dia [...] para tentar aprender o acordeom, como se fosse um lazer, uma forma de sair da rotina. Acho que tocar a sanfona não é só para aprender, foi também para prazer. (P8, E2, 11 jul. 2024).

Aqui podemos observar também o papel das instituições: enquanto espaços não formais tendem a acolher trajetórias interrompidas e permitir engajamentos motivados pelo prazer, espaços formais – como escolas de música e universidades – exigem continuidade, desempenho e regularidade, tornando-se menos acessíveis àqueles que dispõem de pouco tempo livre e recursos limitados.

Esses relatos evidenciam o conflito entre o trabalho e a dedicação à música para aqueles que dependem do emprego em outras áreas. Apesar de tudo, pelas brechas, dentro dos limites dados pelas condições materiais, a música emerge como uma potencial fonte de satisfação pessoal. E assim encontramos esses participantes – adultos e idosos, homens e mulheres com outras profissões ou ocupações que frequentavam aulas de música em diferentes espaços educativos – que se dispuseram a participar de nossa pesquisa, compartilhando com nosso grupo suas experiências com a música ao longo de suas vidas.

A participação em diferentes contextos formativos evidencia, portanto, que a permanência na música se configura como uma prática de resistência subjetiva frente às restrições impostas pelas desigualdades sociais – um modo de afirmar desejos, identidades e vínculos, mesmo quando o mundo do trabalho tenta reduzir a vida à sobrevivência

O reencontro: a busca por aulas de música

As narrativas dos vários participantes revelam a persistência de cuidar de seus desejos pessoais, o que se expressa na procura por aulas de música, mesmo diante de obstáculos da vida, como os limites de tempo e as obrigações de trabalho:

E aí, agora em 2022, [...] eu vi a oportunidade que o EE3 estava dando para estudar a sanfona. E ao mesmo tempo, eu tinha começado uma nova graduação na IES¹⁴ X. E aí eu meio que disse: “não... se eu posso voltar a estudar à noite, mesmo trabalhando, por que não esse intervalo entre o momento de eu sair do trabalho e esperar o momento da faculdade não ser dedicado a isso [à aula de sanfona]?”. Um dia na semana não era algo que iria atrapalhar tanto as outras coisas. (P9, E1, 28 nov. 2023)

A Participante 9, de 38 anos, procura assim conciliar trabalho, estudo universitário e suas aulas de música. Já a Participante 12, aposentada de 68 anos, teve dificuldades para manter suas atividades musicais, tanto nas apresentações corais quanto nas aulas, por exigências familiares – cuidar da mãe.

Mas aí chegou um momento que eu não podia mais estar viajando muito [com o coral]... E aí disse não a todos [os convites], inclusive às aulas de canto que eu estava fazendo. Eu tive dificuldade de terminar o semestre por conta das viagens, porque minha mãe precisou de eu ter ido [cuidar dela]. (P12, E2, 15 jul. 2024)

Neste sentido, o estudo de Penna e Bellochio (2023, p. 15) aponta ser “natural as mulheres abdicarem daquilo que gostavam muito, que fazia bem para elas, para poderem dedicar-se para a família e o trabalho”, enquanto “os homens entrevistados não trouxeram essa renúncia para suas falas”, pois puderam manter, em situações similares, “o contato com a música nesses movimentos de afastamentos e retomadas”.

Distintamente, em nossa pesquisa, temos o relato do Participante 3, homem, que deixou a música de lado por um certo tempo, diante dos compromissos familiares:

Esse tempo de ficar me dedicando ao trabalho, depois casei, e nasceram as filhas. Aí criança requer atenção, né, e agora como elas já estão maiores, já estão crescidas, vamos dizer, agora estou mais tranquilo nessa parte de poder chegar em casa um pouco mais tarde. A minha esposa me dá totalmente o apoio [ao curso de música]. (P3, E1, 16 fev. 2024)

¹⁴ IES - Instituição de Ensino Superior.

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

No entanto, em uma visão de conjunto, nossos participantes são seis mulheres (duas aposentadas) e nove homens, o que pode talvez sugerir ser mais fácil para os homens buscarem essas novas oportunidades de estudo de música, aproximando-se assim das considerações de Penna e Bellochio (2023, p. 15).

O reencontro com a música na maturidade pode ser, portanto, reflexo de projetos não realizados em etapas anteriores da vida:

Então, meu sonho de criança era aprender violão [...]. Só que as coisas da vida, né?! Tive que me mudar do interior [...] para aqui [...] e fui trabalhar [...] Daí eu trabalhava, trabalhava e não tinha tempo de fazer aula, aula de música, de violão. “Já que eu estou aposentada, agora eu vou realizar meu sonho de infância”. (P11, E1, 03 jun. 2024)

Deste modo, Alheit e Dausien (2006, p. 189) apontam que a retomada de estudos ao longo da vida não está restrita à formação profissional, já que pode partir da necessidade de realizar projetos pessoais não concretizados anteriormente. A partir de ponderações pessoais, culminando na reação ao limite anteriormente autoimposto, a retomada da música para si pode atender a uma busca pela autorrealização, conforme relata o Participante 2: “Eu tive uma reflexão, falei ‘Poxa, cara, eu não posso deixar o meu sonho na mão dos outros. Ele é meu!’. Entendeu? Aí eu voltei a... comprei um instrumento de novo, aí comecei a estudar por conta [própria], e foi quando teve a oportunidade do EE1” (P2, E1, 10 nov. 2023).

Em caminho semelhante, o Participante 8 aponta seu gosto por música como propulsor para buscar as aulas de instrumento nesta etapa da vida:

Quando você pergunta porque estou fazendo aulas de música, estou fazendo só agora porque tive conhecimento [das aulas do E22] e foi quando vi que dava para ter um tempo da minha vida para me dedicar a uma coisa que sempre gostei. Não sabia explicar o porquê, mas sempre gostei de música. Então, eu digo: “Não, eu vou aprender! Vou aprender”. E, principalmente o acordeom, que é o que me chama mais a atenção. (P8, E1, 16 maio 2024).

O reencontro com estudos pode ser derivado, ainda, de uma necessidade de compensar lacunas na formação ao longo da vida, assim como por uma busca de conhecimento e reflexão de si (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 189).

[...] estou muito, eu estou muito feliz onde estou. No que Deus me fez chegar, sabe? Eu não pensava assim, que Ele tinha preparado isso para mim hoje, eu aos 49 anos, chegar até aqui [ao EE1]. Voltar àquilo que eu comecei lá atrás e que a vida me tirou do caminho, por várias questões. [...] E hoje eu estou aqui, eu sou grata. (P4, E1, 27 mar. 2024)

Nos Espaços Educativos 2, 3 e 4, espaços de educação não formal, predominam aulas coletivas, que propiciam práticas colaborativas. A trajetória do Participante 15, aluno do EE4, por exemplo, revela uma profunda conexão entre a prática colaborativa que encontrou nas aulas de música e a construção de experiências musicais. Seu relato ilustra como a experiência musical se constitui não apenas como desenvolvimento técnico individual, mas como processo coletivo de produção de sentidos sociais e afetivos:

Aí eu voltei, me comentaram que tinha esse curso de música com o Professor X. E aí eu disse: “Vou lá”. E aí eu fui para a sanfona; fui lá para conseguir sanfona, só que infelizmente – ou felizmente – não tinha! Porque hoje aquela galera me faz sorrir, só basta lembrar... E o professor, não tem nem palavras para descrever ele, né? Aí, velho... consegui uma vaga na percussão, e aí estou tentando, estou trilhando lá. (P15, E1, 25 abr. 2024)

Em sua narrativa, as interações sociais e afetivas estão presentes desde o momento inicial de seu reencontro com a música, pois tomou conhecimento do curso no EE4 através de amigos. Isto reforça a importância da relação com o contexto social nos processos de aprendizagem:

Os processos reflexivos de aprendizagem não se desenvolvem, no entanto, apenas internamente ao indivíduo, mas dependem da comunicação e da interação com os outros, ou seja, da relação com um contexto social. A aprendizagem biográfica está ligada aos mundos-da-vida, os quais sob certas condições podem ser igualmente analisados como “ambientes” ou “meios” de aprendizagem. (Alheit; Dausien, 2006 p.190)

Neste sentido, Renner (2023, p. 56) indica que, na maturidade, o desejo solista diminui e a busca pela experiência em conjunto torna-se uma motivação intrínseca para o aprendizado musical. Assim, as aulas coletivas são valorizadas e os aspectos sociais – como o senso de pertencimento e o desenvolvimento de vínculos interpessoais – são enfatizados:

Eu cresci, estudei [medicina], me formei, comecei a trabalhar, e aí vêm os filhos. [...] quando eles cresceram, que aí, como diz, eu pude respirar mais, ter um pouco de tempo, foi nesse momento que eu entrei no Coral. [...] com esse Coral eu fiquei três anos, foi dois ou três anos. E aí viajava, saía, fazia apresentação, e assim, as apresentações [em] que era o Coral todo, aí aquilo era bom demais! (P1, E1, 9 ago. 2023)

O desenvolvimento de experiências musicais coletivas evidencia-se nessa descrição das relações estabelecidas nos grupos musicais – P15 na aula de percussão e P1 no coral. A música opera como mediadora de vínculos sociais, criando espaços de alegria compartilhada e pertencimento a um grupo, revelando, portanto, que o aspecto social é uma dimensão integrante

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

no exercício do aprender. Desta forma, as práticas coletivas desenvolvidas nos diversos espaços educativos estudados mostram como a música, enquanto ferramenta socializadora, é eficiente. Esses significados sociais, como argumenta Green (2012, p. 63), são tão constitutivos da experiência musical quanto os aspectos técnicos e formais.

Os professores também têm papel muito importante na constituição do contexto social e interativo de aprendizagem. Em relato acima citado, o Participante 15 assim expressa sua admiração e afeição: *"E o professor, não tem nem palavras para descrever ele, né?"* (P15, E1, 25 abr. 2024). Mais do que um transmissor de conhecimentos técnicos, o educador se torna uma referência afetiva e simbólica no processo.

Percebemos que as relações hierárquicas tradicionais podem ser ressignificadas, tanto no EE4, quanto no EE2, onde também são oferecidas aulas coletivas, em relação aos instrumentos de tradição popular nordestina. Apesar de as aulas noturnas provocarem uma certa apreensão, devido à localização do espaço, elas certamente são gratificantes para a Participante 5 e, portanto, valiosas:

De noite, no centro histórico, [...] é um] breu da moléstia, com gente estranha e gente esquisita passando pelo meio da rua. Então assim, é algo muito prazeroso em todos os aspectos, as pessoas são massa, o lugar é massa. O professor nem se fala, é um doce: tira dúvida fora da sala de aula e [está] sempre presente. Só elogios a fazer. (P5, E1, 24 nov. 2023).

Esta mesma Participante 5, em relação a questões pessoais de saúde, estabeleceu com seu instrumento – a sanfona, à qual se refere como um instrumento que abraça e aconchega – um importante significado afetivo pessoal:

Quando tu vás de manhã tomar um banho de mar. Agora de manhã cedinho. E fica com aquele sol brando no rosto [...] é uma luz, assim, branda, sem queimar muito [...] Essa é a sensação que eu tenho para o meu instrumento sanfona. É esse solzinho, assim, que abraça, que chega junto. Está ali distante, mas ao mesmo tempo está ali, ó, te fazendo se sentir melhor. Para mim é uma fonte, realmente, que eu me conecto, sabe? É interessante, porque eu consigo alcançar essa extensão espiritual, eu até diria. No seguinte aspecto: de conseguir através disso uma releitura dos meus processos [enfrentou o câncer de mama e colocou próteses], de uma forma mais leve. (P5, E2, 12 dez. 2023)

Por sua vez, o EE1, como uma escola especializada em música, marcada por um ensino de caráter técnico-profissionalizante, tem um currículo pré-estabelecido, em que não há um foco especial na aprendizagem colaborativa ou intenções coletivas. Mesmo assim, os quatro participantes que buscaram aulas de instrumento no EE1 reencontraram lá a sua relação com a

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

música. Neste espaço educativo, o Participante 2 dispôs da formação que considera indispensável a um bom músico: “[...] estou descobrindo que tem todo um estudo, tem muita coisa relacionada que a pessoa precisa conhecer para ser um músico de verdade, você entendeu? Não tocar um instrumento só, ‘pá’, toquei. Não.” (P2, E1, 10 nov. 2023). Essa é a mesma formação que a Participante 3 quer ter para se desenvolver na música e, quem sabe, incentivar suas filhas:

[...] os sonhos [...] de quando a gente é novo, de querer ter uma banda, de fazer muito sucesso, coisa e tal, já passou [risos]. Já passou, só ficou mesmo o amor, a paixão pela música. E, assim, se eu gosto, eu tenho que entender, procurar entender, evoluir na música, para eu também poder dar um exemplo para as minhas filhas. Não forçar elas a seguirem o mesmo caminho, mas [isso] me deixaria muito feliz. (P3, E1, 16 fev. 2024)

O curso técnico do EE1 promove aulas individuais de instrumento, em um padrão tutorial de ensino de música. No entanto, a prática de conjunto é coletiva, possibilitando uma aprendizagem colaborativa¹⁵ e o desenvolvimento de relações interpessoais:

Estou muito grata a Deus, até porque também tem a prática de conjunto, né? Então, você tocar com outras pessoas é maravilhoso. Está sendo uma experiência incrível, não somente da troca, a amizade, mas a questão também da música. Você tocar junto com outro instrumento. É maravilhoso. (P4, E1, 27 mar. 2024)

Deste modo, mesmo no EE1 e em um curso técnico – que se caracteriza como educação formal, possibilitando um diploma como capital cultural institucionalizado na sua conclusão –, há espaço para o estabelecimento de relações pessoais significativas com a música. No entanto, como discutiremos no próximo item, são os contextos de educação não formal – os Espaços Educativos 2, 3 e 4 – que mais proporcionam as práticas colaborativas e coletivas, atendendo aos interesses dos participantes que buscam aulas de música na maturidade.

A aula de música como lazer

Em seu estudo que abrangeu sete pessoas envolvidas com música consideradas amadoras, entre 59 e 90 anos, além de seis profissionais, Renner (2023, p. 58) indica que, na “idade madura, o lazer pode estar relacionado às atividades que não puderam ser vivenciadas em outras fases da vida”. Neste aspecto, podemos situar os participantes de nossa pesquisa, como seus relatos confirmam. Para eles, há uma clara relação entre a

¹⁵ A respeito da aprendizagem colaborativa/cooperativa em instrumento musical, ver Vieira (2021, p. 21-74), entre outros.

oportunidade de ter aulas de música com maior disponibilidade de tempo, o que permite caracterizar suas práticas musicais como atividades de lazer, já que a primeira oposição possível é em relação ao trabalho.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece, em seu Artigo 24, que: “Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas”. No entanto, como vários autores argumentam (ALMEIDA, 2021; SILVA; RAPHAEL; SANTOS, 2006, p. 119-120; BARBOSA; SILVA, 2011, p. 2-4), não é tão simples definir “lazer”.

Definições e conceituações não são fáceis, pois, em geral, umas e outras se revestem de noções ideológicas; notadamente devido ao fato de que o lazer está estritamente ligado à noção de liberdade e de que apresenta em si mesmo, uma grande contradição: hoje trabalhamos também para comprar lazer. (GELPI, 1983, p. 125)

Neste quadro, áreas dedicadas ao turismo e à educação física (esportes) têm se debruçado sobre esta temática. Por um lado, na economia de mercado há muitos interesses econômicos ligados ao lazer e empresas que o exploram, enquanto nas universidades são desenvolvidas pesquisas sobre o tema. Nesses estudos, uma referência constante é o francês Joffre Dumazedier, considerado um precursor da sociologia do lazer, e a quem recorreremos para uma definição para nossa discussão neste artigo:

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 2000, p. 34)

Em uma clara oposição entre trabalho e obrigação *versus* lazer, conforme aponta Dumazedier (2000), nossos participantes, quando buscam aulas de música, o fazem para relaxar ou acalmar. Para o Participante 14, trata-se de uma “*válvula de escape*” para aliviar o estresse da rotina (P14, E1, 05 mar. 2024). De modo semelhante, o Participante 13 afirma que a música “*desestressa*” e “*desopila*”, especialmente após o cansaço do trabalho (P13, E1, 10 dez. 2023).

Por sua vez, com suas aulas de instrumento e teoria em uma escola especializada, a Participante 1 estabelece sua relação com a música neste mesmo sentido, como um recurso terapêutico autoaplicável, nos termos de Penna e Bellochio (2023, p. 18), para quem “o desenvolvimento de habilidades musicais proporcionadas pela educação musical está conectado com a terapia musical, assim como a música comunitária e o uso cotidiano da música”.

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

[...] hoje, eu já tenho consciência que eu procuro a música para me acalmar. Então assim, um dia muito cheio, muito problema, alguma coisa que está, que não dá para resolver, e aí eu vou lá, sento ao piano, toco um pouquinho, e aí minha alma, minha cabeça se acalma, eu penso em outras coisas, então hoje ela é, para mim, terapêutica. Ela é uma parte, eu diria um complemento da minha vida, da minha percepção enquanto ser humano. (P1, E1, 9 ago. 2023)

Neste sentido, uma das principais razões pelas quais ouvimos ou fazemos música “é a regulação do humor e, desse modo, a música pode ser considerada um tipo informal de terapia automedicada” (MACDONALD, 2013, p. 7 – tradução nossa).¹⁶

Mas as aulas de música como lazer também são, para nossos participantes, oportunidades de autodesenvolvimento:

*Eu sou capaz de fazer tanta coisa, por que eu não sou capaz de aprender uma música, por exemplo? Tocar uma música num acordeom. Um dia sai! Mas vai sair, nem que seja **uma** música, mas sai. Então, para mim, é isso mesmo. O que significa? Superação. (P8, E1, 16 maio 2024)*

Neste quadro, uma vez que o lazer pode estar voltado para a formação, pode ser diretamente associado à educação permanente / ao longo da vida. Neste sentido, a Associação Mundial de Recreação e Lazer (World Leisure and Recreation Association) divulgou, em 1993, a *Carta internacional de educação para o lazer* (WLRA, 1993), discutida por Silva, Raphael e Santos (2006). Na maturidade, nossos participantes costumam ter mais clareza do que querem com seus estudos e o tipo de aula que atende a seus interesses. Conforme aponta Queiroz (2024, p. 55), na maior parte das ocorrências de estudos musicais por adultos, o objetivo deste público não é “tornar-se um instrumentista profissional e sim complementar as suas atividades habituais com uma atividade prazerosa, praticada como forma de lazer ou como meio de desenvolvimento físico e/ou cognitivo”.

Valendo-se de sua maturidade e experiência de vida, assumindo para si a responsabilidade pelos seus atos, o adulto que estuda um instrumento musical tende a estar motivado e desejoso de aprender, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem (QUEIROZ, 2024, p. 54), como aponta o Participante 3:

[...] iniciei no começo do ano passado o primeiro semestre [do curso técnico], muita dificuldade por conta do trabalho, vamos dizer assim, cansativo, né? Sair do trabalho [emprego] direto para lá, chego em casa quase 11 horas da noite, e ainda fazer trabalhos [para o curso] [...] e até pensei em desistir. [...] Mas depois eu disse: “Não vou parar, não. Se eu parar

¹⁶ “One of the principle reasons we listen to music is for mood regulation and in this way music can be considered an informal type of self-medicated therapy.” (MacDonald, 2013, p. 7)

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

agora, eu sei que eu não volto. Eu vou por cima de tudo, por cima de tudo”.
(P3, E1, 16 fev. 2024)

Assim, percebemos, em alguns relatos dos participantes, a clareza em seus propósitos quanto ao estudo do instrumento musical. A Participante 4, aluna de curso técnico de música – espaço de educação formal –, percebe as dificuldades de sua formação e as oportunidades que disciplinas do currículo podem lhe proporcionar para expandir suas habilidades:

Uma coisa que eu estou pretendendo acertar, que eu ainda não consegui, mas eu vou chegar lá, é a questão da improvisação. [...] a gente que lida com a partitura, a gente fica tão presa, que quando a gente vai para a improvisação, a gente diz: “Ei, como é?” A gente não [consegue]... né? E aí eu estou tentando fazer isso, juntamente com a prática de conjunto. (P4, E1, 27 mar. 2024)

Por sua vez, o Participante 14 encontra, nas aulas coletivas do EE4 – contexto de educação não formal – oportunidades de expandir sua prática musical:

Cheguei até a fazer aulas particulares. Mas eu me sentia preso. Era só pandeiro, só pandeiro e eu queria adquirir mais conhecimentos na percussão. Aí foi quando eu... eu vi lá o EE4, aí decidi me matricular. Agora eu já estou tocando pandeiro, já toco conga, já toco zabumba, triângulo... Eu entrei no intuito de tocar pandeiro, aí o professor abriu o leque lá. (P14, E1, 5 mar 2024)

Vale destacar a importância de espaços educativos que oportunizem o aprendizado nesta etapa do desenvolvimento, reconhecendo e valorizando trajetórias como a dos participantes de nossa pesquisa. De modo geral, os espaços de educação não formal – como os EE 2, 3 e 4 – costumam ser mais flexíveis em suas propostas educativas, até por não estarem presos a currículos pré-estabelecidos para uma certificação que, socialmente, configure um capital institucionalizado.

Considerações finais

Percebemos, nas trajetórias dos 15 participantes, momentos de formação musical em diferentes contextos educativos. Na infância, predominam práticas de educação informal, relativas ao capital cultural incorporado, promovido pelas experiências musicais em família. Na adolescência, expandindo-se o mundo pessoal da casa para a escola e os círculos de amigos, as relações com a música – inclusive a escolha de repertório – passa a ser mediada pelas interações sociais. É mais frequente a participação em atividades musicais extracurriculares – como um coral –, caracterizadas como educação não formal, onde o aprendizado musical e o desenvolvimento de

Caminhos Sonoros: compartilhando a formação musical ao longo da vida

habilidades sociais são promovidos, embora não haja o acesso a um capital cultural institucionalizado.

No início da vida adulta, para a maioria de nossos participantes, o envolvimento com atividades musicais regulares diminui, em virtude das exigências de trabalhar para a sobrevivência e de obrigações familiares. Assim, é na maturidade que a busca por aulas de música se torna possível, quando alcançam um momento de vida em que o trabalho e as obrigações familiares já não são tão monopolizadores. Vale salientar, ainda, a oportunidade propiciada pelos diversos espaços educativos estudados, em que as atividades musicais são oferecidas gratuitamente, um importante diferencial de nossa cidade. Desta forma, a música passa a ser uma atividade de lazer e de educação ao longo da vida, vinculada à socialização e a uma função terapêutica, voltada para a realização de desejos de infância ou anteriormente impedidos, ou ainda para o autodesenvolvimento.

Neste ponto, reencontramos as colocações de Alheit e Dausien (2006, p. 178) sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, que se interliga à formação pessoal. Esta, por sua vez, é vivenciada por cada indivíduo através das significações das experiências em seus percursos individuais – que compartilharam conosco, nesta pesquisa, através das entrevistas narrativas de caráter autobiográfico. E aqui, portanto, fechamos o círculo desta relação participantes / pesquisadores, com suas subjetividades.

Participar da pesquisa para mim foi uma experiência muito positiva, né? Porque dentro dessa minha ambição de aprender um instrumento, sanfona, havia vários aspectos subjetivos que eu nunca tinha me atentado. E dentro da experiência da entrevista, falando um pouco, começou a vir essas nuances que antes eu não tinha dado atenção. Nunca tinha dado importância. Então foi um processo de autoconhecimento, digamos assim. E eu só tenho a agradecer. Agradecer a você e a todos e todas que fizeram parte [da pesquisa]. (P5, E2, 12 dez. 2023)

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. *Revista da Abem*, [s.l.], v. 30, n. 2, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1099/631>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Musicobiografização: prática automedial em educação musical. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 8, n. 23, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/16523/12896>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBiRgcZD976QMNpgdPp> Acesso em: 11 maio 2025.

ALMEIDA, Felipe Mateus de. O conceito de lazer: uma análise crítica. *Novos Rumos Sociológicos*, [s.l.], v. 9, n. 16. p. 206-229, ago./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/21887> Acesso 12 maio 2025.

ALMEIDA, Jéssica de. Perspectivas da pesquisa (auto)biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. *Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21612/14299>. Acesso em: 8 out. 2025.

ALMEIDA, Maria Vandete de. Cultura digital, sociabilidade virtual e música independente no Brasil: conexões, interfaces e consumo. *Cadernos de Campo*, Araraquara, v. 24, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/16904/16120>. Acesso em: 9 out. 2025.

ANDRADE, Klesia Garcia. *Coro criativo*: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral. 2019. 262 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18883/5/KlesiaGarciaAndrade_Tese.pdf Acesso em: 31 mar. 2025.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. In: AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*: uma perspectiva cognitiva. TEOPISTO, Lúgia (Trad.). Lisboa: Plátano-Edições Técnicas, 2003.

BARBOSA, Talita Prado. SILVA, Odair Vieira da. Origens e significados do lazer. *Revista Científica Eletrônica de Turismo*, Garça (SP), v. 8, n. 14, p. 1-5, jan. 2011. Disponível em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/S8APKY2XpWzS5yC_2013-5-23-16-28-57.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

BOAL PALHEIROS, Graça. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical*: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 303-349.

BOTTOMORE, Tom (editor). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. (e-book)

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção*: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2. ed. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2007.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 5 abr. 2025.

COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 11, p. 89-102, jul./dez. 2008. Disponível: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/3226/2418>. Acesso em: 10 maio 2025.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rqhzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn/>. Acesso em: 12 maio 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Da condição à sociedade biográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5p834hfdB9WTpkgJFt7DmMn/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FERRAZ, Gustavo Ramos. Música e violão para idosos na era digital. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2020, evento online. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/view/421/388> Acesso em: 22 jan. 2021.

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

GELPI, Ettore. *Lazer e educação permanente: tempos, espaços, políticas...* São Paulo: SESC, 1983.

GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 59-89.

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

GOHN, Maria da Glória (Org.). *Educação não-formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015.

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/104>. Acesso em: 07 abr. 2025.

ILARI, Beatriz. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 71-88, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8528/4949>. Acesso em: 10 maio 2025.

KOHLRAUSCH, Estela; FERRAZ, Gustavo Ramos. Práticas musicais com adultos maduros e idosos: reflexões e possibilidades baseados em dois relatos de experiência *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2020, evento online. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/420/387> _Acesso em: 21 jan. 2021.

LOPES, Claudinilde Melo; TRINDADE, Brasilena G.P. O canto coral com pessoas idosas: uma revisão sistemática de literatura das produções da ANPPOM e da ABEM / 2000-2019. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020, evento online. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/677/308> _Acesso em: 10 dez. 2020.

MACDONALD, Raymond A. R. Music, health, and well-being: a review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, [s.l.], v. 8, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3740599>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. O que é narrativa em Educação Musical? *In*: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11., 2017, Natal. *Anais...* Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_isme/v1/papers/2255/public/2255-9058-1-PB.pdf. Acesso em: 08 out. 2025.

MATTOS, Marcelo Nogueira. Educação musical com idosos: potencialidades e contribuições. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2016, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1629/public/1629-7091-1-PB.pdf Acesso em: 15 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [ONU, 1948.] Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 1998. Disponível em: <https://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view> Acesso em: 21 abr. 2025

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano!: autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

PAULA, Hermano Henrique Cabral de. *Percursos da formação musical de professores de nível técnico e superior: narrativas de experiências de vida*. 2023. 45 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27713/1/HHCP30062023.pdf> Acesso em: 31 mar. 2025.

PENNA, Maura. Possibilidades heurísticas da entrevista narrativa para a pesquisa em educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 2021, João Pessoa. *Anais eletrônicos...*. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/831/491>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 4. ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 2023.

PENNA, Maura; ARAÚJO, Fabíola S. “Estou velho demais para isso”: adultos e estudos de música. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 16., 2022, Natal. *Anais eletrônicos...*. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v5/papers/1214/public/1214-5390-1-DR.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

PENNA, Maura *et al.* “É isso o que eu quero para mim”: a descoberta da música como sentido de vida num curso técnico integrado. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. *Anais eletrônicos...*. Disponível em: <https://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/16/207> Acesso em: 13 abr. 2025.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 5-22, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/714/505>. Acesso em: 12 maio 2025.

PENNA, Maura; SILVA, Rodrigo Lisboa da. “Conte sobre sua relação com a música”: pesquisando com narrativas (auto)biográficas na Educação Musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 26, p. 1-32, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/54233/47571>. Acesso em: 12 maio 2025.

PENNA, Maura; SILVA, Rodrigo Lisboa da; BORTOLANI, Gabriel José. Reflexões sobre as três modalidades da educação com base em contribuições de Pierre Bourdieu. In: ENCONTRO NACIONAL NORDESTE DA ABEM, 27., 2025, Curitiba. *Anais eletrônicos...* [no prelo]

PENNA, Maura; SILVA, Rodrigo Lisboa da; EVANGELISTA, Laídia. Discutindo e produzindo conhecimento de modo interativo: o grupo de pesquisa como espaço formativo no ensino superior. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 17., 2024, Sobral. *Anais eletrônicos...*. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_ernd/v6/papers/2049/public/2049-8484-1-PB.PDF Acesso em: 12 maio 2025.

PENNA, Michael Fragomeni; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Olhar para a partitura de si mesmo: aprendizados biográficos ao longo da vida tecida de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v.

56, n. 56, p. 1-23, jul./set. 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1230/1365> Acesso em: 04 abr. 2025.

PEREIRA, Éliton; VASCONCELOS, Miriã. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 99-120, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1763/12192>. Acesso em: 01 abr. 2025.

QUEIROZ, Andréa Matias. Motivação e música: um estudo sobre aprendizagem musical na fase adulta da vida. In: ARAÚJO FILHO, Alfeu Rodrigues de; ALMEIDA, Flávio Aparecido de (Orgs.), *Educação, música e artes: reflexões e desafios contemporâneos*. v. 3. Guarujá: Editora Científica Digital, 2024. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/240316044.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

RENNER, Katia Klar. *Viver a música: significados expressivos na vida adulta*. Curitiba: Appris, 2023.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3895/3576>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Helena Lopes da. *Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Renata Laudares; RAPHAEL, Maria Luiza; SANTOS, Fernanda Silva dos. Carta internacional de educação para o lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/128> Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Memórias autobiográficas evocadas pela música. In: LIMA, Paulo Costa (Org.). *Pesquisa em música e diálogos com produção artística, ensino, memória e sociedade*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 155-171.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e memória autobiográfica. In: SANTIAGO, Diana (Org.). *Prática musical, memória e linguagem*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 173-202.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, 2006. Disponível em:

**Caminhos Sonoros:
compartilhando a formação musical ao longo da vida**

<https://www.scielo.br/i/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2025.

TOMIO, Noeli Assunta Oro; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 12, n. 1, p. 89-99, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/22052012_adolescencia_tomio_-_facci.pdf Acesso em: 5 abr. 2025.

TONI, Anderson. Motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. *Orfeu*, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/24946>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

VIANA, Nildo. O capital fonográfico e a formação do gosto musical. *Revista Espaço Livre*, v. 9, n. 17, p. 37-49, 2014. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rel/article/view/576/548>. Acesso em: 12 maio 2025.

VIEIRA, Josélia Ramalho. *Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental*. Curitiba: CRV, 2021.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, 2005. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/323/253>. Acesso em: 10 mar. 2025.

WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (Associação Mundial de Recreação e Lazer). *Carta internacional de educação para o lazer*. 1993. Disponível em: https://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_print.asp?cod_noticia=195 Acesso em: 10 abr. 2025.