

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ACORDEOM
DO RIO GRANDE DO SUL: NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ACORDEOM DO RIO GRANDE DO SUL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss

Projeto de Qualificação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Musical, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ACORDEOM DO RIO
GRANDE DO SUL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

elaborado por
Douglas Rodrigo Bonfante Weiss

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^ªDr^ª Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
(Presidente/Orientadora)

Prof^ªDr^ª Jusamara Souza (UFRGS)

Prof^ªDr^ª Cláudia Ribeiro Bellochio(UFSM)

Santa Maria, 25 de agosto 2015.

É imensa a alegria que sinto por ter a chance de contribuir com o ensino e o aprendizado deste magnífico instrumento, o acordeom. (Douglas R.B. Weiss)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelas oportunidades e experiências que eu tive na vida e que me fizeram crescer.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Louro, pela preciosa condução e pelo constante auxílio com subsídios teóricos e metodológicos, que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Obrigado pela amizade e compreensão em momentos difíceis.

Aos professores que dispuseram seu tempo disponibilizando-se a contar sobre sua vida e sua carreira musical.

À Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza e a Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio por prontamente aceitarem o convite para participar da banca examinadora.

A todos meus familiares, e a meus irmãos, Júlia e Davi, e principalmente a meus pais Pedro e Maris pelo constante apoio que deram para minha formação como músico e como educador.

Aos professores que me conduziram e que ainda me conduzem no acordeom.

A todo o corpo docente do curso de Licenciatura Plena em Música da UFSM e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM que ofereceram valiosos conhecimentos para a construção do saber musical e da educação.

Aos colegas e amigos do curso pelas trocas de informações musicais e pedagógicas.

A todos aqueles que acreditam na Educação Musical e que apreciam o instrumento Acordeom e de alguma forma estão inseridos neste trabalho.

À CAPES pela concessão da bolsa CAPES FAPERGS que viabilizou este trabalho.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ACORDEOM DO RIO GRANDE DO SUL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

AUTOR: DOUGLAS RODRIGO BONFANTE WEISS
ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER
Data e Local da Qualificação: Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

Neste trabalho, procuro investigar caminhos formativos de professores de acordeom de diferentes cidades do Rio Grande do Sul, por meio da análise de suas histórias de vida, contadas através de narrativas, tendo como objetivo geral compreender suas experiências formadoras. Os colaboradores frequentaram instituições de ensino superior em Música, sendo eles bacharéis ou licenciados, porém, não na especificidade “acordeom”, e alguns não completaram o curso superior. Assim sendo, os professores entrevistados não tiveram habilitação à especificidade para lecionar o instrumento acordeom, contexto do qual emerge a questão: como se dão os processos de formação para a docência dos professores de acordeom colaboradores desta pesquisa? A formação para a docência em questão emerge da perspectiva da autoformação proposta por Josso (2010). Considerando que atuo como professor de acordeom, existe, nesta pesquisa, um diálogo permanente entre a minha história de vida e a dos professores que compartilharam comigo as suas histórias, sendo este o núcleo central do trabalho, que vai ao encontro de estudos (auto)biográficos com aporte teórico em Nóvoa (1992) e Josso (2004, 2010). Partindo de uma abordagem qualitativa, as narrativas foram colhidas pela metodologia de História Oral, fazendo uso da entrevista semiestruturada. A partir da análise de dados, é perceptível que existem tendências formativas para os professores de acordeom do Rio Grande do Sul. Os significados culturais, a transmissão do sentimento de pertença e o sentimento de identidade apareceram como fatores decisivos na escolha profissional dos entrevistados. Busco dialogar com significados que a música tomou ao longo da formação musical dos professores em questão, tendo o início na infância e perpassando diversos preconceitos e dificuldades formativas para, então, levar à profissionalização. Diferentes contextos de aprendizagem apareceram nas buscas formativas dos professores colaboradores. Esta variedade, que se expressa, por vezes, como choques desagradáveis, é positiva na formação dos professores. Ainda que o foco principal da pesquisa tenha sido a formação experiencial dos professores de acordeom, foi possível analisar algumas de suas estratégias e metodologias de ensino, como a importância dada ao código musical, os materiais didáticos e o uso das tecnologias.

Palavras-chave: Educação Musical. Formação de Professores. Acordeom. Narrativas. (Auto)biografia.

ABSTRACT

Masters Thesis
Post-graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE TRAINING OF ACCORDION TEACHERS IN RIO GRANDE DO SUL: (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES

AUTHOR: DOUGLAS RODRIGO BONFANTE WEISS

ADVISOR: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

Date and Place of Qualification: Santa Maria, 25th of August of 2014.

In this study, I investigate training path ways for accordion teachers from different cities in Rio Grande do Sul, through the analysis of their life stories, told through narratives, having as main goal the unraveling of their training experiences. The participants attended higher education institutes in Music, and hold either a BA or a teaching degree, however, not in the “accordion” specialty, and some of them did not finish their higher education. Therefore, the teachers interviewed did not have a specific degree to teach accordion, a context from which the following questions emerges: how do the processes of learning to teach occurred for the accordion teachers participating in this research? The teacher training in question emerges from the perspective of the self-training proposed by Josso (2010). Considering that I am an accordion teacher, there is, in this research, an on going dialogue between the story of my life and those of the teachers who shared their stories with me, this being the nuclear center of this study, that meets the biographical and autobiographical studies with the theoretical support from Nóvoa (1992) and Josso (2004, 2010). From a qualitative approach, the narratives were chosen through the methodology of Oral History, using semistructured interview. From the analysis of the data, it is possible to notice that there are trends in training for accordion teachers in Rio Grande do Sul. The cultural meanings, the transmission of a feeling of belonging, and the feeling of identity emerged as critical factors in the professional choice of the interviewees. This study intended to engage in dialog with the meanings that music brought throughout the professional development of the teachers in the study, beginning in childhood, and permeating a variety of prejudices and training difficulties that could finally lead to professionalization. Different learning contexts emerged in the search for the participants’ formation. This variety, which, in its turn, is expressed as unpleasant shocks, is positive in the training of teachers. Even though the focus of the research had been in the experiential training of accordion teachers, it was possible to analyze some of their strategies and teaching methodologies, such as the importance given to the musical code, to the teaching materials and to the use of technologies.

Keywords: Musical Education. Teacher Training. Accordion. Narratives. (Auto)biography.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 História de vida pessoal e reflexões sobre a temática da pesquisa	10
1.2 Um divisor de águas	12
2 REFLEXÕES QUE IMPULSIONARAM ESTA PESQUISA	15
2.1 Aproximações aos conceitos de identidades e culturas profissionais.....	15
2.2 O acordeom no Ensino Superior	17
2.3 Pesquisas acadêmicas em torno do acordeom: uma revisão de literatura	21
3 APRENDIZADOS COTIDIANOS E APRENDIZADOS ACADÊMICOS	25
3.1 As relações entre diferentes culturas e modos de aprendizagem.....	25
3.2 Cultura: o popular e o erudito.....	29
3.3 A Música Gaúcha e os professores de acordeom.....	30
4 METODOLOGIA	33
4.1 Estudos biográficos e (auto)biográficos	33
4.2 História Oral.....	36
4.3 Minha experiência em campo como pesquisador.....	38
4.4 A escolha dos entrevistados	39
4.5 O Diálogo para a abertura de uma reflexão sobre conhecimentos experienciais ..	40
5 A FORMAÇÃO DOS ACORDEONISTAS	43
5.1 A infância e os significados que levam os acordeonistas a assumirem sua autoformação.....	43
5.2 O acordeom como legado	47
5.2.1 <i>Flashes</i> de minha memória e o legado musical	50
5.2.2 E quando a família é contra o estudo de música?.....	52
5.3 “Não é um mar de rosas a vida do músico”.....	53
5.3.1 Razões de estudar música: por hobby, para ser artista, para ser professor.....	57
6 PROFESSORES DE ACORDEOM:APRENDIZADOS COTIDIANOS E ACADÊMICOS	59
6.1 Liberdade de expressão musical: técnica, improvisação, criação e repertório	60
6.2 A busca de caminhos formativos.....	67
6.3 Estratégias e metodologias de ensino	72
6.3.1 Leitura musical	72
6.3.2 Materiais didáticos	75
6.3.3 O uso das tecnologias	79
6.3.4 O professor em movimento	80
6.4 A realização profissional por meio da música e do acordeom.....	81
7 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas	101

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, procuro investigar caminhos formativos de professores de acordeom de diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da análise de suas histórias de vida, contadas através de narrativas, tendo como objetivo geral compreender experiências de professores de acordeom. Os objetivos específicos são compreender os aspectos constitutivos desta profissão em meio a choques culturais de contextos populares e acadêmicos e revelar conhecimentos existenciais que são elaborados nas narrativas dos professores entrevistados.

A pesquisa tem sua relevância na medida em que se percebe um contraste entre a introdução significativa do acordeom na cultura musical brasileira (ZANATTA, 2004) e sua escassa inserção no meio acadêmico dos cursos de música do Brasil (WEISS; LOURO, 2011). Os professores participantes frequentaram Instituições de Ensino Superior de Música, sendo eles bacharéis ou licenciados, porém, não com a especificidade “acordeom”, e alguns não completaram o curso superior. Assim sendo, os professores entrevistados não possuem habilitação na especificidade para lecionar o instrumento acordeom, contexto do qual emerge a questão: Como se dão os processos de formação para a docência dos professores de acordeom colaboradores desta pesquisa?

A formação para a docência em questão emerge da perspectiva da autoformação proposta por Josso (2010). Na presente pesquisa, são analisadas as experiências que os professores de acordeom vivenciam e os processos pelos quais passam, que nos remetem à sua formação pessoal. Josso (2010, p. 133) expõe que falar da própria história de vida é “começar a apropriar sua formação por meio do confronto entre as ‘formações instituídas’ e as ‘autoformações menosprezadas’, é entrar num “processo de apropriação de seu poder de formação” (JOSSO, 2010, p. 133).

No conjunto das “autoformações menosprezadas”, procura-se, no Capítulo 3 (Como abordar empiricamente a formação), analisar as tensões trazidas por Josso (2010), no livro *Caminhar para Si*. Uma das tensões apresentadas por Josso (2010) refere-se à coexistência do passado, do presente e do futuro no processo formativo dos indivíduos. A saber:

A corrente pedagógico-biográfica utiliza, pois, as relações dialéticas entre passado e futuro que se praticam no presente. Com efeito, os participantes dessas experiências estão todos em período de transição. Colocar uma reflexão biográfica num tal

período amplia um conjunto de questões já suscitadas nesse período, que se trate dos objetivos que eles têm ou que procuram construir, de suas motivações, necessidades, ou dos desejos de mudança. A reflexão biográfica é, pois, ativada tanto pelo momento em que ela ocupa um lugar em sua trajetória de vida quanto pela própria elaboração (JOSSO, 2010, p. 134).

O objetivo desta pesquisa é compreender o modo como as vivências dos professores de acordeom transformam-se em experiências significativas em sua formação docente. De modo geral, este estudo visa contribuir com uma compreensão sobre a formação das pessoas que estão envolvidas no processo, eventualmente, interferindo na formação dos participantes. Tendo como base as revisões de Josso (2004, 2010), é possível observar que quando se reflete sobre vivências passadas, a autoformação torna-se mais efetiva. “Estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48). A autora complementa esta ideia expondo que

[...] temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa (JOSSO, 2009 p. 137).

Para possibilitar uma análise das inquietações trazidas por este trabalho, utiliza-se a História Oral¹ temática, no intuito de documentar e registrar informações, a partir de entrevistas temáticas, nas quais os participantes da pesquisa relatam sua formação e docência. Neste sentido, são trabalhados os referenciais de autores que têm se dedicado a estudos metodológicos que tomam o vivido como matéria produtora de conhecimentos, sendo os principais Josso (2004, 2010) e Souza (2006).

Souza (2006) aborda a profissão de professor, traz questionamentos sobre a formação e apresenta um viés histórico das pesquisas sobre a profissionalização do ensino.

¹A opção pela grafia de História Oral com letras maiúsculas é baseada em autores como Gomes (2009) e Louro (2004), que utilizam o termo com o sentido de método.

[...] a partir dos anos 1980 e 1990, tanto na América do Norte quanto na Europa, as pesquisas sobre formação de professores ganham destaque no que se refere aos movimentos de profissionalização do ensino, cujos precursores podem ser identificados a partir de “algumas pesquisas” que discutem aspectos relacionados às reformas educativas e a formação de professores, a profissionalização, a prática reflexiva como constituinte do exercício profissional, a epistemologia da prática, a identidade, aos saberes da docência e a história de vida dos professores (SOUZA, 2006, p. 30-31).

Com base em uma leitura de Souza (2006) e Josso (2004, 2010), infere-se que trabalhar com pesquisas narrativas demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta, tendo em vista a reconstrução de memórias tal como os sujeitos as experienciaram. Josso (2004, p.48) expõe que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. No exercício reflexivo dos professores entrevistados, o desafio é compreender as vivências que, por serem marcantes e significativas, se tornaram experiências.

1.1 História de vida pessoal e reflexões sobre a temática da pesquisa

A origem da presente pesquisa relaciona-se com minha própria história de vida. O interesse sobre a formação de professores de acordeom surgiu especialmente devido à minha busca em aprofundar os estudos sobre o acordeom, durante o curso de Licenciatura Plena em Música. Em determinado semestre do curso, foi necessário que eu diminuísse o número de disciplinas cursadas para viabilizar o estudo da técnica do instrumento com professor particular não vinculado à instituição. Inicialmente, parecia algo simples de ser feito, porém, esta decisão que eu estava tomando, no fim, fez com que eu refletisse sobre seguir sendo músico, estudando música profissionalmente ou mudar de profissão.

Desde a infância, sou fascinado por acordeom e cresci em um ambiente em que a maior parte das músicas era executada por esse instrumento. Quando eu tinha dez anos de idade, meu pai comprou um acordeom, no desejo de aprender a tocar. Como ele havia pagado um alto valor pelo instrumento, guardava-o muito bem em seu quarto, inclusive com chaves. Em certa ocasião, meu pai precisou interromper os estudos de acordeom que fazia no quarto para receber alguém, deixando aberto o estojo onde o guardava. Ao retornar ao quarto,

meu pai viu que eu estava segurando o acordeom, tentando tocar por imitação o mesmo estudo que ele estava praticando, visto que eu sempre o ouvia atentamente. “O pai deixa você pegar a gaita², mas deve pedir permissão”. Estas palavras ainda soam fortes na minha memória, tamanha foi a alegria que senti. Neste dia, recebi minha primeira lição no acordeom, dada por meu próprio pai. Porém, ainda no início do aprendizado, meu pai acabou desistindo do estudo do instrumento, e eu, sem um professor, acabei desistindo também. Talvez meu pai, com a ideia de que era muito difícil tocar, também não tenha me oferecido o curso.

Hoje, percebo que um dos motivos da desistência de meu pai foi o fato de seu professor começar a ensiná-lo a partir da teoria musical e através de músicas que eram pouco conhecidas em nosso contexto. Após a desistência, então, meu pai resolveu colocar à venda o acordeom, que permaneceu intacto durante um ano.

O acordeom ficou dentro do estojo, mas em exposição na loja de ferragens do meu pai e, por sorte, não foi vendido. Durante esse período, inaugurou em minha cidade uma escola municipal de música. Eu fiquei conhecendo a escola e imediatamente perguntei se ensinavam acordeom. Plenamente apoiado por meu pai, ingressei na escola com o objetivo de estudar. Vale destacar que o professor ministrante dos estudos não tinha formação acadêmica e ensinou músicas de maneira informal, por meio de partitura analógica. Não tendo mais que aprender a “teoria árdua” e, até o presente momento, sem significado, meu pai voltou a se interessar. Iniciei com mais regularidade os estudos no acordeom em 1998, frequentando as aulas e passando as lições para meu pai em casa; assim, aos poucos, ambos fomos aprendendo. Eu praticamente não brincava mais, praticava o acordeom quase por tempo integral. Enquanto meu pai trabalhava, eu passava horas com o acordeom, que era meu maior motivo de alegria. Além do mais, eu me sentia muito importante, já que meu pai, que sempre me ensinava tudo, agora aprendia comigo.

Atualmente, ao fazer esta reflexão, após ter lecionado por cerca de 10 anos, tendo como referência meus alunos principiantes, olho para o passado e vejo que minha evolução no instrumento foi muito rápida na infância. Meu pai não acompanhou a evolução no mesmo ritmo e acabou desistindo, como quem diz: “Não levo jeito mesmo!” Nessa época, eu tinha 13 anos. Com 14, tornei-me músico popular, tocando em um grupo chamado Talento Guri, que reunia os cinco alunos mais talentosos da Escola Municipal de Música de Tucunduva/RS. O

²No Estado do Rio Grande do Sul, o acordeom é popularmente conhecido como gaita.

grupo contava com apoio da prefeitura municipal, emprestando equipamentos de som e transporte para viabilizar as nossas apresentações. Assim, éramos convocados para tocar em diferentes eventos culturais e folclóricos que a prefeitura promovia. Quando eu tinha 15 para 16 anos, ingressei no grupo musical de meu professor, tocando em bailes e festas em geral. Sempre fui muito elogiado e incentivado por várias pessoas que me parabenizavam pela minha dedicação ao instrumento. Muitos diziam que eu devia seguir estudando música para me tornar um grande artista.

Chegada a hora do vestibular, estava certo de que queria formação acadêmica em música, para ampliar as possibilidades de trabalho. Estávamos no ano de 2005, e, inicialmente, fiz uma busca tentando descobrir uma faculdade de música no Rio Grande do Sul, fosse licenciatura ou bacharelado, que incluísse o acordeom como instrumento principal, mas não encontrei. Ingressei no curso de Licenciatura em Música com 18 anos de idade. Já na metade do curso, quando eu tinha cerca de 20 anos de idade, busquei um professor especializado que tivesse um bom entendimento de acordeom. Por meio de pesquisas e indicação de amigos e professores do curso de Licenciatura em Música, encontrei o professor Otávio³, que estudou em academias de música na Europa e na Ásia. Este professor morava em outra cidade, localizada a mais de 300 km de Santa Maria/RS, e dividia sua agenda com atividades de docência e atividades artísticas, sempre com pouco tempo disponível. Mesmo assim, após várias tentativas e ligações, consegui um horário com ele.

1.2 Um divisor de águas

Ao fazer aulas com Otávio, descobri que a técnica que eu utilizava estava totalmente incorreta e que eu levaria muitos anos para corrigi-la. O professor, após me ouvir tocar, com muita paciência, iniciou me dizendo o seguinte: “Você veio de tão longe e eu preciso ter o máximo de sinceridade com você”. Ao ouvir estas palavras, eu sabia que ele diria em seguida algo impactante, e respondi: “Ok, professor diga o que eu preciso ouvir, que estou preparado”. Fiquei muito decepcionado quando ouvi meu professor dizer que eu deveria iniciar meus estudos de acordeom da “estaca zero”, a fim de corrigir minha técnica, pois daquela maneira eu estava proibido de tocar, e que eu poderia levar de 5 a 10 anos para apreender a técnica

³ O nome do professor é um pseudônimo, visto que ele foi um dos entrevistados participantes desta pesquisa.

correta. Tendo em vista que, naquela ocasião, eu já tocava e estudava o instrumento há 9 anos, foi um choque tão grande para mim que pensei em abandonar o instrumento, embora meu fascínio pelo instrumento continuasse o mesmo. O curso de Licenciatura em Música já exigia bastante de mim, ao passo que os estudos de acordeom também precisavam ser intensos, conforme orientação do professor especialista. Além disso, o custo da hora aula somado ao custo do deslocamento para ter aulas com Otávio seria muito grande. Mesmo assim, segui fazendo algumas aulas com este professor, totalizando quatro aulas em dois meses. Diante da dificuldade de conciliar as duas atividades, pensei, por diversas vezes, em abandonar a carreira musical. Na verdade, a dificuldade maior se dava em razão de eu precisar reaprender a técnica do acordeom; tivesse tido, desde o início, uma base técnica melhor fundamentada, certamente não cogitaria a hipótese de desistir. Os horários da faculdade e minha situação financeira naquele período também não permitiram que eu seguisse estudando com Otávio.

Josso (2004) chama de “momento charneira” aqueles momentos que podem ser entendidos como “divisor de águas”, que separam e articulam as fases da vida. “Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação” (JOSSO, 2004, p. 64). Momentos ou acontecimentos charneira representam uma passagem entre duas etapas da vida. O encontro com o professor Otávio foi um divisor de águas na minha maneira de tocar acordeom e acabou sendo um choque inicialmente desagradável, mas muito positivo no final. Fez com que eu compreendesse que me dediquei de maneira tecnicamente equivocada, levando-me a buscar uma correção técnica, com a qual venho trabalhando diariamente.

Certas aprendizagens podem pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa (JOSSO, 2004, p. 56).

Tanto as aulas com o professor Otávio como o curso de Licenciatura em Música permitiram um desenvolvimento da minha percepção musical e de reflexões teóricas, didáticas e históricas sobre música, modificando minha identidade e orientando minha vida profissional. Contudo, no meu círculo de convivência familiar e no meio universitário, a opinião da maioria das pessoas era de que o curso de Música não parecia ser algo que garantiria uma profissão segura. Uma das reações das pessoas, quando se fala que é músico, é logo perguntar se isso é um *hobby*. E, por vezes, a falta de informação sobre as possibilidades

de trabalho e de ser um profissional no ramo da música e, mais especificamente, do acordeom acaba afastando muitas pessoas desta profissão. Felizmente, a música falou mais alto em minha vida, e tenho trabalhado profissionalmente como professor de acordeom.

É muito provável que vários estudantes de instrumento no Brasil passem por trajetórias parecidas, questão que me leva a investigar os professores de acordeom que transitaram por cursos superiores de música e como foi a sua busca formativa. Muitos acordeonistas acabam se apropriando de uma técnica que, na maioria das vezes, é considerada equivocada no meio acadêmico. “[...] Os acordeonistas que aprenderam através do ensino não-formal desenvolveram suas próprias técnicas de dedilhado (mais especificamente para a mão direita), totalmente diferentes das ensinadas no ensino formal” (PUGLIA, 2010, p. 34).

Em muitos estados do Brasil, o ensino-aprendizagem deste instrumento ocorre por meio de aulas particulares, com professores sem formação acadêmica em Música. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem deste instrumento, na maioria dos casos, fica restrito à transmissão de um conhecimento que é adquirido em culturas de ensino não institucionalizadas, sem um aprofundamento maior das técnicas e do repertório.

Sendo assim, este trabalho busca contribuir para a Educação Musical no âmbito da construção de saber musical fora de instituições formais. A pesquisa sobre a trajetória de pessoas que têm o acordeom como instrumento de sua profissão e que, em algum momento da vida, tiveram contato com o meio acadêmico, pretende compreender as possíveis dificuldades que enfrentaram em busca de uma formação musical bem fundamentada através desse instrumento.

2 REFLEXÕES QUE IMPULSIONARAM ESTA PESQUISA

2.1 Aproximações aos conceitos de identidades e culturas profissionais

Algumas pesquisas que revisei em minha monografia de conclusão de curso, período de minha Bolsa de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ, buscam aprofundar reflexões sobre as identidades dos professores e trazem à tona questões como: sou músico ou sou professor? Esta linha de pesquisa está presente em ampla literatura da década de 1990 e do início dos anos 2000, como as pesquisas de Louro (2004) e Vieira (2009), que analisam a perspectiva de uma pessoa de identidades relacionadas. Em minha monografia, busquei analisar a construção didática de dois professores de acordeom de Santa Maria/RS, na qual foram observadas algumas questões identitárias.

A partir dessa pesquisa inicial, novas questões e anseios surgiram, os quais aqui pretendo desenvolver. Posteriormente, alguns autores, como Nóvoa (1992) e Josso (2004, 2010), aproximaram-me da ideia de conhecimentos existenciais. Nesse sentido, Josso (2004, 2010) apresenta a formação experiencial como integrada à experiência existencial. Destarte, exponho, a seguir, algumas colocações dos autores citados.

Nóvoa (1992), entre outros autores, expõe o “professor como pessoa”, com suas questões “existenciais”, que têm sido objeto de estudos na área de Educação. Na área de Educação Musical, embora Louro (2004) e Vieira (2009) tenham tangenciado esta reflexão, ainda parece ser necessário tratar desse aspecto, considerando que os professores de acordeom vivem ponderações diferenciadas das de professores de outros instrumentos, uma vez que o acordeom transita entre universos de ensino e aprendizagem diversos.

Louro (2004), pautada na revisão de autores da área sociológica, expõe, na parte inicial da sua tese de doutorado, o dilema “ser músico ou professor”, ao localizar a temática de sua pesquisa. A autora parte do tema das identidades profissionais e das reflexões sobre suas vivências como professora universitária na área de música e faz um estudo das narrativas de 16 professores de instrumento dos cursos de Bacharelado em Música em três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, utiliza a técnica da história oral temática, através da aplicação e análise de entrevistas semiestruturadas, contextualizadas com o auxílio de registros em diários de campo. Por meio do estabelecimento de categorias

perpendiculares às entrevistas, Louro (2004) analisa os dados, expondo suas perspectivas de análise em contraponto às falas dos entrevistados e à literatura.

Inicialmente, Louro (2004) delimita duas categorias para a análise de dados: formação e atuação. Em seguida, destaca algumas relações entre as identidades profissionais e as vivências pessoais de cada professor entrevistado, além de confrontar os dados com os conceitos de profissionalidade, de competências e de identidades profissionais coletivas, ao abordar a profissão de docente universitário-professor de instrumento. No presente trabalho, são expostas algumas ideias de Louro (2004), as quais contribuem para uma reflexão maior no âmbito da metodologia de ensino (ao analisar a identidade pessoal do professor) e das escolhas de repertório no meio acadêmico.

Vieira (2009) trabalha o dilema das identidades profissionais pela perspectiva do imbricamento de três conceitos: cultura, socialização e identidade profissional. A partir de uma revisão de diversos autores da área sociológica, Vieira (2009, p. 30) define o termo “cultura profissional” como “os modos de ser e agir na profissão, característicos daqueles que, de forma remunerada, ministram aulas desse instrumento”. Em relação ao grupo profissional de professores que constituiriam uma “escola do instrumento”, Vieira (2009, p. 31) expõe o seguinte impasse conceitual:

Os professores de violão investigados, entretanto, não interagem como grupo dentro de um espaço comum e não partilham, necessariamente, das mesmas experiências em atividade, sem constituir, portanto, um corpo associativo formalizado. Chega-se, assim, a um impasse conceitual, cuja superação faz-se necessária para a construção e elucidação das questões aqui propostas. Formariam estes professores um grupo que compartilha aspectos de uma cultura profissional, independentemente da formação, da diversidade de espaços de atuação e do nível de envolvimento profissional que cada um tem com a atividade?

Como acordeonista, e estudante deste instrumento há cerca de 15 anos, acredito que esta interação entre grupos de professores de acordeom ocorria muito menos, principalmente, antes da popularização da *internet* e da inclusão digital, que se ampliou após os anos 1990 no Brasil. Da mesma forma, alguns professores de acordeom que possuíam domínio sobre técnicas, partituras e métodos referentes ao instrumento, devido à dificuldade que tiveram ao acesso a este, não compartilhavam saberes entre grupo. O que parecia existir era o “ar da competição”, e não do compartilhamento de saberes. Com o início do século XX, e a inclusão

digital, aos poucos começou a ampliação do compartilhamento de saberes. Começou a ocorrer uma propagação maior de partituras e de métodos e a possibilidade da apreciação de músicas de outras culturas, bem como a possibilidade de se estudar com professores distantes em outras cidades ou, até mesmo, de outros países através da *internet*. Este compartilhamento de saberes tem sido produtivo para a cultura profissional dos professores e estudantes de acordeom, o que é perceptível pelo aumento da qualidade técnica de jovens estudantes desse instrumento no Brasil.

Vieira (2009, p. 11), em sua dissertação de mestrado, busca “apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento”. Tais objetivos se mostraram adequados também à presente pesquisa, uma vez que ajudam a compreender os significados construídos para as áreas da docência em Música ao longo da carreira destes profissionais, que vivem no mercado de trabalho do professor particular, fora de instituições formais, mas que conhecem o meio acadêmico e lecionam o instrumento acordeom. Dentro das narrativas, busco analisar a construção profissional dos professores de acordeom e como esta tem interferido na ideia de uma profissionalização por meio do instrumento.

A aproximação deste trabalho com o de Louro (2004) e o de Viera (2009) não se dá apenas devido aos objetivos, mas também por intermédio das buscas que suas pesquisas encerraram, instigando os professores a narrarem sobre suas vidas. Tais narrativas, quando desenvolvidas, fazem o professor observar e refletir sobre suas maneiras de agir. Para que o professor embarque neste nível de autorreflexão, é necessário utilizar caminhos metodológicos que o conduzam de uma conversa superficial para uma conversa mais profunda.

2.2 O acordeom no Ensino Superior

A pouca inserção do acordeom no meio acadêmico no Rio Grande do Sul, uma vez que a maior parte do seu ensino é difundido por músicos sem formação ou por acordeonistas que buscaram especializações em nível superior, tendo se formado em outras áreas do campo

da Educação Musical, é intensamente verificada no estado, onde o acordeom é popularmente conhecido como gaita.

[...] verificando-se que a sua importância está diretamente ligada à propagação e difusão da cultura e do folclore gaúcho. Hoje não se vê mais o gaúcho sem sua gaita e não há como falar em gaita sem citar o gaiteiro, sinônimo de gaúcho. O que comprova isto é a grande movimentação de gaiteiros nos rodeios, que são festejos regionais, ocorrendo competições em todas as partes do estado, abrindo espaço para vários intérpretes do instrumento mostrarem sua arte, sua música (BORBA, 2013, p. 20).

Baseado nas falas dos entrevistados e também em minha experiência como professor de música atuante e como músico, percebo que, na sociedade atual, ainda existem preconceitos em relação à prática musical em espaços escolares e não escolares e à valorização da área artística como profissão. Talvez uma maior inserção do ensino do instrumento acordeom no currículo dos cursos de graduação em música do Rio Grande do Sul pudesse ajudar a qualificar este grupo profissional de professores de maneira mais específica, ampliando, assim, a procura por estes cursos, visto o notável número de estudantes e interessados por este instrumento no estado.

Sabe-se que o conhecimento musical não é apenas regulado por instituições acadêmicas; ele é parte da vida do ser humano e pode ser regulado por qualquer pessoa que venha a transmitir conhecimentos e habilidades musicais. Cabe, então, refletir: quem pode ser considerado “professor de música”? A Educação Musical convive na interface de duas áreas: da música e da educação. Nesse sentido, Kraemer (2000) traz importantes reflexões em seu artigo intitulado “Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical”:

Ideias sobre uma prática estética voltada para uma educação e formação socialmente ativa e através de modos de conhecimentos sensitivos e emocionais necessitam de uma apreciação qualificada, de uma teoria pedagógica responsável e estética fundamentada, uma vez que os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de *indivíduos* em uma *situação histórico sociocultural* são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano músico-cultural, e necessitam da interpretação em *relações de sentido* para possibilitar orientações e oferecer perspectivas.[...] A pedagogia da música, por isso, tem que colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também *princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influencia e otimização da prática músico-educacional*(KRAEMER, 2000, p. 66, grifos do autor).

A obrigatoriedade da inclusão da música nos currículos escolares é uma realidade recente no Brasil. Do mesmo modo, a música popular ainda é pouco inserida nos cursos superiores de música no Estado do Rio Grande do Sul, sendo também uma realidade recente (SOUZA, 2013). Também por esta linha de pensamento, o acordeom, juntamente com muitos instrumentos da música popular, ainda busca um espaço maior nos cursos superiores de música no Brasil e principalmente no Rio Grande do Sul, onde foi considerado um símbolo da música regional.

A atribuição dessa simbologia cultural foi sancionada por meio da Lei Estadual nº 13.800/2011, a qual tramitava na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul desde o dia 04 de maio de 2010, com o propósito de homenagear os acordeonistas e resgatar a história deste instrumento que faz parte da história cultural Rio Grande do Sul. A ideia inicial do projeto surgiu em um encontro anual de acordeonistas, intitulado “Gaitaço de Almirante Tamandaré do Sul”, evento que, desde sua primeira edição em 2002, têm reunido muitos acordeonistas de diferentes partes do Estado.

A edição do evento em 2006 bateu o recorde mundial de acordeonistas reunidos em uma execução musical, totalizando 784 instrumentistas. Até então, a façanha pertencia à Holanda. Em 2010 o evento teve o mesmo sucesso das edições anteriores. No entanto, em 2012 o recorde foi batido com a presença de 1004 gaiteiros. Em 2011 a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, por meio da Lei Estadual nº 13.800/2011, intitulou o município Almirante Tamandaré do Sul-RS de “Terra do Gaitaço”. Da mesma forma, por meio da Lei Nº 13.800/2011 Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM - P_7676 CONFERE COM O ORIGINAL AUTENTICADO PL-6993-A/2013 5 instituiu a Gaita (acordeom) como instrumento musical simbólico do Estado do Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2013)

Consagrado como importante ferramenta na divulgação e propagação da cultura gaúcha, o acordeom, com repercussão popular forte no Rio Grande do Sul e no Brasil, ao mesmo tempo, por não ter sido somado com instrumentos europeus mais antigos que constituem a orquestra sinfônica, é pouco inserido no meio acadêmico brasileiro. Tendo em vista que, juntamente com o acordeom, diversos instrumentos da música popular constituem a experiência musical das pessoas, considero relevante a maior inserção destes nos cursos superiores de música no Estado do Rio Grande do Sul, a fim de proporcionar uma formação superior aos profissionais a eles ligados.

O fenômeno de exclusão do meio acadêmico, conforme ocorre com outros instrumentos da música popular, bem como o estudo da música popular e “sua inclusão nos cursos de graduação em música é, portanto, uma história recente no Brasil” (SOUZA, 2013, p. 14). Busca-se uma compreensão deste fato, observando-se a história da música em Bennett (1986), segundo o qual se percebem instrumentos de cordas, sopro e percussão já na música da pré-história e na música medieval.

Sendo a história da música escrita por pessoas de erudição, elas costumam privilegiar a música erudita. A história da música popular não foi escrita pela falta de interesse por algo que não era erudito nem das elites. A partir de uma mudança de paradigma na área da história, conforme descrito por Dosse (2009), passa-se a contar a história da música popular e a se ter um interesse sobre ela. Desse modo, o olhar sobre o acordeom é recente, sendo também incipiente a sua inserção nos cursos superiores de música do Brasil.

Talvez a maior inserção, no meio acadêmico, de outros instrumentos deva-se ao fato de existirem mais de 500 anos de composições e de pesquisas sobre as suas técnicas. Esses instrumentos foram contemplados em diversos períodos da história da música (BENNETT, 1986), desde os mais antigos, como o período barroco, por exemplo, em compositores como Handel (*1685-1759) e Bach (*1685-1750); e o período clássico, como Haydn (*1732-1809), Mozart (*1756-1791) e Beethoven (*1770-1827), até a atualidade. O acordeom é um instrumento recente, uma vez que sua primeira versão surgiu há cerca de 190 anos.

Em 1829, o austríaco Cyrill Demian construiu em Viena um instrumento simples de palhetas livres, colocando teclado, fole e 4 botões na mão esquerda, utilizados para formação de acordes. Devido a isso, foi nomeado acordeom. Este acordeom diatônico ganhou grande popularidade, principalmente na Alemanha e Suíça. No seu processo de desenvolvimento, variação e criação buscando-se um instrumento que pudesse ser ao mesmo tempo melódico, harmônico, portátil, resultante do trabalho de criação de um órgão, fez-se o acordeom (BORBA, 2013, p. 15).

É importante destacar que estes primeiros acordeons passaram por muitos anos de aprimoramento até chegarem aos modelos conhecidos atualmente. Além disso, são utilizados diversos modelos, às vezes, com algumas diferenças⁴ conforme o país onde são fabricados, não existindo um modelo universal de acordeom.

⁴ Diferenças de afinação (alguns possuem apenas duas tonalidades ou, conforme o tamanho do instrumento, as tonalidades possíveis são limitadas), de disposição das notas (alguns são construídos na mão esquerda, modificando o sentido dos graves, outros são diatônicos, possuindo, em uma mesma tecla, duas notas, uma ao

Na realidade cultural brasileira, o acordeom aparece com mais intensidade na música popular e regional, sendo menos inserido em cursos superiores de música, o que é diferente em países europeus onde o instrumento tem mais “respeitabilidade acadêmica” (RUGERO, 2009 p. 09). Esta problemática vem sendo discutida e teorizada por alguns autores, os quais são descritos no item que segue.

2.3 Pesquisas acadêmicas em torno do acordeom: uma revisão de literatura

Considerando-se a escassa inserção do acordeom no meio acadêmico dos cursos de música do Brasil, surgem trabalhos como Zanatta (2004, 2005), Persch (2005, 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009, 2010b), Weiss e Louro (2010, 2011, 2013), Silva (2010), Puglia (2010), Borba (2013), Pereira e Nascimento (2013), com o intuito de teorizar sobre o estudo deste instrumento. Apesar da existência dessas pesquisas recentes, a busca formativa do grupo profissional dos professores de acordeom carece ainda de atenção maior, haja vista a forte representatividade desse instrumento na música da maioria das regiões do Brasil (ZANATTA, 2004).

O ensino e o aprendizado do acordeom no Rio Grande do Sul acontece em meio a diferentes culturas de aprendizagem que, em geral, pouco formalizadas. Indo ao encontro a ideias de Machado (2009) e Reis (2009, 2010a, 2010b), Weiss e Louro (2010; 2011; 2013) apontam a relevância do desenvolvimento de teorias sobre o ensino deste instrumento.

[...] a construção do conhecimento científico acerca da cultura profissional dos professores de acordeom é uma questão que foi pouco teorizada. Entretanto, este estudo se revela de importância, pois torna possível desvendar estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores e estudantes deste instrumento, com análise e comparação das diferentes metodologias utilizadas pelos mesmos (WEISS; LOURO, 2011, p. 135).

Puglia (2010, p. 34) corrobora esta informação, expondo que o acordeom “é ensinado informalmente devido à escassez de material didático existente, o que não acontece em países europeus”. Este discurso é também revelado por Silva (2010, p. 6), quando mostra que, no Brasil, a partir “da década de 1960, com a ascensão do *Rock and Roll* e o desenvolvimento da

abrir e outra ao fechar o fole), de mecânica (alguns utilizam teclado na mão direita e botões na mão esquerda, e outros utilizam botões em ambos os lados).

Bossa Nova [...] formou-se uma lacuna de quase 50 anos na produção de material didático específico para acordeon”. Sobre este problema, Borba (2013, p. 21) afirma:

A Educação Musical, seja voltada para o ensino de um instrumento específico ou para o trabalho em escola de educação básica, necessita de materiais e métodos didáticos a fim de alicerçar e dar embasamento ao que se está ensinando. Desde que iniciei meus estudos no acordeom, encontrei dificuldades em obter métodos e materiais que me guiassem em direção à progressão técnica e musical.

Diante das dificuldades no estudo acadêmico do acordeom no Brasil (PEREIRA; NASCIMENTO, 2014), a partir do ensino informal, “o acordeom se incorporou à cultura popular brasileira e adquiriu suas linguagens e características musicais de acordo com a cultura e os costumes de cada região” (PUGLIA, 2010, p. 34). Em alguns países, este instrumento apresenta maior respeitabilidade acadêmica, com “grande profusão de livros técnicos publicados, sobretudo na França, Itália, Alemanha, Espanha, Irlanda, Inglaterra, Estados Unidos, República Dominicana” (RUGERO, 2008, p. 09).

Quanto à produção técnica, autores como Persch (2005) e Oliveira (2008) publicam álbuns de partituras com transcrições de músicas de renomados acordeonistas gaúchos, posto que, no Rio Grande do Sul, “embora tenhamos uma grande produção de músicas para este instrumento, pouco material foi escrito: a maioria foi resgatado em disco, dificultando assim, o aproveitamento do ponto de vista acadêmico” (OLIVEIRA, 2008, p. 6).

Zanatta (2004, 2005) destaca os principais contornos do cenário político, econômico, social e cultural do Brasil, a partir de 1920, para situá-los entre os aspectos identitários da cultura brasileira. Segundo a autora, “o conhecimento histórico da trajetória deste instrumento através de práticas e agentes sociais contribuem ao resgate e à compreensão de elementos que constituem a sociedade brasileira” (ZANATTA, 2004, p. 201). Além disso, ela mostra como existem algumas conexões e combinações de diferentes tendências estéticas, conforme as regiões do Brasil em que estão situados os acordeonistas:

Enquanto o repertório de Pedro Raimundo, acordeonista da região sul, apresenta uma mescla de estilos: xóti, polca, chorinho, toada, tango, choro inspirado em compositores da música popular brasileira de início do século XX, Antenógenes da Silva representante da região sudeste mostra através do seu repertório de valsas e marchas uma influência da música letrada, isto é, baseada num sistema de linguagem e estruturação erudita, mas com temas populares. No entanto no repertório de ambos estão embutidas tendências estéticas de modelos regionalistas

vigentes, do modernismo nacionalista, e das ideologias do estado novo (ZANATTA, 2004, p. 206).

Algumas ideias de Zanatta (2004) sobre tendências estéticas de modelos regionalistas convergem com os escritos de Reis (2010b), Weiss e Louro (2011) e Borba (2013), que abordam o acordeom como instrumento de forte representatividade cultural no estado do Rio Grande do Sul.

Silva (2010), Puglia (2010) e Borba (2013) fazem análises sobre métodos para acordeom. Silva (2010) analisa métodos considerados relevantes para acordeom que são utilizados no Brasil. Puglia (2010) aborda o ensino formal e não formal de acordeom no Sudeste do Brasil e faz uma análise dos métodos utilizados nesta região. Persch (2006), por sua vez, investiga as contribuições do uso do *software* Encore na Educação Musical, através de um estudo de caso, tendo em vista o ensino particular de acordeom para alunos iniciantes. Machado (2009), Reis (2009, 2010b), Weiss e Louro (2010, 2011) estudam práticas pedagógicas de professores de acordeom, buscando registrar aspectos relevantes da docência desse instrumento.

A informalidade com que grande parte dos acordeonistas do Rio Grande do Sul aprenderam e se profissionalizaram, somada à pouca inserção do acordeom no meio acadêmico, incitou os professores deste instrumento a desenvolverem técnicas próprias de execução e ensino. Tal atitude tornou ainda mais forte a diversidade e subjetividade das características musicais dos professores e intérpretes das diversas regiões do estado e do país.

A dificuldade de acesso a novos materiais promove a “produção própria”, ou seja, os professores de acordeom principalmente no que se refere à produção do repertório (seja ela autoral ou de arranjos e transcrições), tendem a confeccionar o próprio material para auxiliar as práticas e diminuir a carência do mercado (SILVA, 2010, p. 40).

Mesmo com a escassez de material teórico e acadêmico, vários acordeonistas estão produzindo músicas e elaborando materiais didáticos próprios. Esse fato indica que existe uma “escola de acordeom⁵” paralela ao meio acadêmico e que está sujeita à cultura dos

⁵ O termo “escolas de acordeom” refere-se a um possível pensamento coletivo dos professores em questão sobre o ensino deste instrumento, do mesmo modo que Louro (2004) examina esta possibilidade em relação aos professores universitários.

professores de acordeom formada pela sua experiência como um grupo profissional. Também mostra que existe uma preocupação com a transmissão de conhecimento técnico e teórico.

No item a seguir, *Aprendizados cotidianos e Aprendizados acadêmicos*, realizei explicações para melhor compreensão de contextos de aprendizagem do grupo profissional escolhido, evidenciando as confluências entre os diferentes contextos culturais e fazendo uma reflexão sobre as culturas presentes nas aulas de acordeom.

3 APRENDIZADOS COTIDIANOS E APRENDIZADOS ACADÊMICOS

3.1 As relações entre diferentes culturas e modos de aprendizagem

Alguns artigos e pesquisas, como as de Louro (2004), Bozzetto (2004) e Vieira (2009), abordam, sob diferentes perspectivas, a questão da formação voltada aos professores de instrumentos. Outras pesquisas são voltadas especificamente ao instrumento acordeom, como as de Zanatta (2004, 2005), Persch (2005, 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009; 2010b), Weiss e Louro (2010; 2011), Silva (2010), Puglia (2010) e Borba (2013). Após a análise destes trabalhos, senti necessidade de dissertar sobre aprendizados cotidianos e aprendizados acadêmicos, tendo em vista que as diferentes perspectivas dos trabalhos anteriormente citados transitam entre estes contextos.

Percebe-se o acordeom como um instrumento que é bastante difundido no Rio Grande do Sul, onde, na maioria dos casos, é informalmente estudado e praticado. Por essa razão, acaba estando mais relacionado aos aprendizados cotidianos. Tendo em vista minha experiência formativa e o contato com alguns professores colaboradores desta pesquisa, tornou-se visível que, quando o acordeonista resolve se profissionalizar, ele acaba encontrando com mais facilidade cursos superiores de música em que o foco do estudo é a música erudita.

Tradicionalmente os cursos de música tinham um papel que parecia ser claro na formação de futuros músicos profissionais, qual seja, uma formação de instrumentistas ou cantores e regentes. Nessa concepção de formação parecia existir certo binarismo: ou o indivíduo seguia o caminho dos cursos superiores para tornar-se músico profissional ou se enquadrava na categoria de músico amador. De acordo com essa divisão, até as décadas de 1970-80, a chamada música popular não fazia parte dos cursos superiores porque era considerada uma prática para amadores, logo, seu lugar não era na universidade. Sua inclusão nos cursos de graduação em música é, portanto, uma história recente no Brasil (SOUZA, 2013, p. 14).

De início, não se estipula uma linha separadora entre aprendizados cotidianos e aprendizados acadêmicos, pois ambos os contextos influenciam, em maior ou menor grau, na formação dos professores entrevistados, vindo, assim, a influenciar nos seus modos de ensino. De modo geral, refiro-me a aprendizados que obtemos enquanto pessoas de múltiplas identidades, conforme os contextos em que nos inserimos, como descrito em Louro (2004), e

que, de fato, influenciam nos nossos modos de ser professor. Diversos contextos podem propiciar experiências que se tornem aprendizagens significativas e que influenciem nossos modos de ser professor. Assim sendo, todas as relações sociais podem vir a ser geradoras de experiências e aprendizagens significativas.

Dentre os caminhos formativos percorridos pelos acordeonistas em questão, parece existir uma conexão entre contextos cotidianos e acadêmicos nas suas formações profissionais. Cabe, ainda, lembrar que o grupo de profissionais escolhidos para a pesquisa tem vivências no meio acadêmico, porém, nem todos possuem titulação de formação acadêmica em Música. Nas falas, parece existir um choque entre a cultura acadêmica e a cultura cotidiana destes professores de acordeom, mas tais experiências se entrelaçam na formação do professor, tendo em vista que “existem culturas, e estas culturas não são estanques, as culturas podem conviver numa só pessoa” (BOSI; ZARUR; BINGEMER, 2000, p. 19).

É compreensível que minhas experiências passadas sirvam como base para refletir sobre a fala destes professores no viés da sua formação e docência em Música observando estes diferentes contextos de aprendizagem, tendo em vista que enfrentei o choque do meu modo de tocar e de meu conhecimento sobre música popular, com as tradições de como ensinar música erudita.

Dentro de currículos consagrados, como nas aulas de instrumento nos cursos superiores de música, existiria o debate sobre como re-ler e passar adiante o “tesouro tradicional”, mas antes da pergunta: que tipo de aula de música? Cabe perguntar: que tipo de professor de música? Pois através dessa disciplina pretendi cutucar o ser humano por trás do professor, e desejar que ele possa se abrir para um tipo de educação “íntima e local” (LOURO, 2013b, p. 493).

A maneira como é construída a pedagogia do professor de acordeom, o qual estuda o instrumento paralelamente ao meio acadêmico, mas com influências deste meio, torna-se interessante para refletir sobre um cruzamento entre os estudos acadêmicos e os estudos do cotidiano. Amplas discussões e pesquisas permeiam os estudos do cotidiano em Souza (2009), bem como em Louro e Souza (2013). As pesquisas abordam temas como autoaprendizagem musical (CORRÊA, 2009, GARCIA, 2011), aprendizagem e legado musical no ambiente familiar (GOMES, 2009), aprendizados musicais e suas relações com a mídia (SILVA, 2009; RAMOS, 2009; LOURO, 2004, 2009), aprendizados musicais e suas relações com

tecnologias (BOZZETTO, 2009, BORBA, 2013), ensino de música no Ensino à Distância (EAD) (OLIVEIRA, 2013), ensino musical intergeracional (RIBAS, 2009), memórias musicais (TORRES, 2009). Também se encontram discussões sobre diferentes contextos de aprendizagem e formação musical como projetos sociais (KLEBER, 2009), espaços de atuação e formação de regentes corais (TEIXEIRA, 2009), música na escola (GONÇALVES, 2009), formação dos DJs (ARALDI, 2009), entre outros. Segundo Souza (2009, p. 7):

A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual - consciente ou inconscientemente - criamos sentidos e fazemos o mundo possível.

Estas significações culturais estão diretamente relacionadas à forma como aprendemos e à forma como nos tornamos professores, e busco na fala dos entrevistados estes significados atribuídos ao instrumento acordeom. Louro (2013b, p. 481), ao se referir à formação de professores, propõe que as relações pedagógicas sejam menos subordinadas e que “[...] nem as culturas (erudita e popular, por exemplo) nem as relações sejam hierarquizadas”. A autora aponta a importância de formar o futuro professor, não apenas quanto a conhecimentos específicos da disciplina que se vai lecionar, mas também em “aspectos mais ‘interiores’ e ‘pessoais’, como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. Ou seja, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho” (LARROSA, 2002 apud LOURO, 2013, p. 481). Sobre estas maneiras de “ser em relação ao trabalho”, pretende-se trazer, na análise de dados, uma reflexão pautada nas falas dos professores de acordeom, tendo como base as experiências formativas do grupo profissional em foco, lembrando que o “indivíduo recebe a cultura de seu grupo” (JOSSO, 2010, p. 41).

Percebe-se que choques entre aprendizados acadêmicos e cotidianos influenciam significativamente na formação dos professores de acordeom, vindo a influenciar na sua prática docente. As experiências, quando são intensas, sejam elas muito positivas ou negativas, sejam muito agradáveis ou desagradáveis, criam memórias fortes e influenciam nos modos de ser professor.

Em seu trabalho, Louro (2013a, p. 118) expõe a ideia da não dicotomia do ensino:

Não queria simplesmente classificar os professores entre os que consideram a “experiência real” dos alunos e os que não, mas dialogar com as narrativas dos professores dentro da complexidade que eles apresentam ao assumirem muitas vezes maneiras de ser que são ao mesmo tempo tradicionais e inovadoras, não se enquadrando necessariamente em categorias muito estreitas. [...] o professor se deixa influenciar pelo diálogo com os alunos, admitindo a instalação de algumas conchas⁶, mas jamais arrisca aquilo que acredita ser essencial ao conteúdo, determinado em um momento diferente da interação professor-aluno; nesse sentido, o conteúdo seria conservado.

Na análise feita das falas dos acordeonistas, busco vislumbrar como essas escolhas de conteúdo afetaram os professores em sua autoformação, influenciando na sua didática. Dessa forma, o foco da análise de dados recai “sobre a relação aluno-professor-conteúdo nas narrativas dos professores”, como descrito em Louro (2013a).

Existem, contudo dois dilemas: como conectar o currículo as experiências dos alunos e como escolher o que ensinar. Esses dilemas aumentam quando os educadores têm que seguir um currículo rigidamente organizado ou devem escolher entre a abordagem superficial com a memorização de uma quantidade massiva de fatos e a conexão entre eles (DARLING- HAMMOND, 2010, p. 136).

As escolhas de conteúdo, bem como as maneiras de ensinar dos professores analisados nesta pesquisa, passam por experiências formadoras que os professores contam em suas falas. Apesar de existir uma progressão específica da técnica junto ao instrumento, em aulas particulares de instrumento não vinculadas a instituições acadêmicas, os professores não precisam seguir um currículo rigidamente organizado. Portanto, as experiências pessoais e a autoformação desses profissionais acaba influenciando com uma intensidade ainda maior nas escolhas de conteúdo. Essas escolhas didáticas também perpassam as motivações que levaram esses professores a estudar música no passado: por hobby, para ser artista, para ser professor.

A experiência formativa inicial dos professores em questão foi uma experiência de música popular. Estes aprendizados iniciais foram embebidos pela cultura erudita quando eles buscaram uma formação em graduações em Música. A discussão sobre popular e erudito é a base da experiência formativa dos professores em questão. Tendo em mente a análise das falas dos acordeonistas, como sujeitos imersos e envolvidos numa “teia de relações sociais e significações culturais” (SOUZA, 2009, p. 7), no item a seguir, pretendo refletir sobre cultura popular e cultura erudita, visto que ambas se relacionam com os aprendizados acadêmicos e cotidianos.

⁶ Metáfora utilizada pela autora para representar ideias e sugestões dos alunos.

3.2 Cultura: o popular e o erudito.

No sentido amplo, entende-se, por cultura erudita, aquela derivada do conhecimento científico e, por cultura popular, aquela produzida pelo povo. “É viável associar o pensamento científico à cultura erudita, e o pensamento mágico à cultura popular [mas] há equivalências entre o pensamento mágico-mítico e o pensamento científico” (GINZBURG, 1998. p. 18-19).

No entanto, assim como a música considerada popular não está desconectada do conhecimento científico, também a música erudita não está desvinculada do conhecimento popular. Os próprios entrevistados, embora associem o meio acadêmico a culturas eruditas, não desvinculam a música popular do meio acadêmico. Eles parecem perceber conexões entre essas culturas e evidenciam seu olhar sobre o papel da técnica e sobre as interfaces desta com a interpretação musical.

Sem negar que existe certo conceito preestabelecido quando se pensa em música popular, ou quando se pensa em música erudita, Martins (2008 apud RÓNAY; FRYDMAN, 2009, p. 9) aponta que:

O problema em se definir cultura popular está também no fato de querer segregá-la de outras manifestações, como a “cultura erudita”. Um grave equívoco, pois cultura é por definição mistura, não existe cultura original. Adicionado a isso, a partir do momento que as distâncias diminuíram entre cada uma das comunidades geograficamente isoladas, não se pode mais falar em cultura pura, não afetada por fatores externos. Toda cultura é híbrida e multifacetada. A globalização fez diminuir as distâncias de espaço-tempo e acelerou essa verdadeira mescla cultural.

Nesse caso, compreende-se a cultura como um fenômeno social em formação e embebido de outras culturas, tanto pela condição contemporânea das identidades culturais (HALL, 2006), como pela globalização decorrente das tecnologias (BORBA, 2013; OLIVEIRA, 2013) e das “mídias como meios” (SOUZA, 2009, p. 8). Na fala de alguns entrevistados, pude perceber como os choques culturais causam impacto na formação pedagógica desses músicos. O encontro entre aprendizados acadêmicos e aprendizados cotidianos, ambos com seus tipos de repertório e modos diferentes de ensino, parece ter sido um elemento fortalecedor da pedagogia dos professores entrevistados. Em confluência com Reck (2011, p. 20),

Evita-se aqui, portanto, o entendimento de uma cultura como algo fechado e estratificado, ‘estranha’ em relação a outras culturas, mas sim em fluxo e transformação, com sua lógica interna e enunciados em constante negociação com o meio em que se inserem, em seus diferentes aspectos físicos e ideológicos.

Conceitos preestabelecidos sobre meios culturais ou tipos diferenciados de repertório vêm ao encontro de uma simbologia relacionada a determinados instrumentos, tipos de repertório e tipos de música. Quando se pensa em instrumentos como cavaquinho, bandolim ou pandeiro, estes são imaginados e relacionados a determinado tipo de repertório e a certos compositores. Da mesma forma, quando se imagina figuras como Johan Sebastian Bach ou Wolfgang Amadeus Mozart, é mais fácil imaginá-los e relacioná-los com outros instrumentos e tipos de repertório. Isso indica que existe uma simbologia construída e atribuída a determinados instrumentos e repertórios, bem como diferentes metodologias de ensino atribuídas a estes contextos. Clifford Geertz (2011) realiza uma análise antropológica das dimensões culturais da política, da religião e de costumes sociais. Para tanto, ele traz um conceito semiótico de cultura, definindo-a

[...] como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

No Rio Grande do Sul, o instrumento acordeom é relacionando muito fortemente à Música Gaúcha, ligada a tradições folclóricas, a tradições culturais do campo e à história farroupilha (BORBA, 2013). A este estilo musical gaúcho, Reis (2010) chama de música popular gaúcha (MPG), que será descrito no item 3.2 deste trabalho, tendo em vista que ajudará a compreender melhor as relações dos professores de acordeom com diferentes contextos musicais.

3.3 A Música Gaúcha e os professores de acordeom

Segundo Oliveira e Verona (2006), a Música Gaúcha inclui gêneros musicais de propagação europeia (chimarrita, valsa, polca, chote, vaneira, mazurca), gêneros de propagação sul-americana (rancheira, toada, milonga, polca paraguaia, chamamé, rasguido

doble) e gêneros que nascem no Rio Grande do Sul (como o bugio e o contrapasso). A esses gêneros, Reis (2010) denomina, como visto, de MPG, que inclui gêneros relacionados a culturas e a tradições gaúchas. Algumas correntes musicais produzidas no Rio Grande do Sul, mas que estão vinculadas a outros gêneros da *wordmusic* (Hip Hop, Funk, Blues, Rock, etc.), de modo geral, estão menos relacionadas com culturas e tradições gaúchas e, conseqüentemente, com o instrumento acordeom.

No Estado do Rio Grande do Sul, bem como em outras regiões do Brasil, alguns gêneros europeus e sul-americanos chegaram e acabaram absorvendo características locais, trazendo, em suas composições, maneiras específicas de execução e composição, e, nas letras musicais, poesias, lendas e mitos locais. Além disso, parte da MPG traz valores ético-culturais, valores religiosos, vestimentas, ferramentas utilizadas nos trabalhos do campo, além de nomes empregados a serviços do campo, como paletear⁷, ginetear⁸ e tosquiar⁹. Cito o seguinte exemplo do que os autores falam a respeito do que ocorre com o gênero da mazurca:

[...] a mazurca surge no Rio Grande do Sul posterior a guerra do Paraguai, popularizando-se em fins do século XIX e primórdios do século XX. Paralelamente, ocorreu um processo de *acrioulamentoda* mazurca no sul do Brasil, no Uruguai e na Argentina, onde, neste último país, ganhou o nome de *ranchera* (OLIVEIRA; VERONA, 2006, p.73).

Este “acrioulamento” mostrado pelos autores vem ao encontro da (des)conceituação do popular e erudito, visto que as fronteiras entre os contextos são borradas e eles se influenciam mutuamente (RÓNAI; FRYDMAN, 2009). Porém, nem toda a MPG traz em si valores ético-culturais ou históricos relacionados ao Rio Grande do Sul; existem gêneros considerados gaúchos que receberam influências de outros gêneros brasileiros, por exemplo, a mistura de vaneira com samba, forró e axé, dando origem ao “Tchê Music”. Essa corrente musical torna o ritmo mais “swingado”, tirando algumas características que são próprias da Música Gaúcha e inserindo letras sem significado cultural, meramente mercadológicas, direcionadas a contextos não relacionados com a cultura gaúcha. Este estilo musical é proibido em muitos Centro de Tradições Gaúchas (CTGs) mais rígidos do Rio Grande do Sul, pois existem argumentos de que, com este gênero, o “Tchê Music”, ocorre uma de-culturação

⁷Esporear ou bater na paleta de animal cavalgado para fazê-lo apressar o passo.

⁸Montar bem a cavalo; montar em cavalo arisco ou xucro para amansá-lo. Fazer o cavalo corcovear. Aguentar firme, na sela, os corcovos do animal.

⁹Cortar a lã dos animais lanígeros.

da Música Gaúcha. Evitando adentrar neste debate sobre a existência ou não de uma deculturação, exponho os escritos de Reis (2010, p. 41) sobre o que prevalece, em geral, nas aulas de acordeom:

[...] o que prevalece são os complexos sonoros que estão mais ligados às tradições. Isso decorre também pelo fato de o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) ser bastante sólido, presente e impositivo no estado, inclusive no que tange a conservação de modelos musicais tais como eram apreciados e desenvolvidos em épocas mais distantes de nosso tempo atual. As músicas gaúchas fazem parte do imaginário cultural de boa parte do povo sul-rio-grandense. Com os alunos de acordeom isso comumente é mais frequente. Os alunos que geralmente procuram professores de acordeom estão de alguma forma envolvidos com a cultura musical regional gaúcha.

Considerando minha experiência de 10 anos como professor de acordeom, percebo que, no Rio Grande do Sul, apesar de existir uma prevalência da procura pela MPG, o gosto musical dos alunos é muito variado, sendo, portanto, necessário trabalhar com diferentes gêneros musicais de correntes culturais variadas de muitas partes do Brasil e do mundo.

Tendo em mente esta reflexão sobre gêneros musicais diversificados que formam a corrente pedagógica dos professores de acordeom, bem como se tornam uma teia formativa para estes professores, busquei identificar, na fala dos acordeonistas, como trabalham com diferentes exigências de repertório e como se dá a formação de músicos populares no meio acadêmico, em geral mais erudito. Percebo, com base na análise de dados desta pesquisa, que, tanto no contexto musical das aulas particulares, como na maioria das graduações em música, existe uma preocupação “sobre como re-ler e passar adiante o ‘tesouro tradicional’” (LOURO, 2013b, p. 493).

4 METODOLOGIA

4.1 Estudos biográficos e (auto)biográficos

É evidente a estreita relação entre a temática da pesquisa e minha história de vida ligada à formação. Assim sendo, proponho uma investigação dos referidos processos formativos, tendo como lentes de análise minha própria experiência formativa, uma vez que “não é possível trabalhar as biografias dos outros sem uma análise do nosso próprio percurso” (NÓVOA apud SOUZA, 2006, p. 9). O diálogo permanente entre a minha história de vida e a dos professores que compartilharam comigo as suas histórias é o núcleo central deste trabalho, fortalecido pelos estudos (auto)biográficos e trazendo como aporte teórico Nóvoa (1992), Souza (2006) e Josso (2004, 2010).

Minha história de vida permeia a análise e a interpretação das histórias de vida dos entrevistados, não diretamente contada, mas, como dito anteriormente, como lentes de análise, dando corpo para esta pesquisa. Conforme exposto na introdução, teorizo aqui sobre processos de formação dos professores que participam da construção de uma “escola de acordeom” no Rio Grande do Sul que, apesar de ter sido pouco estudada e teorizada e de não ser sistematizada fisicamente, interage diretamente com a sociedade por meio da arte por ela produzida.

Nóvoa (1992) expõe algumas críticas sofridas pela corrente de pesquisas (auto)biográficas, que mostram fragilidades deste tipo de pesquisa. Estas críticas, em geral, são oriundas da área da psicologia e da sociologia:

No primeiro caso, centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto)biográficas; no segundo caso, baseadas no esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de apreender as dinâmicas colectivas de mudança social (NÓVOA, 1992, p. 19).

Na análise de dados, busco entrelaçar as palavras dos entrevistados com pensamentos trazidos por autores da corrente biográfica e da Educação Musical. Em busca de conceder mais consistência à teorização a respeito das falas dos entrevistados, procuro, neste trabalho, apreender as dinâmicas coletivas de mudança social dos acordeonistas envolvidos.

Após a revisão de Nóvoa (1992), Souza (2006), Josso (2004, 2010), compreendo que esta proposta de estudo está relacionada com as Histórias de Vida, especialmente por pensar a formação. Tendo em vista que esta perspectiva

[...] apesar de todas as fragilidades e ambigüidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos (NÓVOA, 1992, p. 19).

Nesta proposta de organização das experiências vividas, no tocante à formação e à socialização destas experiências, procuro “perceber o sentido que cada sujeito estabelece perante as reconsiderações e reconstruções das trajetórias pessoais” (SOUZA, 2006, p. 89). Segundo este autor, o objetivo e um dos sentidos do trabalho com a abordagem biográfica residem na implicação e no papel estabelecido ao sujeito enquanto aprendente, por meio dos itinerários construídos no percurso de sua vida/formação ao longo da sua existência. Este “sujeito” trazido por Souza (2006) parece se referir ao sujeito que narra sua experiência, porém, enquanto pesquisador, é possível sentir-se também como este sujeito que, no processo da pesquisa, acaba refletindo sobre a própria formação.

Nesta busca por uma formação voltada ao acordeom, também me incluo em um processo de reflexão (auto)biográfica quando me vejo imerso nesta pesquisa, não somente como pesquisador, durante os processos de entrevista, mas também na identificação com os professores mais experientes, não tecnicamente¹⁰ falando, mas pelo fato de terem passado por vivências e buscas formativas muito parecidas com as vivenciadas por mim. Estando imerso na pesquisa, é compreensível que a perspectiva das Histórias de Vida

[...] tem sido utilizada na pesquisa narrativa ou de histórias de vida como procedimento de recolha das fontes e também como potencializadora de um trabalho formativo porque possibilita a organização das experiências vividas através da preparação e da construção que o ator faz para o seu relato-oral ou escrito, configurando-se também como uma prática reflexiva das experiências, através da auto-análise empreendida enquanto dispositivo de investigação e formação (SOUZA, 2006, p. 88).

O processo de análise das falas dos professores aqui entrevistados (algumas até me soaram como de conselhos de avô para neto, ou de pai para filho) tem se tornando parte da

¹⁰ Em habilidades técnicas e execução junto ao instrumento acordeom.

minha formação não só profissional como também pessoal. Josso (2010, p. 19), na introdução do livro *Caminhar para si*, quando fala do processo de pesquisa, afirma:

[...] o que mais desejo no esforço realizado é que se possa compreender que esta experiência de pesquisa é, ao mesmo tempo, uma experiência formadora no plano pessoal e profissional. Pois é em favor desse processo experiencial que se efetuaram transformações existenciais e intelectuais que renovam minha relação com o meio ambiente humano e natural.

É possível vislumbrar tal experiência formadora proporcionada pela pesquisa no processo de análise de dados em conjunto com as leituras e as reflexões, que levam a lugares profundos da memória. Muito das ideias e das falas de alguns professores aqui entrevistados se agregam a meu modo de pensar, agir e ser professor. Josso (2010), ao citar Pineau (1985), expõe que a formação é uma função da evolução humana. “Formar-se é reconhecer que nenhuma forma acabada existe a priori, dada do exterior. Esta forma sempre inacabada depende de nossa ação. Sua construção é uma atividade permanente” (PINEAU, 1985 apud JOSSO, 2010, p. 76).

Por meio da análise das falas dos professores entrevistados neste estudo, procuro refletir sobre os desafios pedagógicos e os desafios formadores, tanto enfrentados por mim, como pelos professores colaboradores entrevistados. Procuro olhar para as subjetividades formativas, com o distanciamento analítico proposto por Josso (2010, p. 143), visando “abordar explicitamente a problemática da subjetividade, ou, mais claramente, a problemática do trabalho da e sobre a subjetividade”.

Com efeito, se a maiêutica da reflexão sobre si exige um distanciamento em relação as vivências (acontecimentos, encontros, situações, atividades) que a socialização da narrativa favorece, ela deveria prolongar-se num distanciamento em relação aos referenciais utilizados para pensar e compreender essas experiências formadoras. O trabalho sobre a subjetividade é, neste sentido, um trabalho sobre seus componentes e sobre as incidências que ela tem na forma de se compreender como sujeito de sua história e, em consequência, de orientar-se na vida (JOSSO, 2010, p. 143).

Esse distanciamento remete a uma análise (auto)biográfica com lentes teóricas, mas acredito que o distanciamento em relação aos referenciais propostos por Josso (2010) incita a não ficar amarrado a teorias, permitindo, assim, alguma subjetividade da formação mesmo sem haver uma teoria que venha a apoiar aquela ideia. A autora complementa que

Essa ênfase dos registros é um primeiro momento de explicitação da subjetividade, que pode prolongar-se na busca de correspondência das dinâmicas identificadas e dos referenciais em que se apoiam, bem como nos gêneros de aprendizagem. [...] o destaque dados aos referenciais de ação seria assim completado pelos referenciais de pensamento (JOSSO, 2010, p. 143).

Pretendo, pautado nas falas dos professores colaboradores desta pesquisa, compreender aspectos da sua autoformação pelo viés da formação experiencial (JOSSO, 2004). “A experiência formadora é uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (JOSSO, 2004, p. 49).

Tendo em vista a articulação proposta por Josso (2004), neste trabalho também procuro evidenciar as representações das experiências formadoras dos professores em questão. Em relação à “marginalidade acadêmica” que a formação de alguns professores de acordeom enfrenta, é interessante considerar que ela inicia antes de sua formação acadêmica (em geral, em outras especificidades da música) e prossegue durante toda sua vida profissional. Por isso, pareceu-me relevante aliar os estudos sobre formação de professores às experiências de vida e às experiências profissionais.

4.2 História Oral

Partindo de uma abordagem qualitativa, as narrativas serão colhidas pela metodologia da História Oral, fazendo uso da entrevista semiestruturada. Outras pesquisas voltadas ao ensino particular de instrumento, em especial na área da Educação Musical, têm se beneficiado da coleta de relatos orais (BOZZETTO, 2004; LOURO, 2004; PERSH, 2006; VIEIRA, 2009; MACHADO, 2009). A História Oral permite revelar subjetividades que trazem à tona questões necessárias para responder aos anseios do presente trabalho. Paul Thompson (1998) propõe que esta metodologia atinge diversos contextos sociais, contemplando contextos familiares, recreativos e de trabalhadores autônomos. Da mesma forma, “permite que o historiador examine questões críticas que anteriormente eram restritas” (THOMPSON, 1998, p. 131).

Montenegro (1994, p. 13) faz considerações sobre cultura popular, ponderando que “através dos depoimentos é preciso analisar que elementos simbólicos são construídos pela população”. Além disso, Thompson (2002) acredita que, ao se transcrever a História Oral,

deve-se considerá-la para além de um simples objeto documental. Segundo ele, “se estas fontes podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 2002, p. 138). Guacira Louro (1990, p. 21) expõe que uma das preocupações da História Oral é com a veracidade das informações contidas nos relatos:

Alguns problemas são usualmente levantados, no entanto. Geralmente, o primeiro a ser destacado refere-se à questão da confiabilidade da memória. Argumentos de ordem psicológica ou mesmo de ordem biológica são trazidos: a seletividade da memória, a repressão dos fatos indesejáveis, o esquecimento, etc. Certamente estas não são restrições desprezíveis. Contudo, delas não escapam também os documentos escritos. Sabemos perfeitamente que se registra o que se quer registrar (basta prestar atenção aos jornais de hoje, às atas de nossas reuniões universitárias, aos relatórios governamentais); ou, falando mais amplamente, os documentos – do passado e do presente – dão uma versão, usualmente a versão dos grupos hegemônicos. “Esquecimentos”, “seleção” são cometidos na forma escrita ou oral, de modo intencional ou não.

O problema da confiabilidade e seletividade da memória é exposto como uma das fragilidades da História Oral, problema usualmente apresentado e debatido por autores que pesquisam histórias de vida (SOUZA, 2006; JOSSO, 2010). Alguns autores consideram que o mais importante é tentar entender por que o entrevistado foi seletivo. Esta seletividade ocorre, inclusive, durante a análise de dados, quando é necessário seguir critérios éticos.

A entrevista semiestruturada utilizada como instrumento de coleta das Histórias Oraís dos professores de acordeom sofreu mudanças conforme das respostas de cada entrevistado. De acordo com o que expõem Lucena, Campos e Demartini (2008, p. 43), “O pesquisador dirige a entrevista. [...] a captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema”. Na mesma direção, Laville e Dionne (1999, p. 188) definem que a entrevista semiestruturada é “uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

A escolha desta metodologia pareceu pertinente para atribuir sentidos e compreender os processos formativos dos professores em questão, a fim de refletir e teorizar sobre esses processos. Alberti (2005, p. 101) discursa sobre um estranhamento inicial recíproco quando se inicia uma entrevista e comenta que “é por isso que essa relação tende a se aperfeiçoar quando se estende por mais de uma sessão de entrevista”. No presente caso, este estranhamento inicial

foi abrandado pelo fato de eu ter sido aluno de alguns dos entrevistados no passado e também pelo fato de os entrevistados conhecerem alguns de meus professores de acordeom. Também existe uma paixão em comum, o instrumento acordeom. Porém, este estranhamento também depende da personalidade do indivíduo, além de fatores externos que o fazem reagir de maneira muito pessoal à ação de uma entrevista.

Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores que se destacam no seu contexto sociomusical. Com base em suas falas, é possível constatar que possuem mais de 15 anos de prática docente junto ao instrumento, se contarmos suas aulas ministradas informalmente. Além disso, possuem experiências em cursos superiores de música em nível de licenciatura ou bacharelado.

Vale destacar que, antes das entrevistas, conversei com os professores para contextualizar a pesquisa e saber se concordavam em participar. Um dos problemas enfrentados deve-se ao fato de que todos os participantes gostariam de manter seu nome original. Entretanto, foram utilizados pseudônimos, com a permissão dos acordeonistas entrevistados. Este cuidado pareceu ser relevante tendo em vista que alguma análise a ser efetuada pode vir a gerar algum desconforto no acordeonista citado, ou gerar desconforto no acordeonista não citado, por pensar algo parecido. Principalmente, utilizo o pseudônimo em busca de uma igualdade de vozes, em função de que todas as falas têm igual importância e *status* dentro da pesquisa. Assim, evita-se que a análise e o pensamento do leitor seja conduzida pelo *status* da pessoa que está falando, e sim pela problematização exposta neste trabalho.

4.3 Minha experiência em campo como pesquisador

Minha primeira experiência na produção de dados de pesquisa foi no decorrer da monografia de conclusão de curso em 2011, que resultou na publicação de uma monografia (WEISS, 2011) e de um artigo (WEISS; LOURO, 2011). Neste período, foram entrevistados dois professores de acordeom da cidade de Santa Maria, que fica na região central do Estado do Rio Grande do Sul. Nas falas dos entrevistados desta primeira pesquisa, algumas características formativas semelhantes apareceram. Ambos os entrevistados têm produção discográfica com músicas de autoria própria e executam música popular e erudita. Um deles

possui formação acadêmica na área de canto. Além disso, ambos têm 15 anos ou mais de experiência como professores de acordeom.

Em minha monografia (WEISS, 2011), busquei explicitar qual foi a influência dos diversos contextos culturais vivenciados pelos professores de acordeom na maneira de ensinarem o instrumento; mais especificamente, como se dá a possível presença da música popular e erudita no ensino e no aprendizado do acordeom, tendo como resultado uma melhor percepção da pedagogia destes professores-músicos.

Após a monografia de conclusão de curso, surgiram novas questões e anseios, motivo pelo qual senti necessidade de realizar uma nova pesquisa. Pareceu relevante estudar mais professores do Estado do Rio Grande do Sul, mas que também possuíssem um tempo considerável de experiência docente. Através da indicação dos acordeonistas já entrevistados e pela minha convivência no meio musical gaúcho, elaborei uma lista de pessoas que atuam como professores de acordeom. A cada entrevistado, esta pergunta foi realizada: quem você indicaria para participar desta pesquisa?

4.4 A escolha dos entrevistados

Foram indicados diversos nomes, muitos repetidos. Considerando pessoas que trabalham mais como músicos e menos como professores, algumas possuem mais fama como professores do que como músicos e vice-versa. Uma das curiosidades é que muitos possuíam características formativas parecidas. Assim, elaborei uma lista com 14 acordeonistas.

Ao final da trajetória, quatro professores de acordeom foram entrevistados, por terem sido citados com mais ênfase, por sugestão da comissão examinadora deste trabalho, e também porque, enquanto pesquisador, tive facilidades e oportunidades de encontro com eles. Os facilitadores dos encontros foram: apresentações artísticas e encontros de acordeonistas. O fato de eu ter estudado com dois dos acordeonistas entrevistados também facilitou a realização da entrevista. Dessa forma, é possível descrever características e semelhanças formativas entre o grupo estudado:

Prof. Otávio: Estudou com professor particular, dentre eles professores da Europa e da Ásia, tendo concluído sua formação em conservatório fora do país. Quando questionado: “há

quanto tempo você leciona?”, respondeu de maneira sucinta: “há 20 anos” (Otávio). Entre seus indicados, estavam os professores Jackson, André e Lauro.

Prof. Jackson: Foi aluno do prof. Otávio (entrevistado), estudou em conservatório e em um curso de bacharelado em canto. Entre seus indicados, estavam os professores Otávio, André e Lauro.

Prof. André: Foi aluno do prof. Otávio (entrevistado), estudou em conservatório e em um curso de licenciatura em Música. Entre seus indicados, estavam os professores Otávio, Lauro e Jackson.

Prof. Lauro: Estudou em conservatório e em um curso de licenciatura em Música. Entre seus indicados, estavam os professores Otávio, André e Jackson.

Estes colaboradores da pesquisa, que atuam como professores e que atuam ou atuaram como músicos profissionais, também possuem produção discográfica com músicas de autoria própria. Este fato pareceu relevante, implicando que os participantes acabam sendo também produtores de um repertório musical que se estuda dentro da “escola de acordeom”. Porém, na análise de dados, não lancei olhar sobre esta produção, apesar de que, com direito, teria seu espaço nesta pesquisa, dada sua importância na formação dos próprios professores e dos seus estudantes. Porém, o escopo teórico desta pesquisa e o tempo disponível seriam insuficientes para incluir com qualidade este aspecto, portanto, optei por priorizar a formação experiencial dos professores.

4.5 O diálogo para a abertura de uma reflexão sobre conhecimentos experienciais

As palavras dos entrevistados constituem-se em fontes de reflexão para a compreensão das razões que estimulam a prática profissional destes professores em meio a contextos diferenciados. “Os conhecimentos existenciais se elaboram em contextos que exigem uma compreensão de si, uma representação de suas potencialidades e de seus atributos de ser psicossomático” (JOSSO, 2010, p. 271). Este exercício psicossomático ocorre em vários níveis, “pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 39).

A atividade psicossomática refere-se a uma liberdade de introspecção, para serem feitas associações livres pelo entrevistado, que, assim, acaba contando suas recordações-referências. De acordo com Josso (2004), após permitir que o entrevistado fale, sem julgá-lo ou induzi-lo, faz-se necessário dialogar com ele, de modo que cada pergunta se aproxime mais das questões necessárias à pesquisa, deixando aberto o espaço possível para que ele diga algo novo e inesperado e que venha totalmente do seu ponto de vista. Sendo assim, por meio de uma observação das experiências que foram formadoras, busco uma compreensão de como se processa a formação dos professores em questão. Josso (2004 p. 51) expõe três modalidades para compreender a construção da experiência:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto àquelas que tivemos sem procurá-las, quanto àquelas que nós mesmos procuramos.

Narrando sobre sua formação, os professores contam suas aprendizagens cotidianas na família, com professores e em instituições. Ao pensar na sua atuação, os professores pontuam momentos “charneira” (divisor de águas), nos quais definem suas relações com a técnica instrumental e os alunos. Josso (2004, p. 49) agrupa a fenomenologia das experiências em três gêneros de aprendizagem e conhecimentos:

- a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático?); b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?); c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?).

Na análise de dados, em busca por compreender que conhecimentos existenciais são elaborados nas narrativas dos professores de acordeom, inicialmente, focalizo a escolha profissional destes músicos. Posteriormente, o foco volta-se às problemáticas que surgem na busca desses professores por caminhos formativos, bem como às que decorrem de suas práticas. No desfecho, discorro sobre a realização profissional através do fazer musical.

No processo da análise das falas dos professores de acordeom, adotei a perspectiva de Mayring (2013). O autor destaca processos dedutivos e indutivos de análise de dados. Na

presente pesquisa, utilizo o processo indutivo na construção das categorias de análise de dados. Conforme o autor:

A ideia principal do processo é, formular um critério de definição, derivado do fundo teórico e questão de pesquisa, que determina os aspectos do material textual tidos em conta. Seguindo este critério, o material é trabalhado, categorias são experimentadas e passo a passo deduzidas. Dentro de um loop de feedback as categorias são revistas, e eventualmente reduzida a categorias principais, verificadas em relação a sua veracidade. Se a pergunta da pesquisa sugere aspectos quantitativos (por exemplo, frequências de categorias codificadas) podem ser analisadas (MAYRING, 2000, p. 4, tradução minha)¹¹.

Essas categorias de análise, criadas após a primeira entrevista e também mediante minha história de vida, foram transversalizadas entre as demais entrevistas. A seguir, no próximo capítulo, exponho a referida análise.

¹¹ Original: “The main Idea of the procedure is to formulate a criterion of definition, derived from the oretical background and research question, which determines the aspects of the textual material taken into account. Following this criterion the material is worked through and categories are tentative and step by step deduced. Within a feedback loop those categories are revised, eventually reduced to main categories and checked in respect to their reliability. If theres earch question suggests quantitative aspects (e.g. frequencies of coded categories) can be analyzed”(MAYRING, 2000, p. 4).

5 A FORMAÇÃO DOS ACORDEONISTAS

5.1 A infância e os significados que levam os acordeonistas a assumirem sua autoformação

Os músicos entrevistados demonstraram ter crescido em ambientes favoráveis ao aprendizado e ao interesse musical. Em alguns casos, percebi a grande vontade, por parte deles, de aprender música na infância e que, tempos depois, houve resistência dos pais sobre terem essa área como profissão. Através das entrevistas, foi possível apreender que o sentido de legado – homenagear um ente querido próximo que tocava acordeom – pode motivar o aprendizado musical e também que o interesse por música pode iniciar em momentos lúdicos da infância, especialmente no ambiente familiar. Essas memórias aparecem na fala dos entrevistados, ao revelarem como ocorreu seu interesse por música.

Gomes (2009) descreve, em sua tese de doutorado, a temática do aprendizado na família, que se localiza em uma linha de investigação centrada no cotidiano como aspecto da Educação Musical. No presente trabalho, pretendo analisar, nas falas dos professores, suas aprendizagens em ambientes cotidianos, indo ao encontro dos estudos de Gomes (2009). Ao analisar uma família específica, o autor expõe que

[...] a intensidade e frequência das práticas musicais cotidianas variam, também, conforme o tempo e lugar da família, considerando o momento social vivido por cada geração familiar; e na família, considerando o momento e a situação vivida dentro da configuração familiar (GOMES, 2009, p. 110).

André relata práticas musicais cotidianas em sua família e considera que essa foi uma das influências para ele estudar música:

Comecei muito jovem, muito criança, acho que com 6 ou 7 anos de idade. E meu pai tocava um pouco de acordeom. Ele aprendeu sozinho e posso dizer umas coisas muito simples [pausa] sempre de certa forma a música fez parte da minha infância, porque meus pais sempre cantaram em coral da Igreja Católica, e eu assisti inúmeros destes ensaios, e eu era pequeno e era uma maneira de eu não ficar sozinho em casa então eu assistia a estes ensaios (ANDRÉ, informação verbal).

Apesar de a música fazer parte do cotidiano da família, os pais cantarem em coral e o pai tocar acordeom, não se tinha a ideia de que o filho pequeno pudesse estudar o

instrumento. No caso de André, foi necessário uma pessoa externa à família “dar um empurrãozinho” na situação, uma vez que os pais não haviam se dado conta que o filho poderia se interessar por música. O entrevistado conta que sua professora alfabetizadora, em determinada ocasião, pegou emprestado o acordeom do seu pai, para a realização de uma fotografia e que, na devolução do instrumento, este ficou ao seu alcance, por influência dessa professora:

[...] quando ela foi devolver o instrumento questionou meus pais porque não colocariam o filho a estudar música. *E esse instrumento que estava guardado, não ficou mais guardado, ficou ao meu alcance*, e meu pai me ensinou algumas coisas. E eu fui estudar em uma cidade próxima, *com uma professora que tocava piano, mas também dava aulas de acordeom, mas a formação dela era de piano*. Então, eu tive dois anos lá e depois eu fui estudar já em uma fundação municipal de artes (ANDRÉ, informação verbal, grifos meus).

Na fala de André, a música aparece no cotidiano da família como uma forma de religiosidade, quando os pais iam ao coral da igreja, e também de descontração, quando o pai tocava informalmente. O entrevistado Jackson lembra que, em festas da família, a atração era o acordeom:

[...] minha família me apoiava muito. Tanto que em todas as festas, festinhas de família a atração era o acordeom [risos¹²] tocar acordeom. E na época meu irmão gêmeo, também fazia aula comigo, então nós dois tocávamos juntos, fez 2 anos. Eu estudei dos 9 até os 16 em conservatório (JACKSON, informação verbal).

Na sua fala, Jackson também demonstra que se sentia valorizado pela família quando tocava, já que todos também gostavam do instrumento. Noto, com isso, que, a partir do momento em que o fazer musical passa a ser motivo de orgulho dos pais ou de outras pessoas, a criança também pode atribuir outro significado a esta prática. A música pode passar a ser algo que a faz sentir-se importante; então, ela passa a gostar de música não somente como forma de descontração, mas também como uma possível forma de elevar a sua autoestima.

Otávio conta que cresceu no campo e que, em certa ocasião, quando foi para a capital visitar uma tia, encontrou pela primeira vez um acordeom. A fala a seguir mostra o

¹² Aqui rimos desta situação pois é comum aos jovens estudantes de acordeom, mesmo com timidez por estarem em fase inicial do estudo, serem convidados pelos pais a tocarem nas festas ou encontros familiares.

instrumento acordeom como uma forma de descontração, um modo de a criança enfrentar o “tédio” da cidade, em contraste com a “liberdade” do campo.

[...] com 6 anos de idade, eu tive o primeiro contato com o acordeom, numa situação que eu fiquei em Porto Alegre na casa de uma tia que tinha o instrumento, que depois acabou sendo o meu primeiro instrumento. *E a maneira de eu me adaptar com aqueles dias, já que eu vinha do campo, era ficar com o acordeom no quarto, vamos dizer que brincando*, mas claro que eu já cheio de entusiasmo, com, como posso chamar [pausa] de dom, ou vocação, passava os dias encantado com aquele instrumento, tentando produzir algum som alguma coisa (OTÁVIO, informação verbal, grifo meu).

Esse “brincar com música” ou com o instrumento aparece na fala dos entrevistados como um elemento motivador na infância. Segundo Gomes, Biagioni e Visconti (2003), as crianças da educação infantil possuem características próprias que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, pela curiosidade, pelo movimento e pelo desejo de aprender, aliados à sua forma privilegiada de descobrir e conhecer o mundo por meio do brincar e do simbolizar, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens¹³. Também é um momento marcante da construção da sua autonomia e da sua identidade, como também de estabelecer laços sociais e afetivos com as pessoas com que se relacionam (crianças e adultos) e, nessa relação, construir seus conhecimentos. Conforme os autores:

Brincar é indiscutivelmente, a maior atração para a criança. É sempre um momento sério onde a brincadeira é uma tarefa muito importante. Musicalizar brincando é um processo que completa o desenvolvimento da criança, que vai de encontro aos seus interesses e proporciona benefícios que ela própria não consegue avaliar, mas sentir (GOMES; BIAGIONI; VISCONTI, 2003, p. 26).

As práticas musicais informais, como brincadeiras e festas familiares, aparecem nas falas dos acordeonistas como impulso inicial à sua aprendizagem musical na infância. Então, questionei aos acordeonistas se tiveram um incentivo direto da família para que estudassem acordeom de maneira mais formal. Nas palavras do acordeonista André:

¹³ Werle (2010, p. 94) constata, em sua pesquisa com estagiárias da Pedagogia, que “na educação infantil, as atividades musicais eram realizadas a partir de histórias, de personagens e até mesmo de brinquedos que havia na sala. Deste modo, a ligação das atividades musicais ocorria com elementos significativos a cada uma das turmas”.

[...] o incentivo houve, porque me colocaram a estudar com uma professora, que tinha que pagar, que era particular. Sou filho de agricultores, então era bastante honeroso eles terem que pagar uma aula de instrumento. *Mas nunca houve um incentivo de dizer que isso fosse uma profissão. Isso foi uma opção minha que foi surgindo [pausa] e inclusive muito cedo.* Com 14 anos eu já estava [pausa] já não morava mais em casa e já vivia só da música. *Me profissionalizei muito cedo, muito precoce e já vivendo só da música* (ANDRÉ, informação verbal, grifos meus).

Esta atribuição de sentidos para a prática musical, que acontece na mente da criança, como sentir-se valorizado, sentir-se importante, também aparece na fala de Lauro, quando diz que seu pai, que era gaiteiro, passa para ele a responsabilidade de uma profissionalização junto ao acordeom:

Eu comecei a tocar gaita em casa com meu pai. Com uma gaitinha de botão de 8 baixos. Eu tinha 5 anos quando ele me ensinou uma vaneirinha. Me fez eu repetir um punhado de vezes, umas 4 ou 5 vezes e quando eu disse que já tocava, ele me disse: “– vamos ver, então”. Sentei num banquinho ali e ele sentou em outro mateando e eu toquei umas 4 ou 5 vezes aquela vaneirinha. E ele foi e me disse assim: “– Bom a partir de hoje tu é o gaiteiro, e eu não vou tocar nunca mais!” E ele era um homem novo, porque, não devia ter nem 50 anos na época. E disse que nunca mais ia tocar, e depois, quando eu era um gaiteiro de quase 30 anos de idade tentei muito eu e *um amigo*¹⁴, pra que ele tocasse uma música pra nós e ele chegou a colocar a gaitinha no colo e disse: não! *Eu prometi que nunca mais tocaria, eu passei o bastão* [risos], não vou voltar atrás na minha promessa. Então minha vida musical começa assim. Começa com uma promessa em casa do meu pai para comigo. E aí, em seguida, para não perder o “fio da meada”. Quando eu tinha 7 ou 8 anos, quando eu já sabia ler. Ele me colocou em um conservatório musical (LAURO, informação verbal, grifos meus).

Um ponto interessante nas falas analisadas é o fato de os entrevistados falarem de suas convivências formativas sempre as relacionando com outras pessoas, a saber: “Eu comecei a tocar gaita em casa com meu pai”; “fiquei em Porto Alegre na casa de uma tia que tinha o instrumento”; “Então minha vida musical começa assim. Começa com uma promessa em casa do meu pai para comigo”. Essas falas refletem o sentido de legado, práticas musicais cotidianas dos pais e momentos de lazer com música no ambiente familiar.

Como já visto, o acordeom seguramente é um instrumento de forte representatividade na cultura do Estado do Rio Grande do Sul. É possível notar, através das falas dos entrevistados, que algumas famílias possuem o instrumento, às vezes obtido por herança, ou mesmo adquirido na esperança de aprender a tocar e, por vezes, desistem. Nesses

¹⁴ O nome real do músico foi omitido em função de critérios éticos.

casos, o instrumento acaba permanecendo na família, às vezes, intacto por várias gerações, até que algum membro da família possa um dia se interessar por estudar e tocar.

Considerando que a música é uma construção social, cultural e histórica, o significado individual das experiências musicais está correlacionado com as necessidades sociais. Por essa razão, um critério importante para que essas experiências sejam significativas é sempre a proximidade com a vida, músicas que tenham sentido para os sujeitos que dela participam (SOUZA, 2013, p.19).

De acordo com necessidades sociais postas em questão, como o desenvolvimento da identidade e o sentimento de pertença no qual o “indivíduo recebe a cultura de seu grupo” (JOSSO, 2010, p. 41), percebe-se que existe uma valorização do acordeonista no estado gaúcho, no sentido ser um facilitador social, ou seja, de facilitar amizades e de os indivíduos familiarizarem-se com mais facilidade em grupos sociais. Sem dúvida, se não fosse por tocar acordeom, eu mesmo não teria tantos conhecidos e não teria feito tantos amigos que me convidam para atuar em festas. É como se o acordeom fosse uma parte inseparável da pessoa. Alguns amigos e parentes não imaginam me convidar para uma festa sem que eu leve o instrumento comigo e, quando ocorre de não levar, sempre conseguem um emprestado de um vizinho ou conhecido. Então, neste estado, existe um grande incentivo popular, culturalmente herdado, para que pessoas estudem e toquem acordeom, mas não existe o incentivo e a consciência de que ele pode ser estudado e encarado como uma profissão.

Através da análise das falas dos acordeonistas, é perceptível como acabam assumindo a responsabilidade da própria profissionalização. Talvez, na infância, não conscientemente; porém, através de suas “necessidades sociais” e de motivações anteriormente expostas, como se sentir valorizado, importante, feliz ou responsável por um legado, os acordeonistas acabam assumindo a responsabilidade da própria profissionalização, o que vai ao encontro da pedagogia da autoformação apresentada por Josso (2010).

5.2 O acordeom como legado

Uma questão que emerge na fala de Lauro, anteriormente exposta, é o legado musical da família, assunto também apresentado e discutido por Gomes (2009) na sua tese de doutorado, quando “busca analisar a dinâmica de produção/reprodução e os processos de

transmissão/aprendizagem musical vividos por uma família ao longo de quatro gerações, compreendendo um período de aproximadamente um século” (GOMES, 2009, p. 6).

Ao assumir a responsabilidade do legado junto ao instrumento, Lauro conta que teve uma boa iniciação musical no conservatório e expõe detalhes da professora que teve, com vasto conhecimento sobre repertório, revelando que ela ensinava percepção musical concomitantemente com a prática no instrumento. “Eram 7 ou 9 anos de acordeom, 8 ou 9 anos de piano. E ela tinha material e inclusive conhecimento para passar isso” (LAURO, informação verbal). Durante a entrevista, o acordeonista revelou que teve uma boa iniciação musical e uma atribuição ao significado profissional já na infância.

A iniciação musical, que se coloca em questão, refere-se ao aprendizado do código musical e vem ao encontro do que Gomes (2009) relata em sua tese de doutorado, ao expor a leitura musical como um legado importante, dentro da família por ele estudada. Em sua pesquisa, Gomes (2009) revela que indivíduos que tocam melhor um instrumento musical e que leem música melhor têm um *status* superior dentro da família, enquanto os integrantes com mais dificuldade se consideram “ovelhas negras”.

A importância dada ao código musical, como o domínio da leitura e escrita assim como o domínio da prática instrumental são percebidos e constatados nas falas dos entrevistados, especialmente quando, sem terem sido questionados, identificam aqueles que possuem facilidades para ler, solfejar e interpretar as músicas escritas, ou tocar peças consideradas difíceis do repertório erudito e familiar, chegando a tocar “decorado”, “virtuosisticamente” e “com perfeição”, identificando-as como as “mais talentosas” da família, ou aquelas que chegaram “no auge” do domínio musical. [...] Por outro lado, os que estão fora dessa lista se auto intitulam de “ovelha-negra”, afirmando que “não têm talento”. Ao dizerem que já haviam praticado algum instrumento, falam também do abandono da prática pelas dificuldades de aprendizado, sobretudo as relacionadas à leitura e escrita musical (GOMES, 2009, p. 109-110).

Gomes (2009, p. 109-110) expõe que habilidades específicas desenvolvidas em determinado grupo correspondem a um padrão de exigência desenvolvido, e que estes padrões definem o *status* mais ou menos elevado dos membros dentro do grupo. Segundo Josso (2004), os saberes resultam da experiência de outrem e os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas. Isto é, os nossos conhecimentos são fruto daquilo que experienciamos com saberes e das experiências pré-construídas em uma coletividade:

Se aceitarmos, por convenção verbal, que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de pesquisa), e se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas (JOSSO, 2004, p. 49).

Então “sempre esbarramos” ou experienciamos saberes herdados de outrem. Esses tipos de saberes passam não apenas por questões familiares, mas também por questões culturalmente herdadas, ou seja, no caso da presente pesquisa, passam, ainda, pela cultura gaúcha. Cabe, assim, refletir: o que significa para as pessoas ter um acordeom em casa? O que significa para as pessoas, tocar acordeom ou fazer aulas deste instrumento?

Os entrevistados evidenciam estes significados culturais atribuídos ao instrumento acordeom. As relações entre singular, coletivo e culturas herdadas, apresentadas por Josso (2004), aparecem quando o professor Jackson conta sobre sua iniciação na infância:

Iniciei a estudar música bem cedo tive influencias do meu avô que era gaiteiro, junto com meu tio que tinham uma dupla e tocavam. Então por influência deles meus pais me colocaram num curso de acordeom. Com 9 anos de idade e nessa época meu avô já havia falecido. Comecei em um Conservatório (JACKSON, informação verbal, grifos meus).

A partir desta fala, é possível inferir um sentido de legado musical, parecido com o revelado pelo professor Lauro. Nas falas de ambos, também o sentido de pertença a um grupo e elevação da autoestima enquanto acordeonista aparece:

E na época meu irmão gêmeo, também fazia aula comigo, então nós dois tocávamos juntos. Quando eu era criança, que eu me lembro no acordeom eu sempre gostava de me destacar. Tanto que ocorreu que eu e meu irmão estávamos tocando e eu tava mais adiantado que ele, chega uma fase que... [pensativo] nós éramos crianças, e meu irmão quis desistir. Eu não lembro muito bem, mas teve uma fase que eu também quis desistir. E meu Pai disse que um teria que terminar o curso até o final. Como eu estava mais adiantado e gostava, e meu irmão não tinha muito interesse, eu continuei [pensativo] Aquela vez eu não pensava em dar aula, quando criança. Fui aprendendo ao normal, e nos tínhamos uma turma grande na escola. E a gente competia muito. Isso é um ponto que eu acho que ajuda (JACKSON, informação verbal, grifos meus).

O que chama a atenção nesta fala é o fator competição, bem como o fator desistência, apresentado pelo professor. Em uma competição, pertencemos a um determinado grupo e, quando nos destacamos, sentimo-nos valorizados e reconhecidos por este. Um dos processos de formação apontados por Josso (2010) é classificado como “enculturação”, processo pelo qual o indivíduo adquire a cultura de seu grupo, de sua classe, de seu segmento ou de sua sociedade. Josso (2010, p. 41) destaca dois aspectos fundamentais nesse processo, “à transmissão do sentimento de pertença, e o sentimento de identidade”, o que parece ter ocorrido na vida dos acordeonistas, como verificado quando relatam sua trajetória e os significados de legado musical e cultural atribuídos ao instrumento acordeom.

O fator desistência, apontado por Jackson na fala anterior, também nos remete a reflexões, enquanto professores, alunos e estudantes: o que nos leva a seguir estudando música profissionalmente ou desistir? Esta foi uma das perguntas direcionadoras em minha vida e que foi feita aos entrevistados, sendo, portanto, desenvolvida ao longo deste trabalho.

Na fala dos entrevistados, notei que surpreender as pessoas pela música causou um aumento na autoestima desses músicos, transformando, assim, significados que partem, a princípio, do simples executar um instrumento para impressionar alguém, atingindo o significado de sentir-se importante devido à música e, mais que isso, sentir-se feliz.

5.2.1 *Flashes* de minha memória e o legado musical

Conforme Nóvoa (1999), a atividade docente está ligada às condições psicológicas e culturais dos professores.

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (NÓVOA, 1999, p. 17).

Mesmo que o autor se referira ao professor escolar, essas ideias podem ser aplicadas também aos professores particulares de instrumento, uma vez que estudar música permite um contato com diferentes culturas, que acabam sendo mediadas pelo professor. Assim sendo, a experiência cultural do professor acaba sendo determinante, e, nesse caso, minhas vivências

enquanto estudante de música possibilitam compreender melhor como os professores aqui estudados atribuem sentido à sua formação e como atuam em seus contextos profissionais.

Em tese, a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua experiência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narrativa escrita objetiva trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas construídas nas experiências vividas (SOUZA, 2006, p. 60).

Autores estudados por Souza (2006) compartilham da ideia de que o sujeito-narrador é um sujeito portador de saberes, baseados em suas vivências individuais e coletivas no que se refere à sua formação. Convém, aqui, combinar minhas memórias em conjunto com as memórias analisadas, tendo em vista que a análise feita no presente trabalho acaba sendo embebida por minhas vivências enquanto músico e estudante de acordeom, que, por sua vez, perpassam dimensões culturais muito parecidas com as dos professores colaboradores da pesquisa.

Ao analisar as falas dos entrevistados, entro em contato com fases da minha vida, ao longo da minha memória. Sinto que comigo ocorreu o sentido de legado musical também. Meu pai, em determinado período, abandonou o estudo do acordeom, mas sempre apoiou o fato de eu querer uma profissionalização junto ao instrumento. Inclusive me encorajou a estudar música na universidade, pois era um sonho dele tornar-se acordeonista profissional, então, como não teve oportunidades, apoiou-me nesta busca por profissionalização. Entretanto, pelo fato de morarmos em uma cidade pequena¹⁵, a escola de música que tinha não oferecia o estudo teórico da música. Além disso, não tínhamos a consciência da importância da leitura musical, e, como era um período entre os anos de 1998 a 2002, o acesso à internet na cidade era restrito.

Por falta de um conhecimento melhor fundamentado e também pelo difícil acesso que se tinha ao conhecimento, bem como a visões de diferentes modos de tocar, não tive, na época, condições necessárias a uma profissionalização que me permitisse atingir uma grande performance. Tal performance foi algo que passei a vislumbrar e compreender mais por meio do contato com “novos mundos”, através da internet, da “aproximação” com compositores de

¹⁵Tucunduva/RS, com cerca de 6 mil habitantes, somados entre o campo e a cidade.

diferentes períodos da história da música e do aumento de minha percepção musical, ampliando minha compreensão do repertório. Nessa época, percebendo o tempo que eu havia “caminhado errado”, passei por uma fase de desilusão com a possibilidade de ser um profissional junto ao acordeom. Então, busquei, durante a faculdade, melhor embasamento técnico e melhor compreensão da escola de acordeom vigente no Rio Grande do Sul, tendo estudado com alguns dos acordeonistas aqui entrevistados.

Após a graduação em Música e a procura de empregos, acabei atuando como professor particular de acordeom e percebendo como esta área pode ser promissora enquanto profissão. Esta compreensão formativa começou a ficar mais clara durante a graduação e ao longo do convívio com grandes professores. Assim, fui me aproximando do questionamento: como se forma um acordeonista? Continuo buscando tal compreensão também nesta pesquisa, valendo-me, para tanto, da história de vida dos professores questionados, que são referência no ensino do acordeom, em conjunto com uma reflexão sobre minha autoformação através da escrita deste trabalho.

5.2.2 E quando a família é contra o estudo de música?

Retomando a análise das falas, expõe-se o caso do professor Otávio, que enfrentou, além de uma dificuldade de acesso a materiais e à orientação correta, uma resistência por parte de seu pai, quando demonstrou vontade dese profissionalizar no instrumento.

[...] por muito tempo era só um sonho, tinha muita vontade, sempre que eu podia que eu ia a uma festa de campo, algum lugar que eu pudesse ir eu ficava o tempo todo observando as pessoas que tocavam acordeom, e quando eu tinha oportunidade de ir a uma casa que tinha o instrumento pedir para tocar eu o fazia. *Mas o meu pai teve muita resistência no início.* [...] Olha naquele momento realmente meu pai, tinha sonho de que eu estudasse alguma coisa da moda, assim como (pausa) frequentasse uma universidade, não música, uma coisa sem futuro, sem fundamento, na visão dele. Então como eu te dizia antes meu instrumento foi por acaso, para saldar uma dívida, e aí eu tive oportunidade de ter o instrumento, e imediatamente ficou claro que eu tocaria, ou seja, comecei a produzir sons organizados, ou seja, pequenos trechos de música, e meu pai percebendo que eu acabaria tocando, me internou em um colégio onde eu fiquei por um tempo, para receber uma formação, segundo o sonho dele. E eu acabei desertando este colégio e indo trabalhar em uma fazenda e, trouxe o meu instrumento, e então a noite, depois da lida de campo eu tocava, e foi o capataz daquela fazenda que me incentivou a ir par a Porto Alegre naquela coisa de acreditar que eu poderia tocar, e ter algum talento. E aí você sai pensando que as coisas seriam fáceis, que logo se estaria triunfando e tal, e foi muito difícil (OTÁVIO, informação verbal, grifo meu).

O professor Otávio fala da dificuldade de um conhecimento técnico e teórico sobre o instrumento. O fato de ele ter abandonado a universidade e ido tentar a sorte como músico em Porto Alegre/RS demonstra o significado que a música tinha conquistado em sua vida e sua crença na possibilidade de uma carreira musical. Passei a desacreditar nesta possibilidade quando descobri que não havia tido uma base técnica e teórica bem fundamentada na infância e devido à reação preconceituosa de algumas pessoas e familiares em relação à atividade artística como profissão.

Um dos preconceitos refere que a atividade artística é obrigatoriamente envolvida com um mundo marginal, libertino, underground. Muitas das atividades ligadas ao entretenimento são realizadas à noite, e por isso, esse vínculo profissional é permeado por juízos de valor que, na maioria dos casos, influenciam a reação da rede familiar à escolha profissional (ARRUDA, 2012, p. 149).

Os significados culturais, a transmissão do sentimento de pertença e o sentimento de identidade apareceram como fatores decisivos na escolha profissional dos entrevistados. Os significados que a música pode tomar na vida de uma pessoa, tendo seu início ainda na infância, passa por diversos preconceitos e dificuldades formativas para, então, levar à profissionalização. Isso mostra que “não é um mar de rosas a vida do músico”, como discorro no item que segue.

5.3 “Não é um mar de rosas a vida do músico”

Outro ponto comum a alguns entrevistados é o fato de terem atribuído, em determinado momento de sua busca formativa no âmbito musical, diferentes significados à profissão e ao setor financeiro. O entrevistado Jackson quando questionado: “quais desafios foram enfrentados, na tua trajetória, na tua busca formativa?”, respondeu:

[...] um dos desafios que foram enfrentados foi falta de recurso. Meus pais não tinham muitas condições. Então falta de recurso, e isso fez com que eu nos meus estudos sempre tive que estar trabalhando e eu lembro que eu tocava pra invernada¹⁶, tocava bailes. Foi muito corrido. Diferente da piazada¹⁷ de hoje, dos

¹⁶ Nos CTGs, o termo invernada significa departamento, sendo comum a existência da invernada artística, cultural e campeira nas entidades tradicionalistas. Corriqueiramente, quando se fala apenas em “invernada”, refere-se ao grupo de danças do CTG, organizado pela Invernada Artística. O significado de invernada para o gaúcho também pode se referir à pastagem ou ao local onde se confina o gado para engorda.

jovens de hoje que às vezes só estudam e não tem tempo. Só estudam no colégio e vem na aula [de acordeom] e dizem que não tem tempo para estudar. Então teve uma coisa assim que na época eu comecei a trabalhar muito cedo com 14 anos de idade. Com 16 ou 17 anos eu dava uma aula no intervalo, tocava baile, tocava pro CTG, foi sempre bem corrida minha vida (JACKSON, informação verbal).

Jackson compara a sua infância com a infância dos alunos que ele tem na atualidade. Além de comentar sobre o passado, ele faz uma rápida análise do tempo presente, sendo esta uma das tensões apresentadas por Josso (2010), que se refere à coexistência do passado, do presente e do futuro no processo formativo. O professor conta que começou a ministrar aulas inicialmente para obter uma renda extra, pois, antes, trabalhava em um escritório de contabilidade.

Jackson, apesar de contar que dava algumas aulas de acordeom já com 16 ou 17 anos, período em que concluiu o conservatório na especificidade Acordeom e Teoria Musical, descreve que encarou a decisão de ser professor de acordeom quando tinha 21 anos de idade. No mesmo ano, ingressou na graduação em um curso de Bacharelado em Canto. Nesse período, ao ter interesse em ingressar em uma orquestra de cordas, iniciou os estudos de contrabaixo acústico, mas acabou deixando de lado este instrumento. Em suas palavras: “como o domínio de um instrumento é sempre muito árduo, optei a continuar me especializando somente no acordeom e técnica vocal” (JACKSON, informação verbal). Em busca de uma renda extra, o entrevistado conta:

Comecei a lecionar acordeom. *Foi uma questão de necessidade, eu precisava.* Tinha me formado (no conservatório) e resolvi dar aulas de acordeom. Comecei a pegar alguns alunos aqui, tive uma experiência primeiramente com um primo meu que aprendeu [pensativo] aprendeu e tocou muito bem. E depois comecei a dar aulas, então nunca mais parei. E em 2000 [pensativo] na época eu trabalhava em um escritório de contabilidade, desde 1995. E ocorreu que em 2001 eu larguei o escritório e resolvi só dar aulas. Investir só nas aulas e 2001 pra cá eu só trabalhei com música (JACKSON, informação verbal, grifo meu).

Apesar de perceber o ensino do acordeom como “tábua de salvação do músico”, também é possível observar em Jackson a vontade de ser aceito no meio acadêmico; primeiro, ao ingressar no bacharelado em canto, quando busca uma graduação em música; depois, quando conta que queria participar de uma orquestra de cordas e que, então, resolveu estudar contrabaixo.

¹⁷ Piazada, assim como piazedo, é gíria popular para o plural de piá: menino, guri, moleque, garoto, criança.

Acredito que o fato de vislumbrar o mercado de trabalho como músico de orquestra fez surgir nele o interesse de estudar outro instrumento. Talvez o acordeonista Jackson tenha resolvido estudar contrabaixo em busca de uma aceitação e entrosamento melhor na graduação em música. Enquanto acordeonista, identifiquei-me muito com esta fala de Jackson, tendo em vista que, quando entrei na graduação, o maestro me falou da necessidade de inserir o instrumento fagote na orquestra sinfônica da cidade e que a universidade estava auxiliando quem tivesse interesse em estudar este instrumento. Cheguei a estudá-lo por um mês, contudo, por diversas razões, não me identifiquei e segui estudando o acordeom.

Uma das motivações que me levaram a pensar em largar o acordeom e estudar este instrumento era saber da escassez de fagotistas no Brasil e a constante procura das orquestras por pessoas que o tocassem. Desse modo, vislumbrei a possibilidade de trabalho no futuro. Quando recém-chegado na graduação em Música, eu tinha uma grande preocupação sobre o que eu faria no dia em que estivesse graduado, sobre onde trabalharia e para onde eu iria, pois não via possibilidade de retornar para a casa dos meus pais. Não que me negassem espaço, apenas não julgava conveniente voltar. Realmente foi a preocupação financeira que quase me levou a estudar outro instrumento, o que também é perceptível na fala do entrevistado Jackson, ao buscar aprender outro instrumento.

Sobre dificuldades financeiras, segue a fala de Lauro:

Eu estou saindo agora, só pra ti ter uma ideia [pausa] eu estou saindo a um mês de uma crise financeira, eu passei [pausa pensativo] eu sou um cara que tive muitas crises financeiras a vida toda, desde que eu me conheço tocando uns bailes com os mano, ganhando um “troquinho”, eu sempre juntei o dinheiro, ganhei de forma muito fácil e boto fora muito fácil, não logro ninguém, mas as vezes demoro a pagar uma conta porque me faltou de tal maneira, e tenho uma grandeza que eu vou no cara e digo, cara tu tá vendo não estou fugindo de ti nem nada, sabe. Até em um banco [pausa] que o banco a coisa é meia anônima, não tem que estar dando muita satisfação é atender ou não atender o telefone, mas eu vou tomo um café com o gerente e digo, cara, vai ter que me aguentar mais um tempo eu sei que estou pagando juros e tal, bom estou, só pra encurtar [pausa]estou saindo de uma crise duradoura de uns 6 ou 7 meses. De janeiro até o mês passado, fim de dezembro, janeiro, eu entrei assim “quebradão”, e ninguém[pausa pensativo]a não ser as pessoas que eu contei, que eu fiz questão de contar como agora estou contando pra ti, ninguém notou que eu tinha 3 contas em vermelho, mas vermelho de “derramar sangue!” Sabe e com uma criança nova que nasceu no janeiro anterior, mulher nova, minha mulher faz 6 anos que a gente está junto, ela já aprendeu administrar junto comigo isso, segurou as pontas tudo, não anda usando o cartão pra nada, e ninguém viu eu mudar sorriso nem nada e tal, e isso eu devo a compreensão e a força espiritual que eu passei a ter. Porque as outras todas, dá pra me lembrar de encher mãos de crises que eu tive[pausa]financeiras, de perder talão de cheque de não ter saldo em lugar nenhum, eu ficava desesperado eu pensava em deixar de tocar, ser

lavoreiro, fazer outra coisa, agora nada me abala mais (LAURO, informação verbal, grifos meus).

Além de remeter ao fator financeiro, essa fala de Lauro remete a uma passagem de Josso (2010), quando a autora demonstra vontade em incluir, na análise de sua pesquisa, as tradições religiosas e esotéricas. Porém, a autora fica em “silêncio” sobre este assunto. Lauro conta: “ninguém viu eu mudar sorriso nem nada, e isso eu devo a compreensão e a força espiritual que eu passei a ter” (informação verbal). Josso (2010), sobre a importância espiritual na formação contínua, diz:

[...] tradições religiosas e esotéricas que teriam encontrado, com justiça, seu lugar aqui, tão central é a ideia de formação no processo iniciático. Então, porque esse silêncio? Eu priorizo, nesta pesquisa, trabalhar mais particularmente com as dialéticas teoria/prática, de um lado, e práticas individuais/práticas coletivas de conhecimento, de outro. Ora, os materiais empíricos que eu acumulei sobre a dimensão espiritual da formação são insuficientes em qualidade para cotizá-los com minha prática teórica. Portanto, foi preciso omitir-me sobre um aspecto de meu projeto de conhecimento que era, contudo, muito caro. Dito isso, a dimensão espiritual da formação contínua, a meu ver, indispensável desde que se postula a ideia de que o que faz o humano – ou, se preferir, a autoproclamação de nossa humanidade – está numa transformação consciencial provocada pela tensão entre meu ser separado e distinto no espaço-tempo cultural e a dimensão cósmica de meu ser. Portanto, é na continuação de meus trabalhos que este silêncio poderá ser preenchido (JOSSO, 2010, p.78).

Não somente o lado espiritual coloca Lauro de “volta nos trilhos”, mas também os significados que a música passou a ter em sua vida. O fato de ter a música como algo introspectivo na sua formação o levou a continuar acreditando na profissão. Impressionado com a fala do acordeonista, questionei: tu chegou a pensar em desistir (da música) mesmo?

[...] cheguei porque o desespero [pensativo] a sorte que isso [a música] sempre foi maior em minha vida. Sabe sempre foi maior. De tu ficar assim em um beco sem saída, e pensar: bem pra eu ser lavoreiro, vou ficar no mínimo uns 5 anos aprendendo, aí eu morro de fome, então vamos fazer o que eu sei. Então isso me segurou e eu ia fazer e dava certo, e às vezes Deus olhava na hora certa, mas é dor, *não é um mar de rosas a vida do músico* (LAURO, informação verbal, grifo meu).

Nesta fala, Lauro mostra a música, e o fato de ser acordeonista, como saída para o problema financeiro. Apesar de estar passando por uma forte crise financeira, o que o fez pensar em outras profissões, ele conta: “vou ficar no mínimo uns 5 anos aprendendo, aí eu morro de fome, então vamos fazer o que eu sei” (LAURO, informação verbal). Lauro

demonstra ter a profissão de músico bem definida em sua vida, fato que o manteve dentro da profissão.

5.3.1 Razões de estudar música: por hobby, para ser artista, para ser professor

Em outra de suas falas, Lauro demonstra valorizar muito a compreensão da escrita musical e que a satisfação financeira talvez o tenha atrapalhado nesta parte da formação.

Então quando eu comecei a tocar e ganhar dinheiro, a disciplina foi caindo pelo outro lado. *Em vez de cuidar muito do estudo e dedicar-me a ser um mestre musicalmente falando*, não. Eu fiquei no músico prático, talentoso, com um dom legal que Deus me encaminhou. E descuidei muito. Então o obstáculo a dificuldade que eu tive [pausa] isso já era no tempo da professora Lúcia¹⁸, eu levava umas ralhada grande dela, pela falta de cuidado com a leitura e a própria compreensão da escrita [pausa pensativo] E isso se projetou e se prolongou e segue até hoje. Passou pela universidade, pela Licenciatura em Música, aos trancos e barrancos sempre, porque eu leio, *mas eu não leio como se deveria ler. Que é a leitura à primeira vista* (LAURO, informação verbal, grifos meus).

Além desta visão da maneira correta de leitura musical apresentada por Lauro (informação verbal), “não leio como se deveria ler. Que é a leitura à primeira vista”, outro ponto interessante de sua fala é o fato de acreditar na arte como profissão quando a atuação artística passa a dar um retorno financeiro, o que o fez descuidar das práticas mais teóricas, que, na sua visão o levariam a “ser um mestre musicalmente falando”. Enquanto acordeonista e professor, vejo muitos colegas e ex-colegas desistindo e desacreditando da arte como profissão. Muitos encaram o fato de tocar, compor e dar aulas de instrumento como um *hobby* e buscam outras fontes de recursos financeiros, o que certamente faz com que não tenham uma preocupação muito grande com seu aprimoramento enquanto professores de música, o que, por sua vez, vai refletir nas suas aulas e nos seus alunos, gerando, também, diferentes conceitos e pré-conceitos da sociedade sobre o que é ser um músico profissional e o que é ser um professor de música.

Porém, outros, que iniciam dando aulas por *hobby* ou por renda extra, acabam tornando-se profissionais na área devido às buscas formativas. Imagino que, durante crises ou fases complicadas na vida, o artista pode deixar de acreditar nessa profissão. Contudo, a desistência, a persistência ou a mudança de profissão – do “escritório para a música” ou vice-

¹⁸ Professora que ele teve no conservatório na sua infância.

versa, como aparece na fala de Jackson – ocorre em função do quanto intrínseca à sua personalidade a música é. No movimento das atividades que empreende, o que o ensino de música representa para o sujeito?

Os conhecimentos existenciais se elaboram em contextos que exigem uma compreensão de si, uma representação de suas potencialidades e de seus atributos de ser psicossomático. É o nível do conhecimento do sujeito: o que é que eu mobilizei de mim mesmo para realizar tal atividade? É o campo do domínio de si e do controle de si que faz com que se possa contar sobre si mesmo para enfrentar um imprevisto. Esses conhecimentos existenciais são função do tempo, quer dizer que eles evoluem, se desdobram, se aprofundam à medida dos anos de experiências. Isso implica que haja aprendizagens, isto é, exercícios mais ou menos regulares que buscam esse domínio e esse controle. Em meu percurso, os conhecimentos existenciais emergiram em meu campo consciencial na idade adulta, no momento dos “anos de crise”. Se o sujeito adquire seus “plenos direitos”, no meu entender, quando tem consciência de que, em seus afazeres, deve fazer “alguma coisa” consigo mesmo e que pode descobri-lo no movimento das atividades que empreende (JOSSO, 2010, p. 271).

Esta compreensão de si que a autora expõe pode emergir em momentos de crise, e, segundo a análise feita no presente trecho, em crises financeiras. O momento de crise acabou gerando esse conhecimento existencial pois exigiu essa autocompreensão, permitindo compreender que sou acordeonista, sou artista, sou professor de acordeom e essa pode ser minha profissão – ou, melhor, essa é minha profissão. Ressalto que também tenho atuado como professor de acordeom, após ter concluído a Licenciatura em Música e buscado especialização junto ao instrumento com diversos professores mais experientes. Então, após topar a profissão de professor do instrumento acordeom, percebo que, no Rio Grande do Sul, o mercado de trabalho para o professor de acordeom é seguro e satisfatório, assim como meus entrevistados demonstram pelo número de alunos que possuem e pela seriedade com que encaram a profissão de músico e professor de acordeom.

Talvez os momentos de crise apareçam no momento da decisão profissional, no momento de acreditar na arte como profissão. Expor dificuldades financeiras foi um fator que emergiu dos dados, tendo em vista que, no Rio Grande do Sul, de modo geral, o professor de acordeom é um empresário individual. Porém, acredito que entrevistando empresários de diversas áreas, possivelmente, haveria também relatos sobre dificuldades financeiras, uma vez que “altos” e “baixos” ocorrem em diversas áreas.

6 PROFESSORES DE ACORDEOM: APRENDIZADOS COTIDIANOS E ACADÊMICOS

Os professores escolhidos para a pesquisa têm vivências com o ensino de variados gêneros musicais, bem como vivências de aprendizagem no meio acadêmico. Portanto, em suas aulas, articulam-se saberes experienciais advindos de diversos contextos. Refletir sobre a visão técnica e a visão destes acordeonistas profissionais acerca do meio acadêmico é interessante para promover um possível debate sobre a aprendizagem musical fora de instituições formais, no intuito de ampliar os horizontes reflexivos sobre a arte produzida por estes acordeonistas e por outros músicos populares.

O diálogo entre a cultura popular e o conhecimento acadêmico vem sendo focalizado há muito tempo. O que se pretende aqui não é ressaltar uma relação dicotômica entre estes dois meios complexos de ensino-aprendizagem musical, mas expor, a partir da fala dos acordeonistas entrevistados, uma reflexão sobre algumas influências que a cultura popular pode trazer para o ensino de música, sem tomar este fenômeno de maneira simplista.

Em meio à reflexão sobre aprendizados cotidianos e aprendizados acadêmicos, anteriormente apresentada no capítulo 3 deste trabalho, surgiu a necessidade de estudar estes contextos, já que pensar sobre esses termos ajuda na compreensão das falas dos professores de acordeom. A longo da análise das entrevistas, foi possível observar o contato dos entrevistados com várias culturas e estilos musicais. A seguir, selecionei algumas das falas mais sucintas de alguns entrevistados, mas que acabam por resumir ideias parecidas com aquelas contadas pelos que não foram citados na sequência:

Eu acho muito importante um aluno conhecer todos estilos. Principalmente nossa música cultural, nossa música tradicionalista. Eu dou muita ênfase ao aluno dominar primeiramente este estilo de música. E a maioria realmente busca isso aqui no sul a maioria vem pra tocar música tradicionalista. Eu pela minha escola eu passei, aprendi muita música muitos estilos de música. Popular, chorinhos, alguma coisa de Jazz, samba estilizados, também toquei muita música de Bach, Kraemmer, prelúdios minuetos (JACKSON, informação verbal).

[...] vou falar um pouquinho do início, no início, eu ouvia Albino Manique, Adelar Bertussi, músicos que tocavam no rádio, na época, tempos depois [...] então eu tive a oportunidade de receber um monte de estilos novos, entende? Então passei a comprar discos do Sivuca, de acordeonistas, alguns Jazzistas como Mark Andaime, e é claro fui ampliando esses horizontes, e aí respondendo mais objetivamente tua pergunta, hoje, eu diria que eu procuro ouvir de tudo, [...] grandes acordeonistas

russos, alguns acordeonistas franceses muito importantes, procuro ouvir tudo, que possa acrescentar na minha vida (OTÁVIO, informação verbal).

Através da convivência em sociedade, cada pessoa desenvolve sua formação cultural. Dentro de uma teia de relações e significações, encontra-se a subjetividade individual e inclinações a respeito de músicas e culturas. Dessa forma, considera-se que cada um, ao longo da vida, extrai para si os conhecimentos que lhe parecem interessantes e que são induzidos pela experiência obtida em determinados contextos.

O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. [...] Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue (DEWEY, 1976, p. 37).

Entra-se nesta questão visando levar em consideração que os acordeonistas, como parte de um grupo profissional, apresentam várias semelhanças e divergências, que são subjetivas dentro do seu contexto formativo e influenciam na sua maneira de ensinar o instrumento. Algumas experiências enquanto estudantes ou professores de música levaram os entrevistados a “passarem de uma situação para outra”. Este “expandir” ou “contrair”, trazido por Dewey, remete ao que pode ocorrer com as práticas musicais quando o músico sai de um ambiente cultural para outro.

6.1 Liberdade de expressão musical: técnica, improvisação, criação e repertório

Louro (2004, p. 123-124), em sua tese, apresenta a visão de um grupo de professores universitários sobre o ensino da técnica do instrumento:

Os professores entrevistados descrevem diferentes estratégias para fomentar a expressividade dos alunos. [...] Outros professores se preocupam em fornecer em primeiro lugar a base técnica, a “espinha dorsal” da interpretação. [...] Os professores consideram a aprendizagem do domínio da técnica dos instrumentos muito importante. Mas suas opiniões variam em relação a abordagens do ensino da técnica dos instrumentos.

Assim como os professores universitários entrevistados por Louro (2004) consideram a técnica algo importante e têm visões diferenciadas da utilização da mesma, alguns entrevistados nesta pesquisa se referem à técnica como sendo a base para seus alunos estudarem o acordeom. Otávio, quando questionado sobre sua opinião a respeito dos estudos técnicos, responde:

A técnica do instrumento?! [pergunta exclamativa] Eu acho fundamental! A técnica é uma ferramenta, pra você poder se expressar através do seu instrumento, de maneira organizada, de conhecermos o caminho, de conhecer como funciona o seu instrumento, para poder abordar as suas ideias, caso contrário você pode ter dificuldades, eu acho fundamental o domínio da técnica do instrumento. Como qualquer outra coisa como um cirurgião precisa dominar a técnica da cirurgia (OTÁVIO, informação verbal).

Otávio falou enfaticamente sobre a importância do domínio técnico. Em outro momento da entrevista, questionou: “se a pessoa deseja ser um músico profissional porque não completar todos os estudos técnicos do Hanon?” (OTÁVIO, informação verbal). Talvez a ênfase na técnica empregada na didática deste professor advinha de suas experiências de estudo em países da Eurásia¹⁹. Em uma parte da entrevista, ele conta como foi sua decisão de sair do Brasil para estudar acordeom, quando foi incentivado por amigos e pessoas próximas a participar de um festival de acordeom na Europa. Além disso, fala do contraste técnico entre ele e os concorrentes de outros países quando foi participar.

[...] foi incentivo de amigos, *as pessoas que por entusiasmo, por emoção, acabam te sugerindo, dizendo olha você tem que ir, você é muito bom, você tem que participar disso, participar daquilo, olha já contatamos [...] na realidade depois você se da conta que... você não tinha condições.* Por ter algum talento (sim), mas a vida é assim, então; estar em um evento grande, assim, mesmo que eu não tivesse nenhuma importância naquele momento, o meu trabalho não tivesse nenhuma importância, mas eu tive a oportunidade de conhecer pessoas que se colocaram à disposição e foi o caso, e eu fui atrás ou seja corri atrás das oportunidades, ou seja, acabei estabelecendo contato e vendo da possibilidade, e então eu acabei sendo convidado, indo pra *outro país*²⁰. Porque *eu realmente havia me dado conta, de que por mais que eu tenha algum talento, falta muito eu tenho que estudar muito. Estou muito [ênfatisa] alguém, e aí foram surgindo oportunidades* (OTÁVIO, informação verbal, grifos meus).

¹⁹Eurásia é o nome dado ao conjunto formado pela Europa e a Ásia.

²⁰ Nome do país ocultado em função de critérios éticos.

O entrevistado revela que o incentivo de amigos o impulsionou a participar do festival na Europa e que lá observou e conheceu pessoas com técnicas muito apuradas. No evento, conheceu professores de acordeom que aceitaram orientá-lo. Assim, mudou-se para outro país a fim de estudar o instrumento. Quando questionado sobre quais os desafios enfrentados ao ir morar e estudar em outro país, o professor respondeu:

O desafio de um certo alto conhecimento [conhecimento técnico musical, que havia no país receptor], de a gente se dar conta que vem de um país de gente muito talentosa, de gente musical, de um povo musical, mas que no sentido acadêmico estamos muito atrasados, no que se refere ao meu instrumento. Eu imagino que instrumentos como o piano, como o violino estejam mais desenvolvidos, mas quando se chega em *outro país*, e se dá conta que lá existem *outras versões* do acordeom, com muito mais recursos e gente muito [ênfatisa] preparada, então você tem que se dar conta em algum momento das suas limitações entende? E eu preciso estudar, ou caso contrário eu passarei a ser um músico, com uma série de limitações. Então *a maneira de superar estas limitações, é de você se convencer, é você se dando conta*, para ser interprete (OTÁVIO, informação verbal, grifos meus).

Segundo Josso (2004), uma experiência formadora ocorre quando existe uma reflexão sobre o ocorrido, quando nos damos conta de que, a partir daquela vivência, surgiu um novo conhecimento, um novo aprendizado, uma nova lição de vida.

A formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p. 56).

Otávio, ao falar em “se dar conta”, remete ao reconhecimento da necessidade de melhoria técnica por meio de estudos, vivência que certamente foi agregada à sua didática. Após o entusiasmo e o incentivo das pessoas próximas, o entrevistado chegou ao festival na Europa, onde então ocorre essa “aprendizagem em termos de competências existenciais”, modificando a maneira de ser deste professor, indo ao encontro da “formação experiencial” trazida por Josso (2004, p. 56).

Na fala de outro entrevistado, a técnica também aparece relacionada com a criação e a improvisação musical. Feitas de maneira consciente e organizada em padrões predeterminados por um professor, em alguns casos, a criação e improvisação visam sanar as dificuldades técnicas, motoras e posturais do aluno. O entrevistado Jackson informa que a

improvisação é trabalhada com uma base técnica fundamentada em livros como *Anzhagui* e *Hanon*²¹.

[...] vai funcionar conforme o conhecimento do aluno, trabalho com o livro do Anzhagui e do Hanon, eu acho que este é um livro muito completo. Que o aluno vai ter conhecimento das principais escalas, de arpejos e estudos de acordes. Então em cima disso, eu passo alguns exemplos, e o aluno começa a improvisar acompanhamentos, contracantos, no meio da música, então a improvisação vem nessa parte, na questão criação, alguns alunos se destacam e estão elaborando algumas músicas, mas tudo *baseado no conhecimento* (JACKSON, informação verbal, grifo meu).

Ao falar da base de conhecimento, o professor refere-se a uma base técnica inicial, que engloba as “principais escalas, arpejos e estudos de acordes.” Alguns educadores e pesquisadores da área da Educação Musical, como Koellreuter (1984), Swanwick (2003) e Gainza (1990, 2010) defendem a improvisação como técnica pedagógico-musical.

A respeito do educador musical Koellreutter (1984), Ermelinda Paz (2000, p. 221-222), afirma que

O método Koellreutter, é não ter método depende da situação [...]O Centro da aula é a improvisação. Os modelos de improvisação contêm todo um programa de música. Eles são feitos de tal modo que, depois de cinco minutos, um dos alunos pergunta, por exemplo, qual a diferença entre a pausa e o silêncio. [...] O professor só explica quando o aluno pergunta, e o aluno é motivado a perguntar através das improvisações. Atualmente são 28 modelos de improvisação, e que contêm todos os meios expressivos de música, desde a Idade Média até os nossos dias.

Considerando uma das descrições apresentada por Paz (2000), é perceptível que a improvisação defendida por Koellreutter (1984) vem acompanhada de uma organização e de uma reflexão crítica sobre esta prática, procurando envolver todos os alunos. Paz (2000, p. 224-233) descreve um dos modelos de improvisação utilizados por este educador musical aplicado para percussão:

Forma-se um círculo com, no máximo 8-10 improvisadores. Os outros alunos restantes colocam-se em torno dos improvisadores para atuarem como críticos, devendo observar e comentar a ação dos mesmos. Posteriormente, os críticos tomam o lugar dos improvisadores e vice-versa. [...] Os improvisadores voltam agora a tamborilar, tendo agora uma regra fundamental: começar e parar ao mesmo tempo, sem qualquer sinal de fora (PAZ, 2000, p. 224).

²¹ Métodos de iniciação e técnica junto ao acordeom.

Sobre essas regras estabelecidas pelo professor, referindo-se às aulas individuais de acordeom, também é possível notar a organização acompanhada de uma reflexão sobre a prática da improvisação nas falas de alguns dos entrevistados. A improvisação, por vezes, acaba sendo relacionada à composição:

[...] eu acho que um criador pode ser alguém que trabalha com estrutura, estrutura sua forma de pensar, com embasamento, e o improvisador não necessariamente precisa ser um criador no sentido [da composição formal], embora esteja criando enquanto improvisa, no sentido da composição estruturada; das ideias estruturadas ele pode ser alguém que muito bem desenvolve a partir de temas já estabelecidos as suas ideias, mas sem compromisso com a forma, ou seja algo muito intuitivo, que acontece hoje de uma maneira amanha de outra, quando o compositor pode pensar na obra, e exaurir esta ideia até ter o material que ele está buscando (OTÁVIO, informação verbal).

Swanwick (2003), em seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, aborda a improvisação como um dos tipos de atividade de composição.

Composição – geralmente como certa forma de improvisação [...] Por exemplo, os alunos eram insistentemente convidados a improvisar uma frase resposta para uma frase tocada pelo professor, e a invenção de motivos rítmicos fazia parte, muitas vezes, das lições de música, geralmente em forma de brincadeira ou com o espírito de um jogo (SWANWICK, 2003, p. 71).

Neste trecho, Swanwick (2003) relaciona a improvisação a um processo lúdico de aprendizagem. Este tipo de processo também é exposto por Gainza (1990), ao tratar da Educação Musical. Gainza (1990) distingue três finalidades da improvisação, recreativa, profissional e educacional e, em seu trabalho, foca-se principalmente na improvisação com fins didático-musicais.

À medida que passamos da etapa de iniciação musical, existem muitas maneiras para integrar o conhecimento com as experiências musicais que o aluno tem e traz para a sala de aula. É muito importante que o professor integre esses conhecimentos e experiências musicais prévias dos seus alunos, bem como suas necessidades e expectativas. Uma das maneiras de fazer isso é através da improvisação como técnica de participação e aprendizagem. A criatividade é uma parte muito importante da Educação Musical. O ensino profissional da música nos conservatórios e nas academias de música se baseiam, geralmente, na repetição e na imitação. O conceito da criatividade é uma característica geral da educação moderna. Porém, a criatividade não consiste só em dar liberdade para improvisar ou compor, é um processo maior, e que os professores deveriam explorar mais (GAINZA, 2010, p. 14).

Assim como Louro (2004), Gainza (2010) considera a problemática do ensino tradicional como oriunda do modelo conservatorial e defende que o professor deve trazer para as aulas os conhecimentos e as experiências musicais prévias dos seus alunos. Em aproximação com esta ideia, Swanwick (2003) traz três princípios que tornariam uma aula de música mais “musical” e menos centrada na teoria e na técnica, sendo eles: a) considerar a música como discurso²²; b) considerar o discurso musical dos alunos e c) enfatizar a fluência musical. Sobre este terceiro princípio, o autor afirma:

Músicos de outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais são muito conscientes desse terceiro princípio – de que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical. É precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o *jazz*, a música indiana, o *rock*, a música dos *steel-pans* [do Caribe], uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo. A notação de qualquer tipo tem valor limitado ou nenhum para *performers* do *sanjo* coreano, para o conjunto texas-mexicano de música de acordeão, ou salsa, ou para a capoeira brasileira. Esses músicos têm muito a ensinar sobre as virtudes de tocar “de ouvido”, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva (SWANWICK, 2003, p. 69).

Ao ler este trecho, lembro de minha iniciação musical, que foi predominantemente prática em relação à teoria, e, apesar de ter tido suas falhas, considero que tenha sido musicalmente eficaz por se aproximar das ideias de Swanwick (2003). O fato de ter tocado de maneira menos teórica por alguns anos proporcionou-me facilidades rítmicas e algumas facilidades de percepção musical quando precisei aprender a parte teórica da música para ingressar na graduação.

Algumas vivências dos entrevistados enquanto acordeonistas e professores se mostram distintas da pedagogia do ensino superior em música. Embora envolva perfis didáticos ligados a modos de ensino relacionados a este contexto, na maior parte, o ensino não visa necessariamente a uma profissionalização em música. No entanto, as vivências são de grande relevância para se repensar tanto os processos de Educação Musical que visam à profissionalização como os que não visam. Por outro lado, os entrevistados falam de situações bastante comuns em que alunos que não desejavam a profissionalização acabaram optando

²² Para este autor, considerar a música como discurso significa que a música, por si só, já seria suficiente para esclarecer boa parte do conhecimento e dos conceitos musicais, ou seja, significa que este conhecimento pode ser construído sem necessariamente ser explicado por meio do discurso da linguagem falada (SWANWICK, 2003).

por ela. Parece haver um dilema nas intenções desses alunos, assim como nas diferentes visões de profissionalização em música envolvidas. Parte deste dilema é relacionado ao mercado de trabalho do músico, no qual o professor, por vezes, tem o papel de convencer o aluno a acreditar na arte como profissão.

Com relação a processos que não visam à profissionalização, Davidson e Jordan (2007, p. 743, tradução minha) ponderam que:

Nos nossos dias, o aprendiz necessita ter uma paleta alargada de experiências de uma diversidade de contextos de aprendizagem, tão amplo que o escopo da instituição possa ser de ajuda no estágio posterior quando o estudante almejar a profissionalização em música. Para outros que possam vir para as aulas na “terceira idade”, ou simplesmente pelo prazer, talvez seja o momento dos professores desenvolverem maneiras apropriadas de interação com eles para otimizar suas experiências para alcançar suas metas e necessidades.

Lauro conta que, desde suas primeiras lições no acordeom, foi-lhe dito pelo pai que seria acordeonista profissional. Esse desejo de profissionalização possivelmente refletiu na didática que sua professora utilizava. Na fala que segue, Lauro mostrou-se como um aluno muito dedicado:

E quando eu comecei a estudar com a professora Lúcia, ela me dava uma lição hoje... se estudava muito o Mário Mascarenhas, você lembra? Junto ao Czerni o Hanon. Aqueles livros antigos de exercícios. Ela passava um exercício, por exemplo... [o músico executa no acordeom um exercício], eu levava pra casa e trazia mastigado aquilo. Indo e voltando a mil! Eu toquei, em média, dos meus 8 aos 20 anos, vamos pegar esta faixa de 12 anos mais ou menos. Eu não baixei de 6 horas de gaita por dia, todos os dias, eu não toco mais por ruim, porque tempo eu tive pra tocar [risos] (LAURO, informação verbal).

Atualmente, Lauro é um músico bastante notório entre os acordeonistas e estudantes de acordeom do Estado do Rio Grande do Sul. A reflexão dos colaboradores desta pesquisa sobre o papel da técnica e suas interfaces com a interpretação musical podem ser úteis nos debates a respeito do ensino instrumental de música, à medida que problematizam a definição ou não de uma profissionalização por parte do aluno e as consequentes decisões metodológicas do professor.

6.2 A busca de caminhos formativos

Alguns acordeonistas entrevistados contam que, quando almejaram a profissionalização no acordeom, envolveram-se, devido às suas buscas formativas, em diferentes esferas de aprendizagem, inclusive alguns mudando de país para estudar acordeom. Essas esferas variam entre graduações com diferentes especificidades, que não o acordeom, e aulas particulares, sendo elas com professores brasileiros ou estrangeiros.

Existem adversidades comuns a qualquer pessoa que se insere em um ambiente diferente do seu cotidiano comum e podem surgir impasses para adaptar-se a novos ambientes sociais e culturais. Para alunos que ingressam em uma graduação onde o foco principal é música erudita, existe um choque de culturas quando o aluno vem de uma tradição musical mais popular.

Quando ingressei na Licenciatura em Música foi complicadíssimo, era complicado, bah! No início era um olhar de atravessado em cima do outro, bem no início eu só tive a compreensão de uma professora [...]e tirando 3 ou 4 colegas e aquela professora, alguns professores só não foram hostis comigo, mas foram distantes eu te diria, e alguns professores, e uma ou duas professoras, chegaram a ser bastante hostis, tipo “o que tu faz não tem valor”(LAURO, informação verbal).

Ao passo que, na fala de alguns entrevistados, parece existir um choque entre a cultura acadêmica e sua cultura popular, na fala dos entrevistados advindos de contextos conservatoriais, quando inseridos nas graduações, aparentemente não houve choque tão forte. O professor Jackson completou as etapas propostas no conservatório para se formar em acordeom e conta sobre como se sentiu enquanto acordeonista ao ingressar no Bacharelado em Música:

[...] eu me sentia muito bem. Porque a questão teórica eu já tinha feito muito bem, já tinha feito conservatório na época, então [pausa] tanto que aulas de harmonia, de tratados, eu me destacava muito bem, conseguia me desenvolver porque eu já tinha, já tinha tudo na minha cabeça, e tinham muitos alunos, que tinham que muitas vezes, pra pegar um intervalo um acorde diferente, “fazer contas”, e eu já tinha tudo isso aqui, então eu tive uma vantagem grande porque eu já tocava acordeom, e na época eu fiz esta faculdade porque foi a única opção que eu tive. Eu queria fazer piano, mas eu não tinha conhecimento na mão esquerda e aí não me aceitaram, e minha única opção foi bacharel em canto, e como eu já cantava no grupo, já tinha certo conhecimento de vocal, como eu cantava no grupo de baile, então afinação eu tinha, e aceitaram eu fazer o bacharelado em canto (JACKSON, informação verbal, grifo meu).

Ao buscar uma formação acadêmica em um curso superior em Música no Rio Grande do Sul, pelas opções da sua época, Jackson optou pela Graduação em Canto. A fala do professor Jackson é coerente com a pouca inserção do instrumento acordeom nos cursos de graduação em Música do Brasil, sendo esta uma realidade recente neste país. A formação deste acordeonista mostra uma confluência das aprendizagens do conservatório e do Bacharelado em Canto com seu lado de músico prático.

Questionei aos acordeonistas sobre suas relações com os professores dos cursos superiores de Música a respeito de ser músico popular e ingressar no meio acadêmico, mais erudito. Lauro, então, contou um ocorrido em uma disciplina de violão na faculdade:

[...] eu apareci tocando meu violão milongueiro e popular aí numas aulas com ele, e ele se matava de rir, “andá estudar, vago” [risos] mas acontece, uma vez eu disse pra ele “mas professor, eu vivo disso, eu sustento já uma pequeninha”, a minha filha já tinha um ano e meio, “eu sustento minha mulher, a pequeninha, viajo pra lá e pra cá, toco baile fazendo isso, esse é meu ganha pão, isso não vai mudar não tem como” [pausa] E era assim, eu nunca me incompatibilizei com nenhum deles, ao contrário, eu sempre fui conquistando, eles também foram me conquistando ao modo deles(LAURO, informação verbal).

Esta confluência de diferentes culturas de ensino e de aprendizagem, inicialmente vistas como um choque, parece ter ampliado e diversificado o modo de ser profissional destes professores. Todos os colaboradores relataram participar ou terem participado de ambientes musicais ligados a culturas populares. Jackson afirma: “como eu cantava no grupo de baile, então, afinação eu tinha” (informação verbal). Porém, o que impulsionou os acordeonistas a estes diferentes meios de aprendizagem foi a busca por uma formação superior em Música quando a oferta encontrada, na época, era de cursos que contemplavam com mais intensidade os modelos conservatoriais.

Conviver com a cultura conservatorial²³, mais voltada a tradições de ensino erudito, como a relação mestre/aprendiz (LOURO, 2004), em que o aprendiz, por vezes, repete os modelos pedagógicos do mestre, acaba em uma confluência de esferas de aprendizagens cotidianas destes professores músicos, tendo em vista que possuem certa autonomia dentro das suas aulas e no plano que elaboram para ensinar seus alunos. Cabe lembrar, ainda, que as

²³ A relação mestre-aprendiz, para alguns autores, é anterior ao conservatório. Em algumas circunstâncias, esse modo de transmissão do conhecimento ainda subsiste. “Esse ensino ‘conservatorial’ dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas, o que talvez seja consequência de seu relativo isolamento” (PENNA, 1995, p. 88).

fronteiras entre os contextos são borradas, e eles se influenciam mutuamente, sendo, portanto, um equívoco tentar segregar a “cultura popular” da “cultura erudita” (RÓNAI; FRYDMAN, 2009).

Os acordeonistas, ao relatarem sobre suas formações, abordam a importância da diversidade de contextos de aprendizagem, visto que, em suas formações, percorreram diferentes contextos que, por sua vez, englobam diferentes culturas e diferentes repertórios. Portanto, as experiências formadoras pelas quais eles passaram influenciam na sua didática atual, como é o caso do entrevistado André:

[...] o repertório vai ao encontro do aluno, há uma negociação também, há um momento também de que algumas coisas precisam ser negociadas, e outras não são tão negociadas porque também é uma provocação, principalmente como eu dou aula numa instituição, é provocar a pessoa a conhecer outros gêneros outros modelos, pelo menos ela ter uma experimentação em determinado, nível do curso, conforme ela pode ir avançando, ela tem suas preferências atendidas, mas que ela também conheça gêneros musicos, interpretes artistas, e sonoridades que as vezes não estão tão presentes, ou não estão presentes no cotidiano. Às vezes, é uma área de negociação, que trabalhamos isso, que é o teu desejo, mas também vamos ver um outro modo de tocar acordeom, pelo menos nós conhecemos ele (ANDRÉ, informação verbal).

Ao afirmar que “provocar a pessoa a conhecer outros gêneros outros modelos, pelo menos ela ter uma experimentação”, o acordeonista parece demonstrar o quanto ampliar os horizontes de escuta e as práticas é importante para a otimização do ensino e do aprendizado de um instrumento. O professor Otávio diz:

Eu sempre levo em conta aquilo que o aluno traz, aquilo que é dele, e procuro sugerir e acrescentar na medida que haja interesse, na medida que o aluno esteja aberto à informação, primeiro eu, como já disse, aproveito o que ele traz e mostro a possibilidade de ele melhorar isto através de métodos, uma técnica que me permita abordar melhor aquele caso, e a partir daí então muita coisa acaba completando. Interesse, gente que nunca ouviu por exemplo, uma peça de Chopin, gente que não tem a menor ideia de Beethoven, então eu faço sugestão de ouvir de tudo, se o aluno tem o interesse por Jazz então, [fala em tom sugestivo] passa a ouvir isso, insira no seu cotidiano, familiarize-se com isso, *então acredito que o meu trabalho leva em conta, tem em conta muito isso que aconteceu comigo. Porque ignorar o que uma pessoa traz, na sua bagagem não me parece uma coisa saudável.* É limitar, ou seja, deixar permanecer assim, não seria algo, interessante. Porque, afinal de contas a pessoa, o homem é um produto inacabado, então esta pessoa pode ter uma experiência tocando em bailes por exemplo, mas ter um talento incrível para composição, para ser um arranjador e basta ter uma oportunidade e professor que saiba conduzir isso, então é o que eu faço (OTÁVIO, informação verbal, grifo meu).

Quando o entrevistado expõe a sua visão sobre a importância de conhecer diferentes contextos musicais, o que ele buscou para a sua formação, demonstra que utiliza isso em suas aulas com os alunos, especialmente quando fala: “acredito que o meu trabalho leva em conta, tem em conta muito isso que aconteceu comigo”. É importante levar em consideração que o professor Otávio estudou fora do país, em países da Europa e da Ásia, por volta dos anos de 1990. Assim, talvez a valorização da sua bagagem musical não tenha sido feita nos países receptores, pelos professores que teve, e, por isso, este professor busca agir de modo diferente com seus alunos, conforme ele expõe: “porque ignorar o que uma pessoa traz na sua bagagem não me parece uma coisa saudável”.

Sobre as maneiras de interação com os alunos, este acordeonista revela que deixa seus alunos bem à vontade para aproveitar seu contexto musical de origem. Porém, busca ampliar as experiências destes, trazendo-os para a sua realidade e traçando caminhos para os alunos ampliarem os horizontes de práticas musicais, a partir das experiências trazidas por eles para a aula.

Na maioria dos cursos de bacharelado em instrumento, a utilização das experiências musicais que o aluno traz é desafiadora. Em uma situação de ensino mais formal, como a universidade, em que o repertório é, muitas vezes, mantido pela tradição, as aberturas para as vivências externas do aluno não são sempre consideradas como oportunas. Este ponto de vista se apoia nos escritos de Louro (2009, p. 268).

A mídia faz parte da vivência cotidiana do aluno. Utilizar essa vivência é aproximar a aula de música daquilo que os alunos chamam de música “lá fora”. Tal processo parece ser um desafio complexo para qualquer circunstância formal de ensino de música. Esse desafio parece ser ainda mais acentuado para a aula de instrumento na universidade, uma vez que existe uma prática enraizada relacionada ao próprio repertório tradicionalmente ensinado que conduz a uma relação entre professor e aluno hierarquizada e, ao mesmo tempo, dificulta o aproveitamento das experiências, musicais ou não, midiáticas ou não, que os alunos possuem.

Este é um tema também desenvolvido por Bozzetto (2004, p. 61):

Essa questão da universalidade de compositores a serem estudados pelos alunos de piano apareceu com grande força nos depoimentos. Existe uma valorização da música européia que deve ser absorvida pelos estudantes de música. No entanto, poderíamos questionar por que os professores têm essa concepção rígida [...].

A maioria dos cursos de bacharelado, apesar de terem uma relação de “um para um” (LOURO, 2004), segue um programa predefinido, contemplando um repertório tradicionalmente estudado. A aula particular tem a vantagem de uma liberdade maior na sua estruturação, pois a escolha dos conteúdos do programa pode ser feita em conjunto com o aluno. Sobre o repertório no ensino particular, Vieira (2009, p. 100) menciona que:

Os professores, por sua vez, possuem graus distintos de interferência nas escolhas do que deve ser trabalhado em aula. Estas interferências são condicionadas à visão que cada um desses professores tem sobre a atividade que desenvolvem; suas inclinações ideológicas; seus preconceitos; enfim, suas visões de mundo. Portanto, o repertório desenvolvido em aula é fruto de negociações entre os professores e seus alunos mediadas por diversos fatores.

Vieira (2009) trata das negociações de repertório entre os professores e os alunos do ensino particular, mas, como diz André “algumas coisas precisam ser negociadas, e outras não são tão negociadas porque também é uma provocação”, e os professores particulares, em geral, seguem um certo plano básico de estudos em suas aulas. Bozzetto (2004) e Vieira (2009) afirmam que alguns professores particulares acabam repetindo o modelo que aprenderam na universidade. Muitos dos professores particulares entrevistados pelos autores, porém, aproveitam esta liberdade em relação ao conteúdo programático, assim como fazem os acordeonistas aqui entrevistados.

As negociações acerca do repertório entre os professores e seus alunos parecem ser mais livres no âmbito das aulas particulares que ocorrem fora do meio acadêmico. Isso se deve à organização do sistema acadêmico, que tende a ser hierarquizado pela tradição. A hierarquia que existe nas aulas particulares parece ser mais amena, visto que, na maioria dos casos, o aluno não visa à profissionalização. O professor continua sendo o mediador dos conhecimentos, mas precisa manter o aluno interessado para que ele não desista do estudo do instrumento.

6.3 Estratégias e metodologias de ensino

6.3.1 Leitura musical

Mesmo não sendo uma pergunta diretamente inserida no roteiro de entrevistas, com unanimidade os professores falaram sobre leitura musical, afirmando que sabem ler música e que utilizam a leitura em suas aulas. Conforme Jackson:

[...] primeiramente eu começo com uma aula teórica. Ensinando conceitos e a função da simbologia. Da parte teórica inicial, então nas três ou quatro aulas que seguem, eu faço uma seção de estudos somente para a mão direita. Depois de umas aulas, uma ou duas aulas somente estudos para a mão esquerda então, depois de seis aulas vou estar juntando a música pela primeira vez com as duas mãos. E nesta fase normalmente o aluno já está lendo bem, pelo menos as cinco primeiras notas. Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, lendo alturas das notas e lendo os valores. É uma fase inicial, que eu faço. Ainda uso [pausa] continuo trabalhando com o método inicial do Alencar Terra; do Mascarenhas. *Considero importante, porque tem que ter uma base de leitura muito boa. Não passo direto os exercícios, passo isso e também músicas do Mascarenhas. São músicas mais limitadas que não tem uma extensão muito grande. Então é melhor pra você iniciar com o aluno e fazer ele se desenvolver. O mais importante é você conseguir convencer o aluno a estudar. De que ele precisa da base de estudos técnicos e teóricos* (JACKSON, informação verbal, grifos meus).

Segundo Jackson, “o mais importante é convencer o aluno a estudar”, ou seja, fazer com que ele compreenda a importância da leitura musical e que “precisa da base de estudos técnicos e teóricos”. Conforme a fala do professor, parece que, quando o aluno aceita o estudo teórico, o ensino e o aprendizado musical tornam-se mais fáceis. Para o entrevistado, “apesar de conhecermos alguns músicos que se destacaram após longos anos de prática, com a tecnologia atual, o estudo através de partitura torna-se necessário”. Ainda se nota que muitos leigos falam que a arte musical se trata de um dom misterioso, que nasce com determinadas pessoas. O entrevistado desconstrói esta ideia dizendo que qualquer pessoa que tenha dedicação ao estudo teórico e prático, vontade e persistência pode desenvolver-se musicalmente.

Jackson mostra a seus alunos as vantagens de aprender a ler música, porém, contou que parte dos seus alunos é resistente à leitura e acaba desistindo do estudo teórico musical:

Noventa por cento dos meus alunos aceitam muito bem a partitura. E mesmo que alguns já toquem, aceitam iniciar do zero o estudo. E quando eu dou meu próprio exemplo sobre a leitura. E que eu faço o que a partitura quer. Então eles acabam

aceitando este desafio de mesmo já sabendo tocar de ouvido, iniciar do zero. Apesar que tem uns alunos que acham que vão aprender a ler em poucos dias, então acabam desistindo. Tem uma parte que desiste, que não aceita, já sabe tocar de ouvido e não aceitam ter que voltar ao zero para ler partitura do início, tem uma porcentagem que não aceita então acaba desistindo (JACKSON, informação verbal).

Quando o professor falou do fator desistência em função da leitura, questionei-o se essa desistência se refere também a desistência das aulas pelo aluno, ele responde:

Então, raramente acontece de algum aluno vir aqui somente para tirar músicas para sua necessidade (tocar de ouvido). Mas, sim eu dou aulas também dessa forma, pois temos que atender todas as necessidades dos alunos. E aproveito e já passo alguns estudos de técnicas visando melhorar sua forma de tocar. Agora, se vem aqui um aluno que não tem coordenação e não toca ainda, e pretende fazer aulas de ouvido negando estudar partitura, aí, só chamando Jesus Cristo, pois milagres somente com o todo poderoso [risos]. Nos dias atuais, somos obrigados a manter uma metodologia, mesmo por ser uma necessidade e uma forma correta de ensinar. Sempre dou exemplo dos outros cursos, qual curso hoje ensina somente a prática? Sem ter um conhecimento do produto que estamos aprendendo? Que seria a nossa teoria. O exemplo mais fácil é um médico, ele só vai fazer uma cirurgia depois que saber todos os detalhes de como funciona, e passará por várias etapas até ser um cirurgião. Assim é a música, como vou ensinar um vaneirão sem o aluno ter técnica de tocar uma valsa simples? Sempre há desistência, porém os que realmente querem estudar, na primeira aula explico, que tendo paciência eles aprenderão. E o mais importante, o prazo, verão o resultado que eles esperam acima de seis meses. Muitos fazem uma aula e me dizem: professor eu achei que era diferente, que íamos sair tocando uma música [pausa] Por isso destaco um prazo de seis meses no mínimo (JACKSON, informação verbal).

O entrevistado Lauro considera que sua leitura deveria ser melhor e contou que, no início dos seus estudos, ter uma facilidade para tocar as músicas “de ouvido” atrapalhava um pouco na hora de ler música:

[...] o obstáculo a dificuldade que eu tive isso já era no tempo da professora Lúcia [sua professora na infância], eu levava umas ralhada grande dela, *pela falta de cuidado com a leitura e a própria compreensão da escrita. E isso se projetou e se prolongou e segue até hoje. Passou pela universidade, a Licenciatura em Música, aos trancos e barrancos sempre...* porque eu leio, mas eu não leio como se deveria ler, que é a leitura à primeira vista. Aí sim, ninguém toca bem à primeira vista, mas ler à primeira vista a maioria lê, eu não. Eu tenho que levar pra casa, olhar estudar dar uma praticada e tal, pra ver se ainda eu não estou errando a minha leitura. Por falta de disciplina nesse período (LAURO, informação verbal, grifo meu).

O entrevistado Otávio relatou que, no início dos seus estudos, não sabia ler música e que, em uma conversa com um consagrado músico gaúcho, foi aconselhado a estudar música com orientação de um professor que incluísse a leitura. Ele contou como foi o diálogo:

(Músico) – é, você realmente é muito talentoso. Toca todas estas músicas de ouvido, pelo rádio? (Otávio) – sim. (Músico) – Você não lê música? (Otávio) – não. (Músico) – eu percebi. Você tem uma técnica bastante particular, você toca do teu jeito.

E realmente eu tocava sem nenhuma orientação. Tocava o que estava na cabeça. Então ele me disse palavras, bem fortes: (Músico) – se você não estudar você não tem futuro nenhum, vai permanecer tocando assim, dificilmente vai a algum lugar, mas se você acreditar, e eu te sugiro que você procure um professor e vá estudar, você pode mudar tua vida, e aí eu acredito que você pode vir a ser um grande acordeonista.

E eu assimilei imediatamente, se *ele* está me dizendo isso, é porque tem algum fundamento. E a partir daí então a minha vida mudou, depois que eu fui procurar orientação, e colocar os pés no chão, e se dar conta de que você realmente não sabe que precisa, que é prender-se a oportunidades, com gente que sabe música, para que se possa crescer. E até hoje eu vivo perseguindo este sonho de melhorar e de se aperfeiçoar. Realmente é assim que eu penso (OTÁVIO, informação verbal).

O estudo da técnica do acordeom e da leitura musical sob a orientação de um professor, segundo Otávio, foi o que mudou sua vida profissional, pois o fez se dar conta de que é preciso “prender-se a oportunidades, com gente que sabe música, para que se possa crescer”. André contou que teve professores que simplesmente impunham a leitura e determinado método de ensino e “seguiram virando páginas até que fosse totalmente completado”. Este fato marcou sua didática e o motivou a agir de modo diferente com seus alunos. A “música” é o carro-chefe de suas aulas, principalmente nas aulas iniciais, como forma de cativar o aluno:

[...] se o aluno já conseguir tocar na primeira aula com os baixos, mesmo que seja só marcando uma pulsação muito simples, marcando só um tempo naquele compasso, por imitação por audição, por uma escrita alternativa, tu escrever o nome das notas em vez de pauta, *enfim que a pessoa saia da aula com música, com som, experimentando, experimentando os registros os timbres, experimentando o fole, coisas que todos estes métodos tradicionais não falam em nenhum momento sobre, timbre.* [...] Uma gama de músicas eu prefiro iniciar com músicas folclóricas, de vários lugares do mundo, e dou uma opção de escolha, principalmente quando a pessoa conhece ou se identifica [...], *desde a primeira aula é música, nenhum momento [pausa] não há canção das semibreves, não há tonalidade, a tonalidade é a que melhor se encaixa, se é com cinco bemóis, com oito bemóis, com nenhum bemol ou nenhum sustenido, independente já desmitifica toda a questão de alterações e de que música muitas vezes vem carregada com isso, que música tal, em tal tonalidade é difícil tocar, então isso desde o início eu já tento desconstruir mostrando que é possível tocar em qualquer tom, inclusive tocar com sustenidos e bemóis e é constatado que é mais fácil tocar* (ANDRÉ, informação verbal, grifos meus).

André mostrou certa flexibilidade em relação à leitura musical e mostrou que incentiva a leitura, mas sempre com a experimentação sonora incluída e relacionando-a o máximo possível a músicas conhecidas pelo aluno. Além disso, evidenciou o problema da escassez de transcrições de músicas de importantes compositores brasileiros do acordeom, o que não ocorre em outros países:

[...] eu queria tocar música que fosse de acordeom, poderia ser música brasileira, poderia ser choro, poderia ser tango, música gaúcha, poderia ser música originalmente composta para acordeom. De vários músicos que compuseram dos anos 40, 50, toda uma escola, autores como Pietro Frosini, Pietro Deiro, Charles Magnante, Luciano Fancelli, enfim uma gama grande de artistas estrangeiros, isso tudo escrito. E no Brasil até hoje você não tem escrito, um compositor fantástico que é o Sivuca que já faleceu, você não consegue uma partitura dele. Faleceu a pouco tempo o Dominginhos, e não temos uma possibilidade de tocar músicas dele por partitura infelizmente, e é uma cultura que se mantém, aqui no Sul tem músicos que até hoje a gente não consegue tocar porque não existe a partitura [pausa] não que ela fosse a solução dos problemas, mas ela é uma ferramenta e ela é importante (ANDRÉ, informação verbal).

Pude perceber, nas falas dos entrevistados, que muitos alunos de instrumentos populares acabam não aceitando a partitura por não se identificarem com o material existente, ou seja, que as músicas propostas para o estudo dos iniciantes costumam ser desconhecidas no seu contexto. A problemática de as músicas transcritas para o acordeom serem, muitas vezes, ultrapassadas causa repúdio em alguns estudantes em fase inicial, que, dependendo do contexto em que cresceram, não conseguem apreciar e compreender determinadas composições.

6.3.2 Materiais didáticos

[...] todos os métodos são aproveitáveis, mas a culpa não é do método e sim de quem o aplica (ANDRÉ, informação verbal).

Alguns autores na área da Educação Musical apresentam estudos sobre métodos para acordeom. Silva (2010) faz uma análise de métodos para acordeom que são mais conhecidos e utilizados no Brasil. Puglia (2010) aborda o ensino formal e não formal de acordeom na região Sudeste do Brasil e faz uma análise dos métodos utilizados na região. Borba (2013) analisa quatro principais métodos citados por professores de acordeom do Estado do Rio Grande do Sul no Brasil.

Dentre as falas dos colaboradores desta pesquisa e os trabalhos aqui estudados sobre métodos de acordeom, o método que aparece em primeiro lugar nas falas dos professores é o “Método Completo Progressivo para Acordeon”, do autor italiano Luigi Orestes Anzagli. Este método possui duas edições, de 1944 e de 1951, contém exercícios e elementos técnicos ainda utilizados na atualidade por muitos professores e estudantes no Rio Grande do Sul e é popularmente chamado de “Método Anzagli” ou “Anzagli”. Sobre este método, Silva (2010, p. 66) expõe:

Referência entre muitos professores, o método de Anzagli se qualifica pelos diversos exercícios e estudos organizados em níveis crescentes de dificuldade. Bem elaborado, suas páginas iniciais contêm textos ilustrados que versam sobre as características gerais do acordeon, mecanismos de funcionamento das partes do instrumento e postura do instrumentista. No entanto, este método se mostra falho para o ensino do acordeon no Brasil, pela ausência das escalas menores naturais e harmônicas e seus respectivos exercícios e estudos, sobretudo pela falta de um repertório com peças de caráter nacional.

Na parte final do Método Anzagli, o próprio autor deixa claro que, apesar de ter dedicado muito de seu conhecimento para a realização deste método, a proposta não é perfeita e que opiniões e sugestões de alunos, professores e profissionais do acordeom são aceitas. Além disso, em notas de rodapé no material do método, Anzagli indica diversos métodos complementares de outros autores, mostrando consciência das limitações do seu método. Em sua análise, Borba (2013, p. 42) coloca:

Considero o Anzagli um dos métodos indispensáveis para as aulas de acordeom, pois traz consigo uma variedade de exercícios de técnica que são importantes para o desenvolvimento e que estimulam e desafiam o aluno a praticá-lo, pois contem em cada exercício elementos novos a serem estudados.

Enquanto estudante de acordeom, tive a experiência de estudar partes do método Anzhagui e acredito que o livro possui elementos técnicos aproveitáveis ainda na atualidade. O entrevistado André declara que teve a experiência de completar todo o Método Anzagli, em suas palavras “página por página”, sob a orientação de um professor e conclui:

[...] foi um momento esclarecedor de várias formas, de fazer um método inteiro, e também esclarecedor de que este não era o caminho também [pausa] seguro e que eu pudesse seguir. Simplesmente adotando um método, que vem de um outro país, que vem de uma concepção de um autor como qualquer método que for escrito, a visão dos valores daquele autor daquele período que ele viveu, e um método assim, a

própria capa traz, progressivo, com inúmeros, dezenas de exercícios que, não são música e tem até deficiências harmônicas (ANDRÉ, informação verbal).

O professor mais enfático sobre métodos de acordeom, sem dúvida, foi o entrevistado André, que demonstrou ter sofrido por ter de enfrentar métodos virando páginas sem ter objetivos claros definidos por alguns dos professores que teve, e acabava não tocando as músicas que desejava:

[...] muitas vezes acaba-se não tocando porque se segue um método como verdadeiro e único, desde questões de posturas que são equivocadas, fotos de livros que trazem a postura até de gêneros masculino ou feminino, é assim é assado, e que mão tem que ficar assim, *e são coisas supermega ultrapassadas e as vezes centenárias e estão ali e não tem nada a ver com a minha cultura e eu tem que estar passando isso*. Então isso me marcou muito, óbvio que isso não foi num primeiro momento, mas depois de reflexões estudos e leituras sobre isso, sobre a pedagogia do instrumento, e visitando a literatura de outros instrumentos, alguns já houve avanços e a gente volta pro acordeom traz isso pra realidade e encontra isso ainda impregnado e muito forte, uma escola de técnica, de um pro outro (ANDRÉ, informação verbal, grifo meu).

Este professor alerta para o fato de que se deve ter cuidado em selecionar quais conteúdos serão aproveitados de cada método, pois os métodos possuem considerações às vezes centenárias, que já não dizem respeito à nossa cultura e conseqüentemente não se relacionam com o contexto em que os alunos estão inseridos. Ainda na fala anterior, ele refere-se a “uma escola de técnica, de um pro outro”, que quer dizer a técnica de outros instrumentos transcritos para o acordeom.

[...] transcritos de piano, como se fosse o mesmo instrumento acordeom e piano, transcritos de autores como Chopin, e que extremamente um período romântico do instrumento que é semelhante ao acordeom, mas um piano não é acordeom e acordeom não é piano, e *eu fiz esse método como se fosse algo fechado estanque virando página, virando folha, e nenhum momento eu tive o prazer de tocar alguma música, somente o exercício, técnica e técnica* e a música era quase sempre escondida, eu que acabava não mostrando [pausa] então não desenvolvi o repertório nessa época tive essa dificuldade depois de me desvencilhar de um método que virou um padrão quase como se fosse um verdadeiro [pausa] volto a dizer é uma visão de um autor, de uma época, da sua, das suas maneiras, como se fosse eterno esse método como se nunca ele precisasse de revisão como se ele nunca precisasse visitar, e não se sabe da onde ele tirou aquelas técnicas, onde ele aplicou, com quais alunos dele, qual faixa etária, se esses alunos estudavam teoria musical, se eles estudavam percepção ou simplesmente instrumento, e isso nunca vem anotado num método, dificilmente vem anotado; e ao mesmo tempo a gente não fica nem sabendo porque ainda se persiste muito de se adotar um método e vai se virando folhas e páginas, sem muita, sem muito critério, e o repertório era como se fosse a pedagogia da, de uma premiação, dependendo de quantas coisas você consegue

alcançar tecnicamente você ganharia uma música, então eu não podia escolher o que eu queria tocar, o que eu gostava o que eu imaginava tocar (ANDRÉ, informação verbal, grifo meu).

André expõe alguns problemas que se encontram em alguns métodos que ele conhece e que são tradicionalmente utilizados. Dentre os problemas, está a literatura do piano transcrita para o acordeom, bem como a falta de indicações sobre a qual público-alvo o método é destinado. O entrevistado considera que muitos métodos possuem deficiências harmônicas, que devem ser supridas pelo professor. Segundo ele, “de nove métodos, nove, nove vem em Dó maior, o livro inteiro”, e poucos métodos sugerem uma melhor exploração de timbres e do fole do acordeom.

A possibilidade de timbres do acordeom é fantástica, essa questão que ele herdou do órgão, a mistura de timbres, e os métodos não falam isso, os métodos não falam em fole, então tudo isso tento sempre deixar presente, e como eu disse o repertório é o carro-chefe, que a pessoa, que o aluno, faça música [...] (ANDRÉ, informação verbal).

O entrevistado André diz que, apesar de ter a base do método, não necessariamente coloca o aluno estudar o método; ele ensina o conteúdo técnico necessário com o exemplo prático junto ao instrumento:

[...] por exemplo, vamos estudar escala, então pego lá a página da escala do método, não; a gente já estuda escala eu passando e mostrando pro aluno, esta é a escala de Sol Maior, ela é assim, se você transpor ela para Lá Maior ela vai ter isso, ou a música que a gente está pegando em Sol Maior então já podemos ver a escala de Sol, que é de Sol a Sol, uma oitava, por exemplo. E não preciso ir lá no método e dizer: Olha, isso é escala, agora tu estuda, o aluno vai ter, pode estar ainda em processo muito inicial de leitura, então vai ser chato. Onde eu vou mostrar já pra ele, e tento procurar construir principalmente um nexos harmônico nele, que as notas de repouso e tensão fiquem mais claras e não simplesmente um “fazer por fazer” (ANDRÉ, informação verbal).

Os professores entrevistados citam alguns métodos tradicionalmente utilizados no Sul do Brasil, mas são unânimes quando falam em agregar os métodos conforme a necessidade dos alunos e atentam para selecionar muito bem os conteúdos. Dependendo dos interesses dos alunos, alguns métodos de improvisação voltados a outros instrumentos, como piano, flauta ou guitarra, são utilizados como complemento, pois, em geral os métodos de improvisação

possuem escalas mais variadas e que são utilizadas em músicas compostas nas diferentes partes do mundo.

6.3.3 O uso das tecnologias

André percebe que enfrentou dificuldades na sua iniciação musical, como falta de gravações, partituras, leitura de partituras, dificuldades rítmicas, “motivações para estudar”. Além disso, diz que atualmente é comum a falta de tempo de alunos para a prática musical e considera que as tecnologias surgem para amenizar estas dificuldades.

[...] o que eu posso assim lembrar que é muito importante o advento da tecnologia, o acesso a gravações que hoje, com certeza, facilita muito o acesso a algum material escrito, o acesso a vídeos e a internet, isso veio a somar e facilitar o aprendizado que eu, da minha época de infância adolescência, isso eu não tinha acesso (ANDRÉ, informação verbal).

É perceptível, nos trabalhos de Adriano Persch (2006) e Marcelo Borba (2011), bem como nas falas dos entrevistados André e Jackson, que as tecnologias, como a informática e a internet, são ferramentas que funcionam como facilitadoras e estão presentes nas aulas de música. Persch (2006) investiga as contribuições do uso do *software* Encore na Educação Musical, por meio de um estudo de caso, tendo em vista o ensino particular de acordeom para alunos iniciantes. Borba (2011) estuda a construção de significados relacionados à cibercultura por docentes universitários/professores de instrumento, problematizando o ensino de música no contexto tecnológico contemporâneo. Em seu trabalho, busca pontuar de que maneira os docentes universitários dos cursos de Bacharelado em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) relacionam-se com as tecnologias de informação e comunicação em suas práticas docentes, investigando os reflexos dos novos meios tecnológicos na construção de significados da prática docente.

Borba (2011, p. 8) conclui que “é possível se pensar em rede, em acesso, em conhecimento, em novas possibilidades e lugares dos atores sociais no conservatório de música”. As tecnologias têm evoluído em um ritmo acelerado, e muitos estudantes e os

professores de acordeom aqui entrevistados mostram-se envolvidos com as tecnologias na hora de estudar e transmitir conhecimento.

O entrevistado Jackson conta que “hoje tem uma grande porcentagem de aula *on-line* pelo Skype por vídeo conferência” (informação verbal). Segundo Jackson, as aulas de música pela *internet* possibilitam atingir um público maior, de diferentes cidades e não só do Rio Grande do Sul, mas de todo Brasil e até do mundo. Ele conta que tem alunos de Rondônia, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, São Paulo, Brasília, Pernambuco, Rio de Janeiro, Tocantins, entre outros estados e até de outros países, como Argentina, Inglaterra e Índia.

6.3.4 O professor em movimento

Uma passagem interessante da entrevista de Jackson é quando ele se refere ao seu deslocamento entre cidades em busca de mais alunos. Como professor atuante, percebo que grupos de pessoas interessadas propõem montar grupos em outras cidades para o estudo do instrumento ou procuram aula a domicílio. O entrevistado Jackson conta:

Eu lecionei nas cidades da região, cheguei a passar em uma semana [pausa] por nove cidades, durante a semana. Eu ia numa casa, ou num CTG. Em um ambiente e atendia todos os alunos. Teve épocas que eu ia por exemplo em, Sarandi/RS, dava aulas de manhã em Sarandi, de tarde Novo Barreiro/RS e de tardezinha em Sagrada Família/RS. Então em uma rota fazia três cidades, para juntar 10 ou 12 alunos geralmente. Então era [pausa] corria atrás dos alunos (JACKSON, informação verbal).

O entrevistado relata que trabalhou assim por um tempo e que depois passou a dar aulas via *internet* por videoconferência. Além disso, conta que alguns de seus ex-alunos seguiram na profissão de professor de acordeom:

Eu já tenho hoje dois alunos meus que dão aula, tem vários professores que fazem aula comigo também, da região, vem se aperfeiçoar. E eu tenho alunos meus que começaram do zero comigo e hoje dão aulas nas cidades vizinhas que eu instruí e até hoje dou apoio a eles, que é na cidade de Não-me-toque/RS e Tapera/RS. Tem uma menina que está fazendo faculdade de música, e tem um menino também de Tapera/RS, que hoje está dando aula lá, pois eu parei de dar aulas lá e coloquei ele a dar aulas no meu lugar (JACKSON, informação verbal).

Uma maneira de atender à demanda nas cidades é o que Jackson chama de “frutos”, ou seja, ex-alunos assumindo o lugar de professor de acordeom nas cidades onde antes ele

lecionava. Jackson parece mostrar que existe espaço e demanda o suficiente para profissionais bem qualificados junto ao acordeom, quando tranquilamente conta que seus ex-alunos estão dando aulas de instrumento onde antes ele atendia.

Apesar de ter exposto somente a fala de Jackson sobre “o professor em movimento”, sabe-se que é uma prática comum dos professores particulares, podendo também ser observada nas análises de Bozzetto (2004) e Vieira (2009). A transformação do espaço privado em local de trabalho é observada em ambos os autores,

Vieira (2009, p. 71) faz considerações a esse respeito:

Ao entrar no ambiente familiar do aluno, o professor experimenta um conhecimento maior sobre a realidade deste, o que possibilitaria uma compreensão mais ampla daquele que está a sua frente, facilitando assim o diálogo entre ambos. [...] Entretanto, esse mesmo professor pode vir a se sentir vulnerável dentro de um espaço no qual não domina as regras, nem tampouco possui ingerência sobre sua dinâmica. Dessa forma, conflitos familiares alheios, atravessando-se no espaço de trabalho, configurar-se-iam como empecilhos para um desenvolvimento mais harmonioso da atividade daquele que atende na casa dos alunos.

Vieira (2009) expõe aspectos relacionados ao tempo e aos meios de deslocamento do professor; os custos implicados nessa operação; a entrada no espaço privado alheio (quando a aula é ministrada na casa dos alunos); as demandas; as negociações; as interrupções familiares; entre outras. Alguns professores entrevistados por Viera (2009) relatam ser este seu *locus preferencial de atuação*, pois muitos alunos preferem aulas na sua cidade ou a domicílio. O autor refere que “a administração do tempo mostrou-se como uma questão muito importante em decorrência da sobrecarga provocada por atividades como aluno, professor e *performer*”, a qual passa por questões indenitárias do artista-professor, que serão analisadas no item que segue.

6.4 A realização profissional por meio da música e do acordeom

A interpretação dos entrevistados foi variada a respeito da questão: “o que tu pensa sobre a realização profissional neste tipo de atuação?”. Alguns a interpretaram como algo que eles realizaram, como legado artístico deixado ou como competências adquiridas. Outros entenderam “a realização” como sentir-se bem enquanto músico, sentir-se feliz. Ambas as

interpretações foram respeitadas e instigadas e permitiram análises que dizem respeito à felicidade do músico e à literatura que trata das identidades do professor artista.

Alvares (2012), ao tratar de identidades profissionais no cenário musical de Santa Maria/RS, destaca modos de ser músico profissional, considerando três redes discursivas: a “escola da vida”, “os discursos acadêmicos” e o “mercado de trabalho”. O autor defende que esses discursos atuam como mecanismos de produção de significado, mas não são estanques; ao contrário, eles se “hibridizam constantemente” (ALVARES, 2012, p. 90). Com base n este estudo, Alvares (2012) afirma que algumas famílias consideram que a música não é uma atividade que possa se tornar profissão, mas um momento lúdico formador na vida de quem a estuda:

A música, nesse caso, pode servir como uma maneira de controlar, de normalizar, de “encaminhar” esses sujeitos à felicidade, desviando-os do que seria ruim para eles próprios – drogas, ócio, crime, etc. Sem questionar o valor – bom ou ruim – dessa “felicidade”, é possível comentar um enunciado que intercede a favor de uma prática com música que serve como apoio na “formação” de uma pessoa para ser um melhor cidadão, ter bons valores, adquirir conhecimento e informação (ALVARES, 2012, p. 59).

Em Alvares (2012), a música aparece como um elemento formador que ajuda a encaminhar os sujeitos à felicidade. Na fala dos acordeonistas aqui entrevistados, esta felicidade também está relacionada com sua capacidade de nutrir seu lado artístico e prestar um bom serviço enquanto professor:

Realização profissional é importante não só na música, tem que se sentir bem com o que faz, para prestar um bom serviço. Você não pode acreditar em um mecânico que não gosta da sua profissão, não te prestará um bom serviço. Acho que todos nós temos que procurar estar cômodos, naquilo que elegemos, eu acho que é fundamental você estar feliz com o que faz (OTÁVIO, informação verbal).

O interessante nesta resposta do Otávio é que, apesar de ser sucinta, mostra que ele está “feliz com o que faz”. Esta fala vem ao encontro da fala de André, que, ao contar como seria um professor de acordeom realizado, acaba retratando também seu modo de inventar a profissão de professor de acordeom, o qual, por sua vez, é parecido com o modo de ser profissional dos demais entrevistados:

[...] eu acredito numa questão que é muito difícil fazer, que se chama professor artista. Precisa ser músico, não virtuoso, se ele é um virtuoso que bom, mas que ele tenha atuação. Não só que ele teve em algum momento ou período da sua vida ou da sua formação uma atuação, mas que ele continue atuando, tocando, se reciclando em cursos, estudando, lendo, provando o repertório do que o aluno toca. E que ele se mantenha atuante como um músico, vamos dizer como artista, e aí como um papel de professor, que ele siga, o tempo inteiro restante da sua vida, buscando a troca, a atualização a conversa, a leitura a reflexão, de inúmeras possibilidades, que seria no seu instrumento (ANDRÉ, informação verbal).

Como exposto na introdução, ampla literatura da década de 1990 e do início dos anos 2000 realiza reflexões sobre a profissão do professor artista, como as pesquisas de Almeida (1992), Louro (2004), Bozzetto (2004) e Vieira (2009), que analisam a perspectiva de uma pessoa de identidades relacionadas. O professor de instrumento é um músico, mas também é um professor. É possível conciliar com qualidade as duas profissões? Este dilema do professor artista acaba por emergir das falas dos colaboradores, mostrando-se bastante ocorrente. Em sua dissertação, Simões (2011, p. 26) apresenta questões instigadoras para reflexão sobre a posição do músico na sociedade:

Quem é o músico? Um instrumentista, um cantor – um intérprete? Ou um compositor, um autor – um artista? Pensando por outro ângulo: seria um trabalhador, um profissional como qualquer outro? Ou qualquer amador também merece o título de músico? É mais difícil do que parece tentar definir esse indivíduo. O próprio músico, diga-se de passagem, tem dificuldade em apresentar-se. Optar por uma única dessas categorias parece insuficiente [...] Afinal, o que faz um músico para viver? É possível viver da música? E o que faz de um músico um músico? O diploma universitário? O pagamento recebido ao final de uma apresentação? A maestria num instrumento? O que diferencia um amador de um profissional? A auto-definição? Basta declarar-se músico? [...] Essas questões servem apenas para apontar a problemática em torno do “ser músico”.

Ser músico pode implicar diferentes graus de dedicação por parte de uma pessoa. O quanto uma pessoa é músico instrumentista? Ou o quanto ela é professora de música? Louro (2004, p. 15) complementa essas reflexões, expondo que

[...] a própria definição do que é uma profissionalidade em música ou em pedagogia, bem como na combinação de ambas, mostra-se muito mais complexa e plural do que uma simples definição de conhecimentos e destrezas associadas a essas profissões ou a opção entre um papel social de músico e/ou professor.

Falar de realização profissional em música é difícil, devido à amplitude e à complexidade desse estudo, tanto que André inicia sua fala dizendo: “eu acredito numa questão que é muito difícil fazer, que se chama professor artista” (informação verbal). Sobre este dilema, Almeida (1992, p. 115-116, grifo do autor) traz reflexões juntamente com a fala de seus entrevistados:

Carmela Gross entende o ensino como uma atividade que dificilmente pode ser compatibilizada com a produção artística, porque o ensinar “consome” o artista: *dissolve no outro a sua questão. Porque a sua questão, toda sua energia que vai reverter ao nível do trabalho, passa a reverter ao nível do trabalho do aluno. [...]* Outros artistas pensariam da mesma forma? Creem incompatíveis, realmente, as atividades do artista e do professor? O que significa, para o artista, ser professor? Como e por que alguns assumem este duplo papel? [...] Como já foi dito, os artistas tornam-se professores principalmente pela necessidade de um emprego. Dada esta contingência, ser professor de arte apresenta-se como a atividade remunerada mais compatível com a carreira artística.

Na fala do entrevistado André, anteriormente exposta, ele enfatiza que o professor de música deve manter sua atuação prática, incentivando “que ele continue atuando, tocando, se reciclando em cursos, estudando, lendo, provando o repertório do que o aluno toca” (informação verbal). Além disso, o entrevistado expõe:

Juntamente com uma prática ativa sempre de pelo menos você manter tocando, sempre tocar, você precisa manipular o som, ele é assim [pausa] uma coisa humana, se você não tem esse contato, não só o contato da aula, mas você tocar, sei muito bem que eu vejo na grande maioria dos meus alunos. Ficam muito contentes quando me veem tocando, não só no grupo que eu trabalho, mas me veem tocando um duo com eles, ou fazendo um cânone com eles, ou mesmo uma outra música [pausa]tocando. Eles se sentem bem, eles se sentem mais seguros, e eu vejo que isso é fundamental para o professor, ou; manter um repertório como [pensativo] não num aspecto que daqui a pouco precise ser um virtuoso um solista, mas sim que o professor mantenha uma atividade de som de manipulação, de tocar, e de buscar essa atualização pedagógica, que ela também é dinâmica, você não precisa, não tem como dar conta de tudo, mas você ir atrás (ANDRÉ, informação verbal).

Conforme esta fala, a prática musical do professor deixa o aluno seguro, pois, por meio dela, o professor acaba demonstrando um domínio técnico do que está ensinando, ou seja, por meio da prática ele torna sua profissão legitimada. Através das práticas de ensino e de leituras e das reflexões sobre didática, ocorre a legitimação da profissão de professor. A prática relaciona-se com a atualização pedagógica, pois ela também ocorre quando o professor experimenta outros estilos musicais, provando o repertório que o aluno busca. Assim, o

professor passa a testar diferentes modos de ensinar, visto que entra contato com diversos alunos e com diversos estilos musicais. Essas ideias também aparecem em Requião (2002, p. 48), ao estudar o músico-professor:

O músico-professor tem, num primeiro momento, sua profissionalização legitimada através da sua atividade docente, uma vez que essa atividade é regular e remunerada. Por outro lado, tem sua atividade docente legitimada pelo conjunto de saberes que adquiriu em sua trajetória como estudante de música, e também por sua atividade artística.

Quando questionado sobre o que pensava sobre a realização profissional através do acordeom, Lauro expõe que foi difícil administrar realizações enquanto profissional e realizações enquanto chefe de família:

[...] eu não me arrependo de ter casado cedo e ter me enchido de filhos cedo, não me arrependo mesmo, não há uma mágoa na minha vida, sou um cara muito feliz, mas também ao mesmo tempo crédito a essa, ao casamento cedo, a falta de eu ter sido um músico mais notório a nível mundial até. Porque eu tive todas as oportunidades de desbravar não só a minha região, ou quem sabe o meu país, mas a América e o mundo todo, só que eu optei pela família, eu optei (LAURO, informação verbal).

Em sua fala, Lauro expõe o dilema do pai artista, do pai músico, do chefe de família músico, que também é uma questão bastante visível na vida dos músicos e vem a ser parecida com o dilema do professor artista. Os estudos publicados por Nóvoa (1992) sobre as vidas dos professores consideram “que “o professor é uma pessoa” e, enquanto pessoa, não possui uma distinção absoluta entre as suas vidas privadas e suas vidas profissionais”. Em sua tese de doutorado, Louro (2004) destaca fluxos da identidade de seus entrevistados, categorizando algumas falas em “ser mãe e professora” e “ser educador/a: pai/mãe; professor/a”. Tais falas se aproximam dos dilemas dos professores de instrumento, que precisam administrar sua vida profissional e pessoal. Em sua análise, Louro (2004) propõem a metáfora do girassol, que corresponde a uma pessoa que se descreve centrada no seu “eu verdadeiro”, o centro do girassol, enquanto as pétalas são as diversas identidades que a pessoa assume dependendo dos contextos. Como expõe a entrevistada pela autora:

Assim como tem a Luciana que é professora, tem a Luciana que é aluna, tem a Luciana que é paciente de análise, tem a Luciana que sei eu, que é irmã, que é vizinha, que é namorada, que é amiga ou aquela Luciana anônima, quando eu estou

na fila do banco e o cara fecha o caixa na minha frente e vai almoçar, eu sou anônima (LOURO, 2004, p. 151).

Sobre essas identidades, o entrevistado Lauro conclui: “eu consegui equilibrar as duas coisas sem ser especialista em nenhuma, eu não sou um grande chefe de família e não sou um grande músico”. Em minha conversa com este entrevistado, percebi sua dedicação musical intensa durante toda a sua vida. Lauro afirma, sobre sua rotina de estudo: “toquei em média dos meus 8 aos 20 anos[...] não baixei de 6 horas de gaita por dia”. Com base nisso, fiz um cálculo simples²⁴. Para ter uma margem de erro, digamos que ele tenha estudado somente de segundas a sextas-feiras durante esses 12 anos, assim sendo, somente neste período ele teria atingido 17.280 horas de estudo. Atualmente, o entrevistado está com 60 anos, portanto, seguramente, mesmo com variações em sua rotina, se depois de seus 20 anos de idade ele reduzisse sua rotina de estudo para uma hora diária, até o momento, ele teria atingido cerca de 40 mil horas de prática junto ao seu instrumento.

Percebo, desse modo, como a profissão de um músico instrumentista requer dedicação intensa, pois o trabalho de um músico de performance exige não somente um exercício intelectual, mas também um exercício físico intenso. É possível, assim, dizer que um “músico de performance é um atleta”. Lauro continua:

Eu sempre doseiei o suficiente para não perder a veia musical, para não perder o caminho que eu havia inventado profissionalmente pra mim e o dom que Deus me deu. Isso eu alimentei sempre na medida, mas ao lado eu alimentava o caseiro, o homem chefe de família, o que gosta de ficar com os filhos então eu consegui dosar [pausa] mas uma coisa prejudicou a outra eu não tenho a menor dúvida e eu hoje entendo porque que um músico que se torna um gênio da música como se tornou o Noel Rosa, o Pixinguinha; estes caras sempre tiveram problemas com família, o João Gilberto, Luiz Gonzaga, todo mundo estes caras que optaram só pela arte, eles acabaram destruindo famílias e famílias e corações e corações, e se doando a amigos a conhecidos a público e a arte. E vice-versa, aquele que só se doou mais ao ouvir a mulher ao ouvir o filho que chorou ele acabou matando a arte (LAURO, informação verbal).

Mesmo atuando como professores, os entrevistados demonstram continuar na busca pelo seu aprimoramento musical em termos de performance. Durante a entrevista, notei, inclusive, que queriam me aconselhar, devido ao fato de eu também ser acordeonista. No caso de Lauro:

²⁴ 6 horas diárias multiplicadas por 20 dias por mês = 120 horas/mês, multiplicadas por 12 meses = 1440 horas/ano multiplicadas por 12 anos = 17 280 horas.

[...] num palco grande ou fora do seu país, faça o seu chão as suas coisas que sabe fazer, que você fica indestrutível, insuperável, você não vai encontrar nunca com toda a técnica do mundo que um gaitero alemão, holandês, francês, nos países baixos, na Escandinávia, tocam muito acordeom, um russo estudioso, jamais vai tocar um chamamé ou um vaneirão como você, aí tu fica indestrutível (LAURO, informação verbal).

Lauro expõe que se sente realizado quando se apresenta em um palco importante tocando coisas da cultura gaúcha e recebe um forte aplauso do público. Já o professor Jackson avalia que a quantidade de professores de acordeom no estado e o número de pessoas estudando acordeom seriam fatores contribuintes para a realização profissional dos acordeonistas em geral:

Eu penso que nós precisamos de mais alunos, mais pessoas que estariam dispostas a lecionar e dar aulas pra gente. Porque tem poucos professores hoje no Rio Grande do Sul e no Brasil. Tanto que eu tenho alunos de todos os lugares me procurando para fazer aulas on-line, por vídeo conferência. Porque na cidade deles não tem professores. E eu penso que futuramente vai sair algum fruto. Eu já tenho hoje dois alunos meus que dão aula, tem vários professores que fazem aula comigo também, (professores) da região vem se aperfeiçoar. E eu tenho alunos meus que começaram do zero comigo e hoje dão aulas nas cidades vizinhas que eu instruí e até hoje dou apoio a eles (JACKSON, informação verbal).

Quanto à realização, o professor Jackson também demonstra orgulho de estar produzindo “frutos”, ou seja, de estar contribuindo para a formação de outras pessoas já atuantes e outras que passarão a acreditar na profissão de professor de acordeom. Enquanto estudante deste instrumento, passei por períodos de dificuldades em acreditar na profissão de professor de acordeom. Tempos depois, ao encarar o mercado de trabalho, e com uma visão ampliada deste e das possibilidades de trabalho com música, sinto-me feliz em estar inserido nesse mercado e em saber que a maioria dos profissionais se sentem realizados pelo ensino de acordeom.

Como tantas áreas do conhecimento, a Música é mais uma com um amplo leque de estudos e aplicações. Considerando os variados contextos musicais, em diversos países e culturas, os diversos tipos de instrumentos e ainda a música no ramo tecnológico, percebo que muitas são as possibilidades de trabalho e de estudo com música.

Assim sendo, o acordeom permite a inserção do profissional em diversos contextos musicais. A construção desta dissertação é uma parte complementar e necessária para minha realização enquanto professor de música e eterno estudante de acordeom. As reflexões sobre

realização profissional são instigadoras para seguir em busca de um aprimoramento cada vez maior em nossa formação, seja ela musical ou educacional. Partindo da análise das falas e da literatura contida neste trabalho, pode constatar que um professor precisa estar em constante mudança e evolução, de acordo com seus interesses, suas necessidades e suas experiências.

7 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde criança, sempre fui fascinado por acordeom, e cresci em um ambiente em que a maior parte das músicas era executada por esse instrumento. Iniciei estudando acordeom em conjunto com meu pai, quando eu repassava as lições do meu professor para ele. Vale destacar que meu professor não tinha formação acadêmica e ensinou músicas de maneira informal, valendo-se de partitura analógica. Tive a infância e a adolescência voltadas ao estudo deste instrumento e a apresentações musicais de grupos que eu participei.

Ingressei no curso de Licenciatura em Música e, paralelamente ao curso, busquei me especializar junto ao instrumento acordeom. Ao longo desta trajetória, tive alguns momentos que foram “divisores de água”, os quais Josso (2004) chama de “momento charneira”. Momentos ou acontecimentos charneira representam uma passagem entre duas etapas da vida.

Olhando para minha própria formação e para a formação de outros professores do estado, o cerne desta pesquisa propôs uma reflexão sobre experiências formativas de professores de acordeom. Fiz uso da análise de relatos orais temáticos, colhidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Primeiramente, apresentei aproximações aos conceitos de identidades e culturas profissionais, trazendo alguns trabalhos que também instigam professores a narrarem sobre suas vidas. Tais narrativas, quando desenvolvidas, fazem o professor observar e refletir sobre suas maneiras de agir; deste modo, foi pertinente manter também uma reflexão sobre travessias da identidade.

Busquei compreender os aspectos constitutivos desta profissão em meio a choques culturais de contextos populares e acadêmicos e revelar conhecimentos existenciais que são elaborados nas narrativas dos professores de acordeom entrevistados. A partir da análise de dados, é perceptível que existem tendências formativas aos professores de acordeom do Rio Grande do Sul.

Quando decidi estudar a formação de professores de acordeom, tendo como lente analítica minha própria história de vida, procurei pesquisas acadêmicas a respeito do acordeom, que permitiram uma breve compreensão de como o acordeom está relacionado ao ensino superior de Música no contexto do Rio Grande do Sul. A reflexão trazida sobre aprendizados cotidianos e aprendizados acadêmicos traz aportes teóricos que ajudam a compreender a formação experiencial dos professores de acordeom. Pareceu cabível a escolha

da abordagem qualitativa, com a utilização da história oral temática e a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa.

Apesar da busca pelo distanciamento crítico exigido para a realização da pesquisa, o fato de eu ser professor de acordeom levou-me a contar algumas de minhas memórias (auto)formativas. Essa proximidade foi positiva pois facilitou a produção e a análise dos dados, na medida em que o diálogo ocorreu entre pares que compartilham significados profissionais comuns. O sentido de legado, as práticas religiosas com música, as práticas musicais cotidianas dos pais e os momentos de lazer com música no ambiente familiar são alguns significados que surgiram na infância e levaram os acordeonistas a assumirem sua autoformação. A partir do momento em que o fazer musical passa a ser motivo de orgulho dos pais ou de outras pessoas, a criança também pode atribuir outro significado a esta prática.

Enquanto pessoas pertencentes a um grupo, possuímos necessidades sociais. O desenvolvimento da identidade e o sentimento de pertença, no qual o “indivíduo recebe a cultura de seu grupo” (JOSSO, 2010, p. 41), são algumas dessas necessidades. Por ser um instrumento de forte representatividade na cultura do Estado do Rio Grande do Sul, o acordeom é um facilitador social para aquele que o estuda e domina, pois existe uma identificação de “proximidade com a vida, com músicas que tenham sentido para os sujeitos que dela participam” (SOUZA, 2013, p.19). Então, no estado gaúcho, existe um grande incentivo popular culturalmente herdado para que pessoas estudem e toquem acordeom, mas não existe o incentivo e a consciência de que ele pode ser estudado e encarado como uma profissão. Através de “necessidades sociais” e de motivações como sentir-se valorizado, importante, feliz e responsável por um legado, os acordeonistas acabam assumindo a responsabilidade da própria profissionalização.

Em algumas das falas, o acordeom aparece como legado musical da família. Este tipo de legado passa por questões familiares, mas passa também por questões culturalmente herdadas, ou seja, no caso da presente pesquisa, passa pela cultura gaúcha. O acordeom é um elemento simbólico da música relacionada à cultura regional do Estado do Rio Grande do Sul e, por consequência, é bastante relacionado com a cultura rural. Portanto, há uma tendência do gaitreiro gaúcho de ter uma ligação forte com o meio rural, ou, até mesmo, de vir meio rural, como é o caso de alguns dos entrevistados nesta pesquisa.

A competição musical apareceu, nas falas de colaboradores, como um positivo elemento formador. Outras questões, como a desistência e a permanência desta área de atuação como profissão, também apareceram. Seguir estudando música profissionalmente ou desistir foi um dos questionamentos direcionadores de minha vida. Tal questão foi trazida aos entrevistados e desenvolvida ao longo de todo o trabalho e depende do quão intrínseca a música é na vida da pessoa e que significados e que lugares a música conquistou.

Os significados culturais, a transmissão do sentimento de pertença e o sentimento de identidade apareceram como fatores decisivos na escolha profissional dos entrevistados. Os significados que a música pode tomar na vida de uma pessoa, tendo o início na infância, pode passar diversos preconceitos e dificuldades formativas para, então, levar a uma profissionalização.

Também foi possível constatar, baseado nas falas dos entrevistados, que, apesar de existirem olhares da sociedade relacionando o músico popular a festas e à boêmia, “não é um mar de rosas a vida do músico”, como disse Lauro. Assim sendo, podem surgir dúvidas ou momentos de crise na hora da decisão profissional de ser acordeonista, ou seja, no momento de acreditar na arte como profissão. Um músico profissional, e mais especificamente o professor de acordeom, precisa ter tino comercial, precisa saber *marketing* para atingir alunos e é como qualquer outro empresário. Assim como uma empresa, uma banda musical ou um estúdio particular para aulas de música precisa ter sua lógica funcional.

Verifiquei também, nas falas dos professores, como a compreensão espiritual e religiosa fortalece a sua formação pessoal. Os acordeonistas envolvidos na pesquisa pareceram perdidos em busca de uma profissionalização no ensino superior de música, o que evidencia a necessidade de um olhar sobre esse contexto. Alguns estudaram em cursos como bacharelados em canto ou licenciaturas que curricularmente não abrangiam o acordeom na época deles. Alguns também chegaram a estudar instrumentos inseridos na orquestra sinfônica, a fim de obter aceitação maior no meio acadêmico e também nesse mercado de trabalho.

Procurei não ressaltar uma relação dicotômica no diálogo entre a cultura popular e o conhecimento acadêmico, mas expor, a partir da fala dos acordeonistas entrevistados, uma reflexão sobre algumas influências que a cultura popular pode trazer para o ensino de música, sem tomar este fenômeno de maneira simplista. Busquei destacar experiências formadoras

(JOSSO, 2004) nas falas dos acordeonistas. Algumas falas mostraram influências de diversas culturas nas aulas dos professores, abordando temas como liberdade de expressão musical, técnica, improvisação, criação e repertório. O grau de exigência técnica imposto pelos professores tem sido diretamente proporcional às intenções ou possibilidades de profissionalização demonstradas pelos alunos. Apesar de envolver alguns perfis didáticos ligados a modos de ensino relacionados ao meio acadêmico, na maior parte, o ensino particular de acordeom não visa necessariamente a uma profissionalização em música. No entanto, elas são de grande relevância para se repensar tanto os processos de Educação Musical que visam à profissionalização como os que não visam.

Diferentes contextos de aprendizagem apareceram nas buscas formativas dos professores colaboradores. Esta variedade, que se expressa, por vezes, como choques desagradáveis, é positiva na formação dos professores. A inclusão deste instrumento no ensino superior é uma realidade recente no Brasil, e, por ser um instrumento bastante relacionado a culturas folclóricas, não só no Rio Grande do Sul, mas também em diferentes partes do Brasil, a formação da geração futura de acordeonistas profissionais certamente mostrará uma confluência de aprendizagens cotidianas e acadêmicas, visto que muitos estudantes deste instrumento aprendem em aulas particulares, em que há liberdade maior na sua estruturação.

Ainda que o foco principal da pesquisa tenha sido a formação experiencial dos professores de acordeom, foi possível analisar algumas de suas estratégias e metodologias de ensino, como a importância dada ao código musical, os materiais didáticos e o uso das tecnologias. Também apareceram atitudes que alguns professores particulares tomam, como se deslocar para a casa de alunos, às vezes mudando de cidade para montar grupos de estudo. Com a demanda didática e prático-artística que esta profissão exige, noto que a administração do tempo é uma questão muito importante na vida dos professores de acordeom. Estas múltiplas atividades passam por questões identitárias do artista-professor estudadas neste trabalho.

Algumas famílias consideram que a música não é uma atividade que possa se tornar profissão, mas sim um momento lúdico formador na vida de quem a estuda. Isso gera certa insegurança na hora do acordeonista decidir-se pela arte como profissão, porém, através deste ofício, os professores envolvidos na pesquisa mostraram que têm se realizado

profissionalmente, embora, por vezes, enfrentem o dilema de ser artista-professor. Também é recorrente, nas falas dos acordeonistas, que o professor, enquanto pessoa, não possui uma distinção absoluta entre sua vida privada e suas vidas profissionais, como também mostram os estudos publicados sobre as vidas dos professores por Nóvoa (1992).

Este trabalho pode servir de referência a reflexões, tanto para novos estudantes de acordeom no ensino superior de música, quanto para os professores que já se encontram plenamente estabelecidos em sua atividade. Pode servir também para professores de outros instrumentos, que, por contraste ou por semelhança, podem aproveitar ideias aqui discutidas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Celia Maria de C. O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor. 1991. 296 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

ALVARES, Felipe Batistella. **A produção de identidades profissionais no cenário musical de Santa Maria**. 2012. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Artes)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ARALDI, Juciane. Aprendendo a ser DJ. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p.121-143.

ARRUDA, Cármen Lúcia Rodrigues. **Arte, trabalho e profissão docente**: contradições nas relações de trabalho dos artistas na universidade pública. 2012. 222 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Revisão técnica de Luiz Paulo Sampaio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BORBA, Ronison E. Ensino de acordeom no Rio Grande do Sul: Breve análise de quatro métodos. 2013, 66 p. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Música)–Universidade Federal de Santa Maria, Centro Santa Maria, 2013.

BORBA, Marcelo B. de. Cibercultura no ensino superior de música: Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento. In: LOURO, Ana Lúcia, SOUZA, Jussamara. (Org.). **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

BOSI, Alfredo; ZARUR, George; BINGEMER, Maria Clara L. **Histórias, etnias e cultura**. São Paulo: Loyola, 2000.

BOZZETTO, Adriana. **Ensino Particular de Música**: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: URGs, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.993-A, de 2013. **Câmara dos Deputados**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B4D9733A41BA6C969F5A4A968534EC16.node2?codteor=1224127&filename=Avulso+-PL+6993/2013>. Acesso em: 12 maio 2015.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda. Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. In: DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DAVIDSON, Jane W.; JORDAN, Nicole. Private Teaching, Private Learning: An Exploration of Music Instrument Learning in the Private Studio Junior and Senior Conservatories. In: BRESLER, Liora (Org.). **International Handbook of Research in Arts Education**. USA: Springer, 2007. p.729-754. V. 16. Part. 1.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**— construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. **Cadernos de Estudo**: Educação Musical, 1990. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em: 10 maio 2014.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Educação Musical e contemporaneidade**. Entrevistadora: Elíza Carrascosa Martínez. Entrevista concedida à Revista Espaço Intermediário, São Paulo, novembro, 2010.

GARCIA, Marcos da R. Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento. **Revista da Abem**, n.25, p. 53-62, jan./jun. 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, Jaime. **Cultura popular e cultura erudita em Guimarães Rosa**. 51 p. Relatório de Pesquisa (Licenciatura em Letras)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

GOMES, N. R.; BIAGIONI, M. Z.; VISCONTI, M. **A criança é a música**. 4. ed. São Paulo: Editora Fermata, 2003.

GOMES, Celson. **Educação Musical na família**: as lógicas do invisível. 2009. 214 p. Tese (Doutorado em Educação Musical)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 169-193.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**, n. 13, p. 55-61, jun. 1991.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Cristine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. Entrevista concedida à: Revista Ambiente Educação, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

JOSSO, Marie-Cristine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e Educação Musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 217-241.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 53-73, abr./nov. 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual e metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. A História (Oral) da Educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 21-28, jul./dez. 1990.

LOURO, Ana Lúcia. **Ser docente universitário** – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195 p. Tese (Doutorado em Música) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link” In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p.237-258.

LOURO, Ana Lúcia. Entre conchas e retalhos: conversas com docentes universitários-professores de instrumento. In: **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. LOURO, Ana Lúcia, SOUZA, Jusamara. (Org.). Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013a.

LOURO, Ana Lúcia. Improvisando sobre um tema de Larrosa: Diários de aula numa disciplina sobre “narrativas de si” na pesquisa em Educação Musical. In: **Educere et Educare**, v. 8, n. 16, jul /dez, 2013b. p. 479-497.

LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Orgs.). Pesquisa em Ciências Sociais: Olhares de Maria Isaura de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008.

MACHADO, André. V. **Ensino de acordeon: um estudo a partir da prática docente de dois professores**. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2009.

MAYRING, Philipp. QualitativeContentAnalysis. **ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 1, n. 2, Art. 20,2000. Disponível em:<<http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992. p.11-30.

OLIVEIRA Silvio de; VERONA, Valdir. **Gêneros musicais campeiros no Rio Grande do Sul: ensaio dirigido ao violão**. Porto Alegre: Nativismo, 2006.

OLIVEIRA, Jeferson. **Músicas Solos de Acordeon do CD Minha Cordeona**. Volume 1. Carazinho, 2008.

OLIVEIRA, Fernanda de A. Aprender e ensinar música no ensino superior na modalidade a distância: uma primeira conexão. In: LOURO, Ana Lúcia, SOUZA, Jussamara. (Orgs.). **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical Brasileira no século XX**. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. Ensino da Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: UFPB, 1995. p.101-111.

PEREIRA, Júlio Cesar Pires; NASCIMENTO, Flávia Marchi. O acordeom na Educação Musical: perspectivas para uma formação inicial no ensino superior. **Revista da Fundarte**, n. 26, jul./dez. 2013, p. 73-89.

PERSCH, Adriano J. **A música de Albino Manique: Doce Saudade**. Volume 1. Álbum de Partituras. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

PERSCH, Adriano J. **O ensino particular de acordeon auxiliado por computador: Um estudo de caso utilizando o software Encore**. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Música – Licenciatura)–Fundação Municipal de Artes de Montenegro, Montenegro, 2006.

PUGLIA, Eduardo Faleiros. O ensino do acordeom na região sudeste do Brasil. 2010. 57 p. Monografia (Licenciatura Plena em Música)–Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. P.75-97. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009

RECK, André. **Práticas musicais cotidianas na Cultura Gospel: Um estudo de caso no Ministério de Louvor Somos Igreja.** Dissertação (Mestrado em Educação e Artes)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

REIS, Jonas. T. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM E DA SPEM, 18.,15., 2009. Londrina. **Anais...**, Londrina: ABEM, 2009, p. 320-328.

REIS, Jonas. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem... . In: ENCONTRO REGIONAL ABEM-SUL, 13. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM-SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010a.

REIS, Jonas. **A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS.** 2010. 118 p. Monografia (Especialização em Música: Ensino e Expressão), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010b.

REQUIÃO, Luciana. **O músico-professor: Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico.** Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-Educação Musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 143-169.

RÓNAI, Laura; FRYDMAN, Cláudio. **Música Popular e Música Clássica: Água e Óleo?.** São Paulo, 2009 (Ensaio para site de música Enciclopédia Eletrônica e Permanente de Música Instrumental Brasileira). Disponível em: <<http://ensaios.musicodobrasil.com.br/lauraronai-musica-popular-e-musica-classica.htm>>. Acesso em: 15mar. 2013.

RUGERO, Leonardo. A sanfona de 8 baixos na música instrumental brasileira. Ensaio elaborado especialmente para o projeto “Músicos do Brasil: Uma Enciclopédia”, patrocinado pela Petrobras. 2009. Disponível em: <www.musicosdobrasil.com.br>. Acesso em: 12maio de 2010.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 41-59.

SILVA, Álvaro C e. O ensino de acordeom no Brasil: uma reflexão sobre seu material didático. 2010. 76 p. Monografia de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música)–Universidade de São Paulo, 2010.

SIMÕES, Julia da Rosa. **Ser músico e viver da música no Brasil: Um estudo da trajetória do Centro Musical Porto-Alegrense (1920-1933).** 2011. 262 p. Dissertação (Mestrado em História)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006.
- SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.7-13.
- SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia, SOUZA, Jusamara. (Orgs). Educação Musical, cotidiano e ensino superior. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.
- SCHWANDT, Thomas A. A Postscript on Thinking about Dialogue Evaluation. Thousand Oaks: Sage. v.7, n. 2, p. 264-276, 2001.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research**: techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: SagePublications. 1998.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TEIXEIRA, Lúcia. Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto.p.193-217. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado –História Oral. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado** –História Oral.Tradução de Lolio Lourenço Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.
- TORRES, Maria Cecília A. Músicas do cotidiano e Memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.
- VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão**: Um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- WEISS, Douglas R. B. A formação e a atuação de professores de acordeom de Santa Maria - RS: Interface de culturas populares e acadêmicas. Monografia (Licenciatura em Música)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- WEISS, Douglas R. B.; LOURO, Ana. L. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM- SUL, 13. **Anais...** Porto Alegre: ABEM SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010.

WEISS, Douglas R. B.; LOURO, Ana. L. Caminhos formativos de professores de acordeom: aportes teóricos a partir de narrativas. **Revista da Fundarte**, n. 26, jul./dez. 2013, p. 141-158.

WEISS, Douglas R. B.; LOURO, Ana. L. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. **Revista da Abem**, n. 26, jul./dez, 2011.

WERLE, Kelly. **A Música no Estágio Supervisionado Da Pedagogia**: Uma Pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil 2010, 128 páginas;

ZANATTA, Maria. A. F. **Dialetos do acordeão em Curitiba**: Música, cotidiano e representações sociais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

ZANATTA, Maria. A. F. O acordeon no cenário político, econômico e sócio cultural brasileiro. **Revista Emancipação**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/57>>. Acesso em :24 jun., 2010.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas

1. Me fala do teu aprendizado no acordeom, um pouco da tua história com a música

- Onde, quando você decidiu ser acordeonista? Como despertou o interesse pelo instrumento?

- Como era, e como é hoje a reação/interação da família em relação aos estudos musicais?

- Quando você iniciou teus estudos quais eram tuas pretensões enquanto estudante? O que você almejava? O que te levou a querer estudar?

- Com que idade iniciou? Como? Com quem estudou?

- Quando você era criança, quando você era adolescente, como você encarava o aprendizado musical nessas fases da vida?

- Desafios enfrentados

- Como adquiriu habilidades técnicas específicas, harmonia, improviso

- Que estilos musicais você ouvia? E ouve? Quais são teus artistas favoritos, na música e no acordeom?

- Qual é o tipo de repertório e que métodos que você estuda? E que mais se ensina?

- Qual é a tua ligação com a música regional gaúcha, com música popular e com música erudita? Como você vê estes estilos inseridos no ensino e aprendizado do acordeom?

- Como você se tornou professor de acordeom? Em que locais leciona?

2. Me fale mais sobre sua prática de aulas:

- A quanto tempo leciona

- Escolha de conteúdos, materiais didáticos, existem etapas ou algo parecido que você estabelece?

- Qual a tua opinião ou como tu trabalha com:

A) estudos técnicos/B) improvisação e criação/ C) expressão musical/

- Qual é o tipo de repertório que você costuma utilizar com seus alunos?

- O que você considera importante para alguém que vai iniciar o aprendizado do acordeom?

- Como é relação professor aluno dentro das aulas? Existem casos onde ela é estritamente profissional ou pessoal?

- Como você trabalha com conhecimentos que os alunos trazem

- Qual o perfil dos alunos que te procuram? O que estes alunos procuram?

- Em média quanto tempo dura uma aula?

- Quanto tempo os alunos permanecem fazendo aula de acordeom? Do que isso depende? O que você acha que interfere na permanência ou desistência dos alunos?

- Como é feita a avaliação dos alunos?

3. Fale sobre suas atividades musicais informais.

- A religião

- As atividades de lazer

4. O que você pensa sobre a realização profissional neste tipo de atuação? O que seria um professor realizado?

- Através dos alunos

- Nos concertos e recitais

- O que você considera importante para aprender acordeom e para ser bom músico

O que você diria para alguém que pretende iniciar o estudo do acordeom e se profissionalizar?