

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

Julio Cesar Pires Pereira

**TRAJETÓRIAS MUSICAIS DE ACORDEONISTAS: UM ESTUDO NA
LICENCIATURA EM MÚSICA (UERGS)**

Santa Maria, RS
2016

Julio Cesar Pires Pereira

**TRAJETÓRIAS MUSICAIS DE ACORDEONISTAS: UM ESTUDO NA
LICENCIATURA EM MÚSICA (UERGS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pereira, Julio Cesar Pires

Trajetoórias musicais de acordeonistas: um estudo na licenciatura em música (UERGS) / Julio Cesar Pires Pereira.- 2016.

125 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Educação Musical 2. Acordeom 3. Trajetórias Formativas 4. História Oral I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Julio Cesar Pires Pereira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

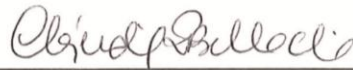
E-mail: julioppereira@hotmail.com

Julio Cesar Pires Pereira

**TRAJETÓRIAS MUSICAIS DE ACORDEONISTAS: UM ESTUDO NA
LICENCIATURA EM MÚSICA (UERGS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

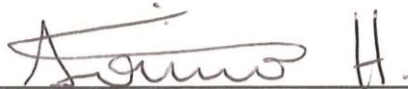
Aprovado em 16 de Agosto de 2016:



Cláudia Ribeiro Bellochio, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Eduardo Guedes Pacheco, Prof. Dr. (UERGS)



Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Luciane Wilke Freitas Garbosa, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

A minha família, esposa Janete, aos filhos Guilherme e Natália. Ao meu pai Jaime e minha mãe Maria e aos meus irmãos Carlos, Claudio e João.

AGRADECIMENTOS

Neste momento quero agradecer a Deus em primeiro lugar, por me conceder o privilégio da vida e me ajudar nesta trajetória de muitas conquistas e vitórias.

À UFSM, universidade pública, gratuita e de qualidade, pela possibilidade da graduação em um primeiro momento, e ao PPGE desta instituição que oportunizou a realização desta pós-graduação.

Aos meus colegas de mestrado e ao grupo de pesquisas FAPEM que tão bem me receberam e apoiaram, compartilhando conhecimentos, amizades e companheirismo. Obrigado Vanessa Weber e Lara Dallabrida pela disponibilidade.

Um especial agradecimento às colegas Zelmielen Adornes de Souza e Daniela Dotto Machado pelo acompanhamento em momentos importantes desta caminhada.

Quero agradecer com muito carinho a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Claudia Ribeiro Bellochio pelo olhar atento na orientação deste estudo, sempre firme nas colocações, mas de forma humana apontava os caminhos a seguir.

Quero agradecer aos professores da banca, Ana Louro, Edu Pacheco e Luciane Garbosa pela disponibilidade por aceitarem o convite e dedicarem parte do seu tempo para este estudo.

Agradeço a minha esposa Janete Gindri Pereira, pelo amor, dedicação e apoio em todas as horas, não me deixando desistir nos momentos difíceis. Obrigado meus filhos Guilherme Pereira e Natália Pereira pelo carinho e pela ajuda no abstract.

Aos meus pais Jaime Moraes Pereira e Maria Cândida Pires Pereira, que embora longe, sempre me inspiraram e serão para sempre meus exemplos de vida, ternura, afeto e amor, entendendo a minha ausência e dividindo nossas saudades.

Agradecimento a gaiterada toda que compartilham comigo o amor pelo acordeom, principalmente aos amigos da Fisaorquestra Vêneta.

Um especial agradecimento aos acordeonistas participantes nesta pesquisa, “Véu”, “Radamés” e “José”.

RESUMO

TRAJETÓRIAS MUSICAIS DE ACORDEONISTAS: UM ESTUDO NA LICENCIATURA EM MÚSICA (UERGS)

AUTOR: Julio Cesar Pires Pereira
ORIENTADORA: Claudia Ribeiro Bellochio

A dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM), Linha de Pesquisa Educação e Artes – LP4 e vincula-se ao grupo de estudo e pesquisa FAPEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. A pesquisa propõe como tema principal o estudo de trajetórias musicais de acordeonistas da licenciatura em Música (UERGS). O objetivo geral constitui-se em investigar as trajetórias de formação musical destes acordeonistas. Os objetivos específicos estão organizados em torno de conhecer suas vivências musicais e compreender como elas impactaram suas escolhas pela formação no curso de licenciatura em Música e entender possíveis relações entre ser acordeonista e a escolha pela licenciatura. As revisões de literatura que orientaram a pesquisa tematizam a formação de professores e a formação acadêmico-profissional (GARCIA, 1999; FERRY, 1991, 2001; NÓVOA, 1992, 1995; MIZUKAMY, 2002, DINIZ PEREIRA, 2008; VAILLANT; MARCELO, 2012). Para referir à formação de professores de música, a pesquisa apoiou-se nos estudos de Del Ben (2000), Bellochio e Garbosa (2010), Louro (2004), Mateiro e Souza (2009) e em Machado (2009), Puglia (2010), Weiss e Louro (2010) para discutir sobre o ensino de acordeom. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo com narrativas embasado na história oral (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006; ALBERTI, 2003), tendo como procedimento de produção de dados a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2013), e como instrumento de análise a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Considerando que as trajetórias formativas dos sujeitos da pesquisa encontram-se em construção, a compreensão das narrativas trazidas e dos conhecimentos produzidos ampliaram os modos e formas de entender o potencial do acordeom no processo formativo de professores de música destacando-se, neste contexto, o Curso de Música - Licenciatura da UERGS.

Palavras-chave: Educação Musical. Acordeom. Trajetórias Formativas. História Oral.

ABSTRACT

MUSICAL PATHS OF ACCORDIONISTS: A STUDY ON MUSIC DEGREE (UERGS)

AUTHOR: JULIO CESAR PIRES PEREIRA
ADVISER: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

This master thesis was developed within the Education and Arts Research Line (LR4) from the Postgraduate Program on Education at Federal University of Santa Maria (UFSM) and is part of the research group FAPEM – Formation, Action and Research in Musical Education – of UFSM. The research proposes as its main theme the study of musical trajectories of accordionists of the degree in Music (UERGS). The general objective is to investigate the musical formation trajectories from these accordionists. The specific objectives are organized around to know their musical experiences and understand how they impacted their choices for training in the course of degree in music and understand possible relationships between being accordionist and the choice of honors degree. The literature reviews that guided the research studies the teacher training and academic-professional training (GARCIA, 1999; FERRY, 1991, 2001; NÓVOA, 1992, 1995; MIZUKAMY, 2002; DINIZ PEREIRA, 2008; VAILLANT; MARCELO, 2012). In order to refer to the training of music teachers, the research was based on studies of Del Ben (2000), Bellochio and Garbosa (2010), Louro (2004), Mateiro and Souza (2009) and in Machado (2009), Puglia (2010), Weiss and Louro (2010) to discuss the accordion education. Methodologically, the research was developed from a study of narratives grounded in oral history (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006; ALBERTI, 2003), having as a production procedure the narrative interview (JOVCHELOVITCH and BAUER, 2008; MARCONI and LAKATOS, 2013), and respectively, as an analytical tool the Discursive Textual Analysis (MORAES e GALIAZZI, 2006). Considering that the formative paths of research subjects are under construction, the understanding of the presented narratives and the produced knowledge expanded methods and ways of understanding the potential of the accordion in the training of music teachers process, highlighting in this context the Music Degree course of UERGS.

Keywords: Music Education. Accordion. Formative Trajectories. Oral History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Julio Pereira	21
Figura 2 – Meu primeiro acordeom	22
Figura 3 – <i>Cheng</i>	61
Figura 4 – Acordeom diatônico (gaita de botão).....	63
Figura 5 – Acordeom sistema piano	64
Figura 6 – Capa do Programa de Acordeão/ 1944	66
Figura 7 – Foto do catálogo da Academia Brasileira de Artes Mário Mascarenhas/ 1953.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos estudantes participantes da pesquisa.....	42
Quadro 2 – Tempo e local da entrevista narrativa	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	– Associação Brasileira de Educação Musical
ACEFH	– Associação Cultural Educando para o Futuro de Harmonia-RS
ATD	– Análise Textual Discursiva
CE	– Centro de Educação
CES	– Câmara de Educação Superior
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CTG	– Centro de Tradições Gaúchas
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DEC	– Departamento de Educação Complementar
EN	– Entrevista Narrativa
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EST	– Escola Superior de Teologia
FAPEM	– Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FUNDARTE	– Fundação de Arte de Montenegro
IES	– Instituição de Ensino Superior
IPA	– Centro Universitário Metodista de Porto Alegre
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP4	– Linha de Pesquisa Educação e Artes
MEC	– Ministério da Educação
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	– Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RS	– Rio Grande do Sul
SEMA	– Superintendência ou Serviço de Educação Musical e Artística
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	– Universidade do Estado de Santa Catarina
UERGS	– Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFCA	– Universidade Federal do Cariri
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNINTER	– Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
UM GAITEIRO E SUA GAITA: DISPARADORES PARA PENSAR A PESQUISA	21
CAPÍTULO I ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	29
1.1 QUESTÕES E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA	29
1.2 UERGS – UMA LICENCIATURA COM ACORDEOM	30
1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA	32
1.4 HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E NARRATIVAS	33
1.5 SOBRE A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	37
1.6 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	40
1.7 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	42
1.8 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	43
CAPÍTULO II FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO MUSICAL E O ACORDEOM	47
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	52
2.3 O ACORDEOM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	57
2.3.1 O acordeom e sua presença no contexto musical brasileiro	61
CAPÍTULO III RESULTADOS DA PESQUISA	71
3.1 TRAJETÓRIAS MUSICAIS ANTERIORES À GRADUAÇÃO	71
3.1.1 Os primeiros contatos com a música e com o acordeom	71
3.1.2 A influência da família e a escolha profissional pela Área da Música ..	74
3.1.3 Aprendizagens musicais e vivências com o acordeom	78
3.1.4 Motivações e aspirações para a escolha do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS	82
3.2 TRAJETÓRIAS MUSICAIS DURANTE A GRADUAÇÃO	86
3.2.1 O acordeom na formação inicial em um Curso de Graduação em Música-Licenciatura	86
3.2.2 Necessidade de mercado de trabalho	88
3.3 RELAÇÕES ENTRE SER ACORDEONISTA E O DESEJO DE SER PROFESSOR DE MÚSICA	90
3.3.1 Ser acordeonista	90
3.3.2 Ser professor de música	93
3.3.3 O professor como modelo ou referência	98
3.4 O ACORDEOM E A EDUCAÇÃO MUSICAL	100
3.4.1 O acordeom na Educação Básica	100
3.4.2 O acordeom no Ensino Superior	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERENCIAIS	111
APÊNDICE	121
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	121
ANEXOS	123
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	123
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	125

Figura 1 – Julio Pereira



Fonte: Acervo pessoal.

INTRODUÇÃO

UM GAITEIRO E SUA GAITA: DISPARADORES PARA PENSAR A PESQUISA

A vida é uma escola de metamorfose
(Cristiane Singer, 2001).

Sou gaiteiro, sou músico, sou professor. Minha história me leva a pensar nos primeiros contatos que tive com a música ainda quando pequeno na Restinga Seca, 1º Distrito de São Luiz Gonzaga no Rio Grande do Sul (RS). Estes momentos me trazem à memória os encontros com os vizinhos que faziam música para comemorar um dia inteiro de muito trabalho na zona rural ou em festas da comunidade.

Nesse contexto, só havia duas pessoas que tocavam algum instrumento musical. Um era violeiro e outro era gaiteiro. Identifiquei-me logo com o segundo instrumento, o acordeom¹, que aqui no sul é popularmente conhecido como gaita², e que me acompanha desde a infância. Sempre sonhava, andando por aqueles campos de coxilhas e canhadas, que, um dia, iria ser um músico profissional e andar pelos palcos, tocando e cantando. Meus primeiros acordes começaram com a minha

¹ A terminologia “gaita” é comumente usada no Rio Grande do Sul, assim como “acordeom” ou “sanfona” é usada em outros estados do Brasil como Ceará e Paraíba. Como o *lôcus* da pesquisa está no RS, optei por usar as duas terminologias.

² Sobre a história do acordeom (gaita) no Brasil trataremos no texto a *posteriori*.

mãe cantarolando os cantos da missa que acontecia periodicamente na escola onde fui alfabetizado. Eu pegava o acordeom e ficava procurando as notas que ela cantava. Não tinha nem estrutura física para segurar a gaita, um acordeom de 48 baixos e 34 teclas que não era muito grande, mas que mesmo assim, eu tinha de ficar em pé com ela apoiada na beira da cama. Ali eram horas e horas de muitas tentativas até que em determinado momento o som se encaixava.

Figura 2 – Meu primeiro acordeom



Fonte: Acervo pessoal.

Foi então que, seguindo os passos de Luiz Carlos Borges³, vim para Santa Maria – RS em busca da realização do sonho de estudar música e tornar-me músico profissional.

O acordeom esteve e está presente em todos os momentos importantes da minha história de vida. É com a gaita que desenvolvo a atividade profissional como músico e docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Como músico profissional, atuo em festivais de música nativista como a Tertúlia Musical Nativista de Santa Maria, Califórnia da Canção Nativa de Uruguaiana e Coxilha Nativista de Cruz Alta entre outros. No cenário da música regional, participei de alguns conjuntos de baile gaúcho, dos quais destaco o Grupo Musical Raízes, onde até hoje atuo com o qual gravei cinco discos. Nesta trajetória de músico profissional,

³ Luiz Carlos Borges foi o primeiro músico da região missioneira a ir para Santa Maria estudar música na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É um dos grandes mestres acordeonista da música brasileira, com mais de 40 anos de história musical com vários discos gravados. Músico, compositor e acordeonista, natural de Santo Ângelo-RS, que desde muito pequeno, mudou-se com a família para São Luiz Gonzaga.

gravei um disco solo intitulado Turumbamba, com participação da *Fisaorquestra*⁴ *Vêneta* da cidade de Silveira Martins – RS, grupo de gaiteiros o qual coordeno desde o ano de 2005. Nestes dois cenários da música, tanto a música nativista como a regional de baile, tive a oportunidade de desenvolver a composição musical, colocando em prática conhecimentos produzidos no curso de música do conservatório onde estudei acordeom e do bacharelado em Música da UFSM.

Imaginei que, após ter concluído a graduação em Música na UFSM, continuaria atuando como músico profissional ou professor nos espaços informais e que isso seria suficiente para continuar a minha trajetória de vida. Todavia, como diz Oliveira (2010, p. 70), “o tempo é revisitado e pode provocar alterações nos trajetos de vida pessoais e coletivo”. E nesta trajetória, percebi a necessidade de me reconstruir. Somada a esta ideia,

[...] a concepção de que a reflexão de como cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de saber-viver, nos leva a compreender que cada um de nós se forma para se apropriar e se integrar num saber-viver, entendido como saber-amar, saber-apreciar, saber formar-se, saber-pensar, saber-fazer, saber-sentir, saber-significar, saber-ser sociocultural e que este saber-viver visa à arte de cada um viver a sua própria existencialidade (JOSSO, 2004, p. 108).

A minha caminhada, de modo mais formal, começou no final da década de 1980, mais precisamente no início do ano de 1987, no Curso Extraordinário de Música (atual Curso de Extensão em Música), vinculado ao curso de música do Centro de Artes e Letras (UFSM). Este curso é destinado a pessoas da comunidade e estudantes interessados em ingressar na graduação em Música-bacharelado ou Música-licenciatura. Paralelamente a esses estudos, comecei as aulas de gaita no Conservatório de Música Carlos Gomes, no qual concluí a formação nesse instrumento cinco anos mais tarde.

Quando ingressei na UFSM, em 1988, para fazer a graduação em Música – Bacharelado o instrumento escolhido foi o piano. Não consegui ir até o final do 1º semestre na disciplina de instrumento, pois a minha professora aposentou-se dois meses após o meu ingresso. Foi nesse momento que resolvi mudar de instrumento e fiz a opção pelo Bacharelado em Canto, concluindo a graduação em 1997.

⁴ Grupo de gaiteiros criado em 2005 pela Secretaria de Cultura e Turismo da prefeitura do município de Silveira Martins-RS, sob a minha coordenação e regência.

Desde o início do curso havia algo que me intrigava e até me causava certo desconforto, muitas reflexões e questionamentos. Por que a UFSM não tinha um professor de acordeom no curso de Música? Por que o acordeom não era um instrumento de estudo ou de formação nos cursos superiores no Brasil, mas principalmente no RS, um estado que tem o acordeom em suas músicas tradicionalistas? Por que o acordeom, que é um instrumento musical inserido nas suas tradições, na música regional, nos festivais nativistas e nos centros de tradições gaúchas (CTG), não era ofertado no ensino superior? Estes questionamentos sempre me faziam pensar, e ainda me fazem refletir com mais intensidade sobre o ensino de música no ensino superior.

Após a conclusão da graduação, fiquei afastado da UFSM por algum tempo, e retornei como egresso no segundo semestre de 2009 para fazer o curso de Música – Licenciatura. Durante este período de formação, abriu concurso para Professor Auxiliar de Música – Licenciatura na UERGS – acordeom, e no edital constava apenas a necessidade de graduação em qualquer área da música. Estava ali a oportunidade que tanto sonhava: o acordeom finalmente chegou ao ensino superior através da UERGS. Eu tinha a chance de ser o professor, mas teria que realizar o concurso em suas três etapas: 1ª etapa, uma prova escrita com conteúdos relacionados à educação musical; 2ª etapa, dar uma aula com duração de 30 minutos, com conteúdo de livre escolha que constava no edital; e 3ª etapa, prova prática com instrumento para o qual estava inscrito (acordeom) para o concurso.

Foram meses e meses de muito estudo e preparo para três dias de prova. Graças ao apoio de alguns colegas e orientação de professores que já atuam no ensino superior, fui aprovado em 2010 no referido concurso e hoje sou professor na UERGS. Estou muito realizado e me sinto diariamente motivado aos desafios de estar atuando como docente no ensino superior. Sei que são muitos os desafios necessários para implementar o ensino de acordeom nesse espaço e de manter um diálogo acerca da importância desse instrumento com os demais colegas, haja visto que temos conhecimento que no Brasil existem apenas três cursos superiores nos quais o acordeom está inserido, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Federal do Cariri (UFCA) e o outro na UERGS aqui no RS.

Ainda que a inserção do acordeom nos cursos superiores seja pequena, por vezes me questiono: Qual a proposta mais efetiva para o estudante que quer aprender a tocar gaita? Recebo muitos estudantes que já sabem tocar este

instrumento, e questiono por que eles estão agora na Universidade? O que desejam do curso e como minha atuação profissional pode mediar um processo educativo que possibilite crescimento? Mesmo que as licenciaturas tenham a centralidade na formação de professores, percebo nos alunos de acordeom a vontade de ter uma *performance*⁵ de alto nível nesse instrumento musical.

Como sou bacharel em música, algumas dificuldades que percebo para a minha atuação profissional não são novas e começaram a aparecer no início da minha carreira docente no ensino superior, entendendo que “saber tocar um instrumento não é sinônimo de saber ensiná-lo” (WEBER, 2014, p. 12). O bacharelado em música que cursei não ofereceu formação pedagógica e não me habilitou para docência, o que não poderia ser diferente tendo em vista que o objetivo do curso de bacharelado é formar o instrumentista.

Como a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento, não é incomum surgirem dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31).

Da mesma forma que fui entendendo e construindo a docência na prática, vejo como é importante para um músico egresso de um bacharelado e profissional, no sentido de viver da música tocando em bailes e acompanhando cantores em festivais de música, apropriar-se de conhecimentos pedagógicos específicos que poderão torná-lo um profissional da educação.

Assim, frente à demanda profissional na UERGS, senti a necessidade de aprofundar conhecimentos, compreender as aspirações e motivações de músicos gaiteiros que vem para UERGS e, assim, melhorar minha prática docente no ensino superior de música. Meu trabalho como professor de música além de atender alunos do Curso de Graduação em Música – Licenciatura envolve estudantes das outras três áreas das artes, teatro, dança e artes-visuais. Estes alunos cursam alguns

⁵ A palavra *performance* vem do verbo em inglês "*to perform*" que significa realizar, completar, executar ou efetivar. Em muitas ocasiões é usada no contexto de exibições em público, ou quando alguém desempenha algum papel no âmbito artístico, como um ator, por exemplo. *Performance* também pode ser o conjunto dos resultados obtidos em um determinado teste por uma pessoa. <http://www.significados.com.br/performance/>. Realizar ou executar algo com certo grau de dificuldade. Em música o termo pode ser utilizado para o instrumentista que toca músicas de difícil execução (grifo meu).

<http://www.significados.com.br/performance/>.

componentes curriculares da música como disciplina eletiva⁶ dentre as quais destaque: Expressão Vocal, Prática de Conjunto Vocal e Práticas de Conjunto Instrumental, que são disciplinas ministradas por mim, além da Prática de Instrumento – acordeom. Sendo assim, a opção por fazer especialização em Metodologias do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) se fez necessária, justamente com foco nessas áreas, para qualificar a minha prática docente.

Durante esse curto período de prática docente, pois comecei apenas em 2011 como professor efetivo de música na UERGS, sinto a necessidade de busca permanente de conhecimentos e novas abordagens nos processos que envolvem o ensino de música aos estudantes. Até o momento tive, na maioria das vezes, a presença de estudantes que já tocam acordeom com um bom nível de *performance* em minhas aulas. Este é outro desafio, o que esperam de mim como professor?

Considerando que há muito a ser construído, principalmente no âmbito da licenciatura que se propõe a formar um educador para ambas as atuações, ser professor de música e instrumentista, propus como título da pesquisa *“Trajetórias musicais de acordeonistas: um estudo na licenciatura em música (UERGS)”*.

Diante do exposto, o objetivo geral orientou-se em investigar as trajetórias de formação musical de alunos acordeonistas do Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UERGS.

Os objetivos específicos da pesquisa foram conhecer as vivências musicais dos acordeonistas e compreender como elas impactaram em suas escolhas pela formação no curso de licenciatura em música; compreender motivações e aspirações que podem ter impulsionado os acordeonistas a realizarem um Curso de Graduação em Música – Licenciatura e entender possíveis relações entre ser acordeonista e a escolha pela licenciatura.

Para tanto, investiguei as trajetórias de formação musical de três estudantes acordeonistas e compreendi como alguns destes processos formativos se misturam às suas aprendizagens e intenções formativas no Ensino Superior.

⁶ Disciplinas Eletivas da música são disciplinas obrigatórias ofertadas para os alunos das áreas da dança, teatro e artes visuais. Os alunos deverão cursar um total de 200h durante toda a graduação. Disponível em: <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=cursosLocaisDesc.php&cod=8> ou em http://www.uergs.edu.br/uploads/1161184928Curso_de_Graduacao_em_Musica_Licenciatura.pdf.

A dissertação ora apresentada está estruturada em cinco partes: introdução, três capítulos e considerações finais. Na introdução apresento minhas trajetórias musicais e docentes no acordeom como disparadoras para pensar a pesquisa bem como o objetivo geral e os objetivos específicos. Os encaminhamentos metodológicos da pesquisa constituem o primeiro capítulo, no qual apresento brevemente a UERGS como *locus* do estudo e o curso de Licenciatura em Música. Também exponho questões e justificativas da pesquisa. Neste capítulo destaco a *História Oral* e a pesquisa com narrativas, considerando as histórias dos participantes da pesquisa com a música. Como técnica de produção⁷ de dados apresento a *entrevista narrativa* (EN); e a *análise textual discursiva* (ATD) como instrumento de análise dos dados produzidos na pesquisa. No segundo capítulo da dissertação exponho a revisão de literatura que me ajudou a compreender aspectos que envolvem a pesquisa e que tematizam acerca da formação de professores das áreas de Educação e de Educação Musical. Neste capítulo, também apresento referências a respeito do acordeom e sua presença na música e no ensino de música no Brasil, bem como teço comentários sobre sua presença no ensino superior, buscando ampliar as formas de entender o potencial deste instrumento no ensino de música. No terceiro capítulo constam os resultados da pesquisa, as análises dialogando entre si e os referenciais estudados. As considerações finais compõem a última parte desta dissertação na qual destaco achados da pesquisa a partir das questões e objetivos propostos no desenvolvimento deste estudo.

⁷ As terminologias *produção* e *coleta* vem sendo discutidas por alguns grupos de pesquisa como o FAPEM e o GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), principalmente no âmbito da pós-graduação da UFSM, sobre qual termo é o mais adequado a ser utilizado para se discutir os dados na pesquisa. O grupo de pesquisa FAPEM defende o uso do termo *produção de dados*, e, por isso, esta pesquisa que faz parte do trabalho deste grupo o emprega. A produção de dados ocorre na interação e no processo diálogo entre pesquisador e pesquisado.

CAPÍTULO I

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A decisão sobre as orientações metodológicas desta pesquisa não foi fácil, tendo em vista a minha recente construção de conhecimentos acadêmicos como pesquisador. Foi preciso desafiar-me em compreender que pesquisar em educação não é simplesmente produzir dados por meio de uma entrevista ou um questionário. Pesquisar está atrelado e depende de muita reflexão crítica sobre o assunto a ser estudado e também do complexo entrelaçamento de pensamento entre o que me constitui como pessoa e pesquisador, o objeto a ser investigado e a literatura já produzida no tema em questão.

Nesse contexto de entrelaçamentos organizei minhas questões de pesquisa as quais foram suscitadas pelo meu trabalho como docente na UERGS, como professor de acordeom. Nesta primeira parte da dissertação apresento as orientações metodológicas do trabalho, trazendo inicialmente questões e justificativas que se desdobraram nos objetivos já expostos na introdução. Apresento, brevemente, a licenciatura em música da instituição de ensino superior UERGS, a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Com abordagem metodológica de cunho qualitativo, também escrevo sobre a metodologia que foi utilizada neste estudo, estruturada com base no método da História Oral e na pesquisa com narrativas.

1.1 QUESTÕES E JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA

A partir de algumas narrativas que trazem um pouco de minha história com a gaita e a docência no Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS, impulsionado por entender as motivações e aspirações dos acordeonistas, as questões que nortearam esta pesquisa constituíram-se por entender: (1) Quais as trajetórias de formação musical, anteriores ao ingresso no Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UERGS, de acordeonistas? (2) O que levou os acordeonistas a buscarem o Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UERGS? (3) Em que medida pode ser tecida relações entre ser acordeonista e o desejo de ser professor de música?

Essas questões emergiram do fato de que os acordeonistas da Música – Licenciatura da UERGS são, em sua maioria, músicos profissionais que atuam como gaiteiros em grupos e individualmente. Assim, ao ingressar no ensino superior, são portadores de uma trajetória musical já construída com o acordeom no cenário artístico e, muitas vezes, de ensino do instrumento no RS.

A realização desta pesquisa se justificou devido à escassez de produções do país, na atualidade, sobre as trajetórias de formação musical de acordeonistas em processo de formação em cursos de licenciatura em música no país, haja vista que poucas investigações foram encontradas na literatura sobre o assunto.

Ainda é relevante mencionar que a pesquisa foi possibilitada porque ao realizar diálogos informais com os acordeonistas, do curso de Graduação em Música-Licenciatura da UERGS, percebi neles uma abertura, interesse e disposição para participar de uma investigação que tratasse de suas trajetórias de formação musical. Por último, destaco que ao efetuar uma reflexão pessoal, constatei que a escolha do assunto desta pesquisa tem forte relação com meus interesses profissionais e se aproxima muito das curiosidades pessoais que tenho sobre as trajetórias musicais dos acordeonistas, uma vez que atuo como professor do instrumento acordeom no referido curso de licenciatura.

1.2 UERGS – UMA LICENCIATURA COM ACORDEOM

Para uma melhor compreensão do *lócus* que envolve esta dissertação, menciono partes do Projeto Político Pedagógico (PPP) atual do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS.

Apesar de ser um Curso de Graduação em Música – Licenciatura, o mesmo tem a intenção de formar um “*performer*”⁸ no instrumento e isto é um desafio ainda maior para o professor. Este curso tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando profissionais na área da Música que atuarão tanto como artistas, quanto como professores no ensino fundamental e médio, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e de pesquisa, como trabalho inerente à atividade artística e da docência. Ainda dentro dos objetivos pretendidos, a UERGS ambiciona:

⁸ *Performer*: termo relacionado ao desempenho em um exibição de alta *performance*. Para Weber (2014, p. 26), “no contexto musical, *performer* é o termo em inglês para o músico executante, ou intérprete”.

- a) afirmar a educação enquanto um direito humano;
- b) democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e a cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso;
- c) formar um profissional da música em suas dimensões política, epistemológica e estética, apto a desenvolver estratégias educativas democratizadoras do acesso, do conhecimento em arte e da gestão educacional (UERGS, 2006, p. 06).

Percebe-se a preocupação que, além de formar um professor de música, a UERGS mantém forte ideia de que o egresso deve ser um profissional sensível e aberto às mudanças mais amplas que envolvem ensinar arte com conhecimentos musicais bem desenvolvidos e transcendendo aspectos específicos da música. O Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS tem carga horária total de 3020h, com 188 créditos e pretende a formação de um professor de música que:

- a) seja capaz de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, posicionando-se autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade;
- b) atue como sujeito emancipado, comprometido com a prática pedagógica na formação humana vinculada à inclusão e transformação social;
- c) seja capaz de, articulando saberes que envolvem o fazer, o aprender e o transformar a educação; o fazer, o apreciar e o conhecer a arte, insira-se tanto na educação formal quanto informal, entendendo a educação e a arte como um direito inalienável do ser humano em toda a sua existência e comprometendo-se com os princípios da Educação Popular;
- d) não dicotomize o fazer artístico e o fazer pedagógico, sendo capaz de se expressar e transitar em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social (UERGS, 2006, p. 05).

Segundo Jardim (2008, p. 31), referindo-se ao perfil do “músico professor” que durante o processo de sua formação, desenvolve competências e técnicas que o capacitam para o domínio de um determinado instrumento escolhido na sua graduação, este profissional será o mais indicado para ensiná-lo posteriormente. Para tanto, deverá mobilizar diferentes habilidades entre o saber fazer e o saber ensinar. No caso do curso da UERGS, a proposta para formação de um professor caracteriza-se por:

[...] estimular a formação de um profissional que transita entre o fazer artístico e pedagógico, possuindo uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas, dando ênfase à especificidade regional e à diversificação do mundo do trabalho. Portanto, o Professor de Música/musicista egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos em *educação musical*, dominando princípios da música, de forma a atuar tanto como musicista quanto como professor; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de

pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes. O próprio desenvolvimento das artes e da educação mostra que as concepções mais contemporâneas de ensino das artes, propõem uma qualificada integração artista/professor (UERGS, 2006, p. 07).

O PPP⁹ da UERGS está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Música de março de 2004, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES). O curso valoriza a arte e respeita as diversidades e manifestações culturais do meio no qual está inserido.

Além do acordeom, que é um instrumento identificado com a cultura local e regional no RS, outros instrumentos como violão, piano, flauta, saxofone são ofertados como instrumentos específicos na Graduação em Música – Licenciatura da UERGS. O acordeom, de uma forma especial e por ser o objeto investigativo desta pesquisa, é destacado neste estudo de narrativas de acordeonistas da UERGS. No capítulo II abordarei sobre o ensino desse instrumento, procurando ampliar as formas de entendê-lo no ensino e no Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS.

1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA

Considerando os objetivos que se orientaram em torno de investigar as trajetórias de formação musical de acordeonistas do Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UERGS - percebi que as naturezas subjetivas e pessoais da produção de dados, por meio das narrativas, seriam orientadas em sua compreensão pela adoção da abordagem qualitativa de pesquisa.

Frente ao exposto, o estudo de alguns referenciais teóricos que tratam de pesquisa qualitativa foi necessário, como Flick (2009), Sampieri (2013), Kahlmeyer-Mertens (2007), entre outros. Segundo Flick (2009, p. 8), a pesquisa qualitativa “visa entender, descrever e explicar fenômenos sociais analisando experiências de indivíduos ou grupos”.

⁹ O novo PPP do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS foi discutido nos últimos anos pelo colegiado de professores e comunidade acadêmica em reuniões periódicas e será implementado nos próximos anos, em consonância com as DCN (2004) e a resolução nº 2 de 01 de Julho de 2015 (DCN/CNE, 2015).

Ainda, é importante destacar que, em uma pesquisa qualitativa, no processo de produção de dados, a reflexão sobre os fatos narrados se constitui como um elo entre o pesquisador e os participantes (KAHLMAYER-MERTENS, 2007). Ouvir as trajetórias de vida dos entrevistados e refletir sobre as aprendizagens no acordeom, seus aprendizados musicais e profissionais foi fundamental no processo de produção dos dados e compreensão das questões e dos objetivos da pesquisa.

Ao estudar alguns dos métodos existentes na abordagem da pesquisa qualitativa, optei pelo estudo com o método de História Oral utilizando a pesquisa com narrativas como orientação de produção de dados.

1.4 HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E NARRATIVAS

De acordo com Meihy e Ribeiro (2011), o método de História Oral é entendido como uma possibilidade de produzir conhecimentos por intermédio da narrativa oral dos sujeitos participantes de uma pesquisa, implicando um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. Neste estudo, utilizo a narrativa como um meio interativo entre memória e história oral, sendo a memória um suporte teórico-metodológico na pesquisa (OLIVEIRA, 2006).

Neste contexto, alguns dos referenciais sobre História Oral que foram utilizados para fundamentar esta pesquisa são: Alberti (2004), Meihy (2005), Delgado (2010), Meihy e Ribeiro (2011). No âmbito das narrativas e da memória, este estudo tem como base: Ricouer (1984), Nogueira (2006), Meihy (2005), Connelly e Clandinin (1995) e Abrahão (2011), entre outros.

Meihy (2005, p. 163) explica que os “detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revele aspectos úteis à informação temática central”, Também, cabe ressaltar que, para esse autor, o método de História Oral decorre “da vontade de registrar, guardar e propor análises fundadas em um conceito de conhecimento que se dobra *ao continuum* da vida” (MEIHY, 2005, p. 25). “É uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história”¹⁰.

¹⁰ <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>.

Sobre método de história oral, Alberti (2004) menciona:

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesmo e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um *projeto de pesquisa* previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado (ALBERTI, 2004, p. 29).

Haja vista que nesta pesquisa o foco está na organização, compreensão e análise de narrativas sobre as trajetórias de formação musical de alunos de acordeom do Curso de Graduação em Música–Licenciatura da UERGS, a opção pelo método de História Oral nas trajetórias musicais dos participantes da pesquisa, possibilitou o entendimento dos objetivos geral e específicos anteriormente expostos.

Delgado (2010) refere:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. Portanto, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico (DELGADO, 2010, p. 15-16).

Na perspectiva da História Oral fica expresso que: “memória, imaginação, representação e estratégias são bases que sustentam qualquer narrativa sobre o passado e o presente” (MEIHY, 2005, p. 62). Assim, situações diferenciadas vividas no passado e no presente são reconstruídas no ato de narrar, dando singularidade a uma narrativa que nunca será semelhante à outra.

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou a narração de histórias musicais de três gaiteiros com a reconstrução de fatos vividos, o que exigiu sua ação de lembrar. Sobre isso, Meihy (2005) pondera:

O que foi lembrado, como foi lembrado, em que circunstância foi evocado o fato: tudo isso integra a narrativa, que sempre nasce na memória e se projeta na imaginação, que, por sua vez, depois de articular estratégias narrativas, se materializa na representação verbal que pode ser transformada em fonte de escrita (MEIHY, 2005, p. 61).

No que se refere à questão de memória, para Meihy (2005) há uma relação muito próxima com a história oral, pois ao passar as narrativas que nascem da memória e destas para a história, há um diálogo entre ambas, mantendo um vínculo importante entre memória, história oral e história. A memória caracteriza-se como uma construção psíquica e intelectual que se constitui mediante a presença do passado, envolvendo fragmentos do vivido por alguém inserido em um contexto social ou familiar (MOREIRA, 2005).

Ao buscarmos a inter-relação entre memória, história oral e narrativa, partimos da compreensão de que a narrativa ressignifica a história, por meio da memória, contada de forma oral ou escrita. Portanto, a narrativa está presente no simples ato do viver, agir e refletir, no contar histórias, tendo em vista que nós seres humanos somos contadores de história, e de forma individual e social relatamos nossa forma de viver, em nosso cotidiano (NOGUEIRA, 2006, p 1-2).

A memória tem sido objeto de estudos constantes de muitos teóricos, seja por meio de pesquisas individuais ou coletivas, principalmente relacionadas à história articulada entre passado, presente e futuro, pois a memória “rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro” (ABRAHÃO, 2011, p. 166), transitando de forma dinâmica no tempo e no espaço.

As potencialidades e significados da memória são incomensuráveis e mutáveis renovando-se constantemente.

A memória está imbuída de vastidão de possibilidades, que a tornam infinitamente rica em suas manifestações. É um instrumento valioso para construção de narrativas, que registram modos de frequentar o mundo, fazendo a trama de a vida existir como drama ou comédia (GROSSI; FERREIRA, 2001, p. 31).

Como forma de conhecimento e experiência, a memória é um caminho possível para que o sujeito percorra a temporalidade de sua vida, que segundo Lowenthal (1998, p. 75), “através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado”.

A memória é disparadora da construção ou reconstrução das relações sociais estabelecidas muito antes dos fatos serem narrados, lá no passado, mas que é refletida no tempo atual, por meio de questionamentos ou estímulos que permitem aos sujeitos narrarem fenômenos sociais constantes em sua história de vida. Para Lowenthal (1981), “toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores,

distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado” (LOWENTHAL, 1981, p. 75).

Como estou tratando de trajetórias musicais dos participantes da pesquisa que, durante as entrevistas, foram motivados a contar e recordar a si mesmos, descrevem um tempo vivido em forma de narrativa. Segundo Paul Ricoeur (1984), a vida pode ser compreendida como uma narrativa ou um texto, que pode ser ouvida ou lida, “só se compreende a vida por meio de histórias que contamos sobre ela, então, podemos dizer que uma vida examinada é uma vida narrada” (RICOEUR, 1984, p. 55, tradução nossa¹¹).

Para Connelly e Clandinin, a narrativa é entendida tanto como fenômeno quanto como método de investigação, distinguindo história ou relato como fenômeno e a investigação como narrativa, tendo como base a experiência vivida, a qualidade de vida e da educação. “A narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, por tanto, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12, tradução nossa¹²).

Segundo Passeggi, do ponto de vista textual, a narrativa envolve seres humanos como personagens da ação, ela “é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais e ocorrências que adquire sentido a partir do lugar que os personagens ocupam e da intencionalidade do narrador em suas relações com quem o escuta ou lê” (PASSEGGI, 2014, p. 88).

A memória tem uma relação com o passado e por ele se constitui, envolvendo fragmentos do vivido, onde se caracteriza como uma construção intelectual representada pelo passado. São momentos selecionados pela memória em decorrência de estímulos que podem não representar uma totalidade do fato vivido, pois filtramos nossas lembranças ativando aquilo que queremos, ou seja, a história que nos é significativa. Portanto, história, memória e narrativa mantêm uma estreita relação entre si, pois não há história que possa ser narrada se não estiver presente na memória.

¹¹ “La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada” (RICOEUR, 1984, p. 55).

¹² “La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12).

1.5 SOBRE A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

As narrativas variam de pessoa para pessoa e podem mudar de rumo conforme o entrevistado vai evocando suas memórias. Para Alberti (2003), um dos principais alicerces da história oral é a *narrativa*. Um acontecimento ou uma situação vivenciada pelo entrevistado não pode ser transmitido para outras pessoas se não for narrado. Transformar vivências e experiências em linguagem é o seu papel, selecionando acontecimentos com um determinado sentido. Assim,

A razão principal para o uso da narrativa na pesquisa educativa é que os seres humanos são organismos contadores de história que, individualmente e socialmente, relatam vivências da vida. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma com que nós seres humanos, experimentamos o mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11, tradução nossa¹³).

Para a pesquisa, utilizei como instrumento na produção dos dados a entrevista narrativa (EN). Através dela busquei escutar sobre as histórias dos estudantes acordeonistas e seus processos de formação musical. Minha escuta foi orientada e delimitada pelos temas do aprendizado e das realizações musicais com o acordeom, buscando estabelecer relações com o processo formativo de professor na licenciatura em música no ensino superior, no caso, da UERGS.

A EN é um instrumento para gerar histórias e me auxiliou na construção das narrativas dos acordeonistas que chegaram ao ensino de graduação em Música – Licenciatura da UERGS. A EN “é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008), para tanto trouxe três questões já mencionadas, que poderão disparar as memórias dos entrevistados.

O termo latino *narrare* deu origem à técnica da entrevista narrativa (EN) e a sua tradução significa “relatar, narrar uma história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93). É um instrumento que desperta a vontade no entrevistado de contar sua história de vida ou algum acontecimento importante que vivenciou em seu contexto social. A narrativa retrata a experiência vivida e, portanto relata um fato que pode ser real ou imaginário.

Por ser uma experiência através da qual se compartilha o registro das lembranças, a narrativa constitui-se em processo compartilhado, que inclui

¹³ “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”.

em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e relembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica desse processo único e essencial à vida humana, já que não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar, de contar histórias e de se aprender sob a forma de conhecimento, ou melhor, de sabedoria, o conteúdo narrado (DELGADO, 2010, p. 44).

A EN também “é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95). Assim, a EN não busca apenas respostas para questões previamente delimitadas, ela tem por finalidade que as experiências sejam revividas e reconstruídas pelos sujeitos da pesquisa no processo de narrar suas trajetórias, produzindo uma organização e promovendo uma reflexão sobre o vivido, o que possibilita que parte do que é relembrado e sentido apareça na forma como eles relatam suas vivências.

Neste estudo, por meio de narrativas, conhecer as trajetórias dos estudantes de música com o instrumento acordeom foi de relevância, considerando que a entrevista os estimulou a contarem histórias de acontecimentos importantes da sua vida (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Pesquisas como de Louro (2004) e Souza (2012) evidenciaram que, ao se narrar, as lembranças do narrador são reconstruídas pela memória, por meio das histórias contadas.

Para Souza (2006), a arte de narrar expressa o que ficou na memória e “ao narrar-se a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência” (SOUZA, 2006, p. 104). Somando-se à importância de uma pesquisa com uso de narrativas, Josso (2004) também salienta que como pesquisadores “podemos utilizar como ponto de partida o procedimento de analogia entre os nossos processos de conhecimento, de formação e de aprendizagem e aqueles dos aprendentes” (JOSSO, 2004, p. 128).

No grupo de pesquisa FAPEM, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UFSM, trabalhos em nível de mestrado empregam o uso e análise de narrativas. Dentre as pesquisas desenvolvidas, algumas que utilizaram as narrativas são Ferla (2009), Reys (2011), Souza (2012), Rozzini (2012), Araújo (2012), Lima (2013) e Weber (2014).

Ferla (2009) buscou analisar a trajetória da professora Helma Bersch, frente ao ensino de música no contexto da imigração alemã católica do sul do país, investigando o processo de formação musical da professora, conhecendo as práticas musicais desenvolvidas em sala de aula. Reys (2011) analisou as leituras e

usos de professores de violoncelo, atuantes na região sul do Brasil, acerca dos métodos utilizados na iniciação de crianças, realizando um levantamento e uma breve análise dos métodos, investigando que modo esses livros são adaptados e complementados em diferentes realidades, procurando estabelecer um diálogo com autores das áreas de Educação e de Música, em interfaces com a Educação Musical, utilizando como principal fonte de dados a fala dos professores de violoncelo.

Souza (2012) investigou o pensamento de professores licenciados em música que atuam com o ensino de flauta doce, levando professores deste instrumento a refletirem sobre sua própria prática docente e sua participação no processo do pensar e do fazer pedagógico-musical. Rozzini (2012) utilizou de narrativas para pesquisar sobre a educação musical em um projeto social, que envolvia jovens que participavam de um grupo de percussão. Pelas narrativas dos adolescentes compreendeu como essa participação no grupo repercutia em sua vida motivando-os para o estudo e atuação profissional com música. Araújo (2012) investigou como se constituíam e se reconstruíam os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, a partir de suas narrativas em um espaço de formação continuada dentro da própria escola onde atuam. As práticas musicais das unidocentes melhoraram a partir da compreensão da música como área do conhecimento e do compartilhamento de aprendizagens dentro do mesmo espaço.

Lima (2013) buscou compreender a trajetória de vida pessoal e profissional da professora Ingeburg Hasenack através das práticas de ensino de música desenvolvidas pela professora, além de refletir sobre os professores que fizeram parte de sua trajetória de formação e as implicações de seu trabalho nos contextos em que atuou. Weber (2014), por meio da produção de narrativas, buscou entender o processo de construção da docência de três instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento, bem como conhecer seus processos formativos, investigando os saberes que esses professores mobilizam na docência do instrumento.

Nesta pesquisa, através da EN, foi possível motivar os acordeonistas estudantes de Música para que falassem sobre suas vidas, suas trajetórias com o acordeom, tanto no âmbito do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS, quanto no de suas vivências e momentos anteriores ao ingresso no curso

de graduação. Dessa maneira, as entrevistas narrativas dispararam o acesso às memórias, tendo como orientação o fato de que,

[...] a memória deve ser lembrada e reconstruída. É durante a entrevista que se faz “história”, na medida em que as lembranças são reconstruídas no ato de se narrar. Por outro lado, se o momento da entrevista é a construção de um espaço determinado no tempo, no qual as lembranças são revividas e contadas dentro de um contexto, tal contexto precisa ser desvelado e levado em consideração na construção dos significados que ocorre na entrevista (LOURO, 2004, p. 27).

As entrevistas narrativas foram realizadas com base em um roteiro, o qual se encontra no Apêndice A desta dissertação. Após as gravações em áudio, foram transcritas em sua totalidade. A transcrição foi um processo importante, uma vez que me possibilitou ler e reler o que foi dito nos diálogos construídos entre mim e os estudantes participantes da pesquisa. Após a transcrição e muitas leituras do material, foi possível categorizar as narrativas com fins de melhorar a organização ao trabalho escrito, considerando os objetivos da pesquisa e analisar, por último, as informações alcançadas. Sobre o processo de categorização dos dados e sua análise, tratarei mais adiante neste capítulo.

1.6 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa participaram três alunos do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS que escolheram o acordeom como instrumento de formação durante a graduação. Lembro aqui o fato de que a UERGS é a única IES, no RS, que tem o acordeom como possibilidade de instrumento para estudantes de licenciatura em Música. Para tanto, alguns critérios ou condições de seleção dos estudantes foram empregados, buscando narrativas situadas dentro deste contexto de formação:

- (1) Ser aluno do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS;
- (2) Ter o acordeom como instrumento de estudo durante a graduação;
- (3) Atuar como acordeonista¹⁴;
- (4) Aceitar a participação na pesquisa.

¹⁴ Atuar como acordeonista no contexto da pesquisa é realizar apresentações musicais executando o instrumento como músico profissional.

Inicialmente, efetuei uma sondagem dos alunos de acordeom do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS, cogitando suas participações na pesquisa, o que foi prontamente aceito. Isso ocorreu em meados de 2014, momento em que eu estava dando início aos trabalhos investigativos e seus delineamentos teóricos e empíricos.

Minha proposta foi ouvir as narrativas orais dos estudantes com o foco temático voltado para as trajetórias formativas musicais com o acordeom, buscando tecer relações com sua formação musical e atuação profissional. Como critério de seleção, foram escolhidos três estudantes entre os quatro matriculados no componente Prática Instrumental (acordeom) do Curso de Licenciatura, dos quais dois se encontravam no mesmo semestre de formação- fase de conclusão - e o terceiro no segundo semestre de formação acadêmico-profissional.

Muito embora dois estudantes estivessem no mesmo período do curso, intuí, durante o processo de seleção dos alunos, que poderiam ser verificadas diferentes interpretações entre suas formações musicais anteriores e atuais no ensino superior. Assim, os estudantes poderiam trazer à tona suas particularidades por serem músicos profissionais com trajetórias com o acordeom em diferentes contextos musicais e também por serem estudantes de distintos semestres acadêmicos. A opção por três e não os quatro alunos, deve-se ao fato do quarto aluno ter efetuado o trancamento da matrícula.

No quadro a seguir, serão apresentadas algumas características dos alunos que participaram da pesquisa, cujos nomes são pseudônimos escolhidos pelos entrevistados.

Quadro 1 – Características dos estudantes participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Idade na entrevista	Contato com a música/acordeom	Situação acadêmica	Atividades musicais
VÉU	26 anos	7 e 14 anos	3º semestre da graduação	Desenvolve atividades como músico profissional e professor de música em espaços distintos
RADAMÉS	31 anos	Desde a infância e 14 anos	Fase de conclusão do curso	Músico profissional. Desenvolve trabalhos de música de câmara com diversas formações instrumentais
JOSÉ	41 anos	5 e 9 anos	Fase de conclusão do curso	É músico profissional e atua em grupos de câmara e com regência coral

Um dado interessante de observar entre os participantes da pesquisa é que a faixa etária não se aproxima. Percebo que não há diferenças acentuadas em suas trajetórias musicais, haja vista que a idade inicial com a música para ambos entrevistados são próximas, conforme demonstra o quadro 1, e em algum momento de suas vidas, cursaram música na FUNDARTE (Fundação de Artes de Montenegro). No entanto, as vivências e experiências musicais principalmente para José, se distanciam, à medida que possui uma trajetória profissional com mais tempo de atuação, fazendo com que sua relação com a graduação possa lhe dar uma perspectiva de futuro diferente dos demais participantes da pesquisa. O que está bem claro nas falas dos três entrevistados é a vontade de ser professor, ou continuar sendo professor de música, sem deixar a atuação como músico profissional, pois esta se potencializará com a conclusão da licenciatura.

1.7 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Foi realizada somente uma entrevista individual para produção dos dados com os participantes da pesquisa. O tempo total das entrevistas foi de duas horas, seis minutos e trinta e nove segundos, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Tempo e local da entrevista narrativa

Sujeitos da pesquisa	Data	Duração	Local Montenegro-RS
VÉU	13/11/2015	32 min 54 seg	UERGS sala 301
RADAMÉS	19/11/2015	43 min 51 seg	UERGS sala 301
JOSÉ	28/11/2015	49 min 54 seg	UERGS sala 301

Foi solicitada permissão para gravação da entrevista e publicação dos dados produzidos garantindo-lhes o anonimato conforme exposto no ato da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, documento constante no anexo A. Para os participantes, também foi garantido o direito de abandono na participação da pesquisa “a qualquer momento, sem penalidades ou perdas” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 51).

1.8 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Como instrumento analítico, utilizei da Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Geralmente, para a análise e interpretação dos dados é requerido um longo período de concentração e pensamento voltados para leitura e releitura das narrativas dos entrevistados e com isso toma-se mais tempo do que o planejado e requer paciência, persistência e esforço pessoal. Para que este processo ocorra de forma mais adequada deve-se levar em consideração dois aspectos:

[...] planejamento bem elaborado da pesquisa para facilitar a análise e a interpretação; complexidade ou simplicidade das hipóteses ou dos problemas, que requerem abordagem adequada, mas diferente; a primeira exige mais tempo, mais esforço, sendo mais difícil sua verificação; na segunda, ocorre o contrário (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 22).

Com leituras mais atentas sobre ATD nos textos de Moraes e Galiazzi (2006, 2011), percebi que este tipo de análise permite a criação de espaços de reconstrução e de criação, produzindo novos significados sobre o que foi investigado e analisado, o que, de certa forma, foi me transformando como pesquisador.

Para Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) “Análise Textual Discursiva é descrita como um processo que inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significados”. Para a ATD analisar é dividir organizadamente para uma nova compreensão textual. Este é o primeiro passo em que Moraes e Galiazzi (2011, p. 114) denominam de “unitarização”. Este procedimento implica na compreensão e na separação do texto em unidades de significado oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações realizadas pelo pesquisador. O processo de unitarização gerou um conjunto de outras unidades de significado. Ainda, sobre a ATD Moraes (2006) afirma:

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em procesos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES, 2006, p. 118).

Desta forma, “a unitarização é processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 124).

Diante destes encaminhamentos de análise e procedimento de organização dos dados produzidos na pesquisa, procedi a unitarização pelas unidades de significados que interpretei nas narrativas dos entrevistados. Parti da utilização das unidades de significado, já refletidas na elaboração do roteiro de entrevista, organizadas em três momentos: (1) a formação musical com acordeom; (2) a graduação em música e (3) as perspectivas para o futuro do acordeom na educação musical.

Reenfatizo assim que todo o processo de unitarização e de construção das categorias de análise foi pensado conforme os objetivos, as questões de pesquisa e as narrativas decorrentes das entrevistas, as quais foram materiais para os procedimentos de unitarização. Neste contexto, segundo Moraes e Galiazzi (2003, p. 199), “um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados”.

A partir da construção de um desenho da investigação¹⁵ e da transcrição das entrevistas seguindo o roteiro organizado, as categorias foram surgindo, o que permitiu uma compreensão e análise dos dados com base nos referenciais estudados. As informações produzidas foram analisadas e interpretadas a partir de quatro categorias:

- (1) trajetórias dos alunos com a música e o acordeom;
- (2) aspirações com a escolha do acordeom na formação inicial em um Curso de Música-Licenciatura;
- (3) relações tecidas entre o que os alunos sabiam e o que eles estão aprendendo;
- (4) e o acordeom na educação básica e no ensino superior.

A partir do conjunto destas categorias, algumas subcategorias surgiram durante as análises das narrativas, que estão apresentadas no capítulo 03, que trata dos resultados da pesquisa e das considerações finais.

Entre os referenciais que dialogam com o conjunto das categorias já citadas, e subcategorias constantes no terceiro capítulo dessa dissertação, estão Weiss (2015), Anezi e Garbosa (2013), Bellochio (2013), Souza (2012), Reys (2010), Mateiro (2007), Penna (2007), Glaser e Fonterrada (2006) dentre outros.

Para melhor visualização dos dados produzidos na pesquisa, durante o processo de elaboração das análises e estabelecimento dos principais pontos das narrativas, em cada categoria utilizei uma cor diferente para identificá-las no *corpus* do texto transcrito. Assim, as categorias tornaram-se núcleos analíticos da pesquisa e disparadoras para aglutinar o diálogo com os sujeitos investigados.

Como pretendi conhecer as vivências musicais do participantes da pesquisa e compreender motivações e aspirações que os impulsionaram à realizarem uma licenciatura em música e ainda identificar as possíveis relações entre ser acordeonista e o desejo de ser professor de música pelos sujeitos na pesquisa, a

¹⁵ O dicionário da Investigação Científica de Tamayo e Tamayo diz que “É a estrutura a seguir em uma investigação exercendo o controle da mesma a fim de encontrar resultados confiáveis e seu relacionamento com as perguntas surgidas da hipótese”. <http://www.resumosetralhos.com.br/desenho-de-uma-investigacao.html>.

O desenho da investigação é um gráfico que mostra a espinha dorsal da pesquisa, conteúdo objetivos, questões problemas, metodologia e título que me permitem visualizar o que eu estou pesquisando. Desenho da investigação eu utilizei como uma fonte de consulta sintética do corpo da pesquisa sempre ao alcance do meu olhar (grifo meu).

utilização da ATD a partir da entrevista narrativa (EN), aprofundou a compreensão das informações captadas.

Para finalizar o relato acerca dos elementos metodológicos da pesquisa, enfatizo que “a utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 120). Nessa (re)construção de caminhos é que procuro me constituir como pesquisador, buscando respostas e dialogando com teorias e o empirismo.

No próximo capítulo destaco a revisão de literatura que me orientou na pesquisa e na compreensão dos seus achados.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO MUSICAL E O ACORDEOM

Neste capítulo discuto sobre a revisão de literatura que orientou a pesquisa e que tematiza a formação de professores da Área da Educação e da Educação Musical a partir de conceitos que embasam as reflexões em torno das questões propostas na pesquisa. Apresento o acordeom, suas trajetórias na música brasileira, seu ensino e a relação com a formação de professores de música, buscando ampliar as formas de entender o potencial deste instrumento no contexto da educação musical. Apesar do escasso referencial sobre o instrumento, trago alguns referenciais que discutem e pesquisam o acordeom e o seu ensino.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tema formação de professores tem pautado discussões em diversas áreas de conhecimento, em meios acadêmicos e em outros espaços, formais¹⁶ e não formais, nos quais a educação acontece. A abordagem desse assunto tem sido recorrente haja vista a busca incessante da melhoria da qualidade do ensino ofertado na educação básica no Brasil e em outros países.

Os professores comumente têm sido responsabilizados pelos fracos desempenhos de estudantes, sem considerar outros fatores que compõem o cenário educacional como: desvalorização do trabalho docente, péssimas condições de trabalho, carência de materiais didáticos adequados, baixos salários, falta de políticas públicas que estimulem a escolha pela profissão docente nos últimos anos etc. Essas dimensões, segundo Arroyo (1985), não são levadas em consideração como determinantes do fracasso do trabalho docente na escola, pois a ênfase é dada à formação de professores da educação básica como uma maneira de garantir a qualidade do ensino. Contudo, é válido lembrar como referem Vaillant e Marcelo (2012, p. 15) que uma importante característica dos anos mais recentes é a de que “o papel do docente se transformou porque este se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais

¹⁶ Segundo Gadotti (2005), educação formal é aquela representada principalmente pelas escolas e universidades. São espaços escolares e acadêmicos que envolvem ensino e aprendizagem.

se encontra submetido”. Este acúmulo de funções engloba tanto as necessidades formativas de professores, que não são estanques, como também necessidades profissionais quando no exercício da docência. Portanto, o tão difundido termo formação de professores e as expectativas sociais que dele decorre, não estão diretamente associados com a melhoria da qualidade do ensino, como muito tem sido defendido por políticas públicas.

A partir da importância dada ao tema da formação de professores por pesquisadores, estudiosos, professores e pessoas da comunidade, sobretudo no campo da educação e da educação musical, me questiono: em que medida os entendimentos que a expressão formação, na literatura educacional, se estende à formação de professores de música, sobretudo aqueles que têm seu ensino voltado ao acordeom?

Na busca efetuada na literatura, da qual destaco Ferry (1983), Garcia (1999) e Vaillant e Marcelo (2012), verifiquei que alguns conceitos sobre formação no contexto da formação de professores, se aproximam e outros se distinguem. Por esta razão, apresento os conceitos desenvolvidos pelos autores revisados.

No entendimento mais amplo sobre formação, Zabalza (1990), Garcia (1999), Diniz-Pereira (2000), Mizukami (2008), Vaillant e Marcelo (2012), além de reconhecerem a importância de uma formação acadêmico-profissional em nível superior e outras de caráter continuado, consideram as vivências ou experiências de natureza pessoal daqueles que desejam ser ou são professores. Ou seja, para esses autores, as vivências formais e informais das trajetórias de vida deixam marcas no perfil do profissional professor. Assim, a formação dos professores não se resume somente à formação profissional. As vivências cotidianas anteriores a formação são levadas em consideração observando que as questões pessoais são importantes para o desenvolvimento da sua constituição profissional, envolvendo formação e práticas que sustentam o que é ser professor.

Dentre os autores que fazem parte desta visão mais ampla que apresenta e discute acerca da formação, na qual as trajetórias e vivências anteriores à graduação são consideradas fundamentais, Garcia (1999, p. 19) entende que a formação é “como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagens e de experiências do sujeito”. Para ele, a profissão de ser professor vai mais além da formação, e envolve conhecimentos que tocam e modificam os

sujeitos e seus desejos de ser professor, de ensinar e aprender com o outro. Garcia destaca que:

Em primeiro lugar a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face á outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o individuo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos (GARCIA, 1999, p. 21).

Além de Garcia (1999), outros autores da área educacional como Ferry (1983), Zabalza (1990), Freire (2001), Mizukami (2008), estão envolvidos com reflexões e pesquisas acerca de como se desenvolvem os processos de aprender e de ensinar, os quais estão presentes na docência, atividade profissional do professor. Em seus estudos enfatizam a ideia de que aprender a ensinar e aprender a ser professor, são processos que se iniciam antes dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida profissional e se revelam propriamente na docência, como defende Mizukami (2008).

No que se refere aos espaços de formação inicial no ensino superior, a pesquisadora destaca que os cursos de licenciatura:

[...] devem ser entendidos dentro de seus limites formativos: podem propiciar uma base inicial de conhecimento para a docência que deverá ser alimentada, ampliada, complexificada e flexibilizada ao longo do exercício profissional, por meio de várias fontes, em diferentes momentos e contextos: teorias, experiências, processos reflexivos que envolvam relação teoria-prática, etc. (MIZUKAMI, 2008, p. 390).

Para Diniz-Pereira (2000, p. 50), “a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida”. No que diz respeito aos cursos de graduação o autor sugere a utilização do termo “formação acadêmico-profissional¹⁷” em substituição ao termo “formação inicial” pelo fato “[...] dessa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 254). Nesse sentido, o conceito formação está suscetível a múltiplas perspectivas e associada ao desenvolvimento pessoal. Para

¹⁷ Embora Diniz-Pereira (2008) teça a conceituação de formação acadêmico-profissional, autores que se referem à formação de professores a tratam com a designação de formação inicial (NOVOA, 1997; GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002; TARDIF, 2012; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Zabalza (1990, p. 201) é o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal.

Segundo Bellochio (2013, p. 76), “a formação de professores, pensada de modo direto com relação ao espaço no quadro das profissões, carrega, como um de seus pressupostos primeiros, a preparação de profissionais para a docência”. O ato de ensinar pode ser intuitivo, ensinamos algo aos outros empregando um sentido comum, no qual o ensino está no cotidiano da atividade humana. Bellochio (2003, p. 17) salienta que “debater sobre ‘formação: qual concepção’ implica pensar tanto no espaço da formação como no espaço da atuação e da profissionalização do professor”.

Partilhando das duas concepções, para Vaillant e Marcelo (2012, p. 25), a “formação é entendida como um processo que tende a desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto definido de técnicas e tarefas”. Ainda, num sentido mais amplo, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 53), os estudantes “trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula”. Por isso, um estudante de licenciatura não é um estudante sem relações com a docência, pois ao longo de sua vida, esteve diante de várias representações de como é ser professor, como se ensinar e como os aprendizados dos estudantes vão sendo constituídos.

Os estudos de Ferry (1983), apesar das múltiplas significações da formação, entendem a existência de dois tipos de formação. Uma num sentido mais restrito durante a graduação, ou seja, a formação profissional certificada em instituições de ensino superior, públicas ou privada e outra que se refere mais especificamente a formações estruturadas, realizada ao longo da atuação profissional, por meio da formação continuada. Nesse entendimento mais restrito que envolve aspectos de formação técnico-profissional, não citam as vivências pessoais prévias dos sujeitos como importantes na formação de professores.

Para Ferry (1983, p. 36), formação “é um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Segundo o autor a formação de professores, de modo particular, diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões: formação dupla, combinando formação acadêmica (científica, artística, literária, etc.) e formação pedagógica; formação profissional de

professor, com domínio da ciência, técnica e arte, desenvolvendo competência profissional; e por último, a formação de professores é uma formação de formadores, influenciando o isomorfismo necessário entre a prática profissional e a própria formação de professores.

Formação é algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir uma certa forma. Uma forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. [...] então a formação é completamente diferente do ensino e da aprendizagem, ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem servir como suportes, mas a formação e sua dinâmica de desenvolvimento pessoal consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas, para exercer uma atividade, um trabalho ou uma profissão. Quando se fala em formação e formação profissional, fala-se em se por em condições de exercer práticas profissionais. Isto pressupõe obviamente, em muitas coisas: conhecimentos, habilidades, representações do trabalho a realizar, da profissão que se vai exercer e da concepção da imagem e do papel que irá desempenhar etc. (FERRY, 2001, p. 54)¹⁸.

Na visão de Ferry (1991, p. 43), “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio indivíduo procura”.

Refletindo com os autores citados e sobre seus entendimentos com relação à formação de professores, destaco uma linha de pensamento que entende que a formação se constrói ao longo da vida, desde a infância, com os primeiros ensinamentos dos pais, em que destaco a importância da família no contexto da educação, passando pelos primeiros anos na escola, onde é provável que nossos primeiros professores nos inspirem e nos encham de sonhos. A formação vai sendo construída ao longo do caminho da vida que, evidentemente, passará por um processo de formação profissional em uma IES, que lhe certificará para o exercício da profissão professor.

¹⁸ Es algo que tiene relacion com la forma. Formarse es adquirir una certa forma. Uma forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. [...] La formacion es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y e aprendizaje pueden entrar em la formacion, pueden ser soportes de la formacion, su dinàmica, este desarrollo personal que es la formacion consiste em encontrar formas para cumplir com ciertas tareas para ejercer um oficio, una profisión, um trabajo, por ejemplo. [...] Cuando se habla de formación se habla de formacion profesional, de ponerse em condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesion que va a ejercerse, la concepcion del rol, la imagen del rol que uno vá desempeñar, etcétera (tradução minha).

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Na atualidade, no Brasil, os cursos de Licenciatura em Música¹⁹ são responsáveis pela formação profissional do professor de Música, sobretudo o que atuará na educação básica. Através das certificações profissionais superiores tem-se constituído o direito formal e legal para exercer a profissão de professor na educação básica, e em alguns casos, em outros espaços de atuação profissional, como escolas de música, por exemplo.

A orientação legal para a formação docente no país, no campo da Música, é apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) à Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002) revistas através do Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015 e o Projeto de Resolução das DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2015) e nas DCN do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). As DCN do Curso de Graduação em Música orientam os elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que devem abranger:

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico (BRASIL, 2004, p. 1).

No que se refere ao perfil desejado do egresso do curso de graduação em Música – Licenciatura, para além das competências e habilidades previstas para a formação profissional, o que se busca é a formação de um professor de música com apropriação dos conhecimentos contextualizados ao seu ambiente de atuação bem como a ampliação de conhecimentos e desenvolvimento de sensibilidade artística. Neste contexto, as Diretrizes tratam do seguinte:

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

¹⁹ Embora seja empregada nesta dissertação a expressão “Licenciatura em Música”, as denominações dos cursos para a formação de professores de Música no país ainda são variadas entre as instituições: “Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música; Licenciatura em Música; Música – Licenciatura Plena; Licenciatura em Educação Musical; Licenciatura em Artes com ênfase em Música” (PEREIRA, 2013, p. 121), dentre outros.

- I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (CNE/CES/DCN, 2004).

Com relação aos processos musicais que compõe à formação de professores de música, é interessante destacar que desde as fases iniciais da vida a música, como bem cultural, faz parte das vivências pessoais coletivas e individuais dos seres humanos. A importância de levar em consideração as vivências de quem está numa graduação se deve ao fato de que, em muitos casos, nos cursos superiores de Música no Brasil, há a exigência de conhecimentos prévios para o seu ingresso, assim como a leitura da escrita musical tradicional, o tocar um instrumento com certo grau de domínio, ou seja, uma formação prévia contemplando um sentido de formação anterior e que deve ser ampliada durante a graduação.

No contexto da formação do professor de Música no Brasil, Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 95) argumentam que “nos processos de formação do professor de Música devem ser incluídos elementos que permitam a atuação desse profissional em diversos contextos educativos”. Os autores discutem que as Licenciaturas “deveriam, a princípio, possibilitar o contato dos estudantes com os mais variados conteúdos educativos e musicais” (Ibid., p. 97).

Em projetos de cursos de Licenciatura em Música também se discute o fato do professor de Música desenvolver atividades como músico profissional.

Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos tem estado fundamentado no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de Música é um músico. O alto *status* do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor (MATEIRO, 2009, p. 64).

De acordo com as DCN (01/2002 e 02/2002) para formação de professores nos cursos de graduação em música esta situação se ajustou na medida em que o foco das licenciaturas é, sobretudo, para a atuação nas escolas de educação básica, o que não impede o professor de atuar em outros contextos.

Considerado mudanças na LDB de 1996, face das DCN para os cursos de graduação em música, Hentschke (2003), constata que:

Mesmo havendo consciência, por parte dos educadores musicais, da necessidade de mudanças, os cursos de licenciatura não são ministrados exclusivamente por “educadores musicais”, mas por músicos instrumentistas, que na sua maioria, não possuem uma formação pedagógica. É inegável que existe uma disparidade de formação pedagógica entre o que denominamos de “educadores musicais” e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação. Os educadores musicais, além de terem uma formação pedagógica sólida, estão continuamente atualizando-se no sentido de buscar formação mais adequada e contextualizada para sua prática docente (HENTSCHKE, 2003, p. 54).

A autora coloca que, é ainda muito presente nos cursos superiores de música no Brasil, a figura do professor-artista ou músico artista/professor. Entre pesquisadores em educação musical que dialogam acerca do “professor artista”, destaque também Louro (2004) que pesquisou “ser músico *versus* ser professor”. A pesquisadora entende a ideia de que não há um perfil único, e sim identidades complexas e plurais. Com foco semelhante, Jardim (2008) identifica a formação de dois perfis profissionais distintos e propõe uma nomenclatura que os diferenciam: o músico professor e o professor de Música. O primeiro tem formação especializada com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional, com ênfase na “*performance*”. O segundo é um profissional preparado para ensinar Música no espaço escolar, sem uma ênfase na *performance* musical.

O músico, cantor ou instrumentista, não recebe apenas, uma instrução para capacitar-se no domínio de seu instrumento, mas também desenvolve, durante o processo de sua formação, competências, técnicas e treinamentos que são condições essenciais para sua realização. Por essa razão, se não for o único capaz, certamente, o instrumentista será o mais indicado para ensinar o seu instrumento (JARDIM, 2008, p. 31).

Segundo Jardim (2008) existe uma distância entre tocar e lecionar e que para trabalhar com conhecimentos musicais, o músico-professor mobiliza diferentes habilidades. Del Ben (2003) e Oliveira (2007) discutem sobre qual seria o curso ideal para formar um professor de instrumento. Estas pesquisas, no entanto, não são desenvolvidas no contexto dos cursos de Graduação em Música – licenciatura, que tem a especificidade do estudo de um instrumento durante a graduação, focalizando apenas os bacharéis em instrumento e os cursos de Bacharelado em Música. O professor de Música tem uma formação profissional específica e de construção de

conhecimentos de forma diversificada para que possa atuar, profissionalmente, da melhor forma possível.

Mateiro e Souza (2009) falam sobre identidade do professor de Música, seus saberes e suas implicações:

[...] Por um lado, os alunos dos cursos de licenciatura são estudantes que, em sua maioria, são músicos que optam pelo magistério por várias razões, muitas delas não necessariamente associadas à ideia de ser professor. Por outro lado, é necessário reconstruir a identidade do professor de Música, frente às mudanças sociais e educacionais que implicam refletir sobre a tradição e a modernidade, a continuidade e o imprevisível, entendida como improvisação constante (MATEIRO; SOUZA, 2009, p. 26).

Com relação ao ensino, Pereira (2013) apresenta três orientações relacionadas à formação neste campo: a formação do músico, a formação do professor de Música e o professor de Música como mediador. Na primeira concepção, a formação do músico acontece nos cursos de Bacharelado. Ele será responsável pela formação de outros músicos, assumindo o papel de músico-professor. Na segunda concepção, a formação do professor de Música acontecerá em cursos de Licenciatura, formação de um agente do campo educativo que atuará nas escolas regulares, mas que também atuam em diferentes espaços formais e não formais. Na terceira concepção, o autor propõe uma visão ideal do ensino de Música:

Atenta às necessidades de contextualização, ao discurso musical dos alunos, à concepção de Música (atenção à diversidade cultural), à visão do professor de Música como mediador entre essas Músicas e seres humanos – como um agente que visa à emancipação do gosto das pessoas às vicissitudes das mídias e da cultura de massas. O professor de Música é o agente que conduz a compreensão da(s) Música(s) como arte, como manifestação social, como prática e processos humanos, como cultura. Um agente que permite às pessoas escolherem o que gostam a partir de um repertório musical amplo e variado, sem hierarquização, sem uma civilização do gosto (PEREIRA, 2013, p. 240).

Nesse sentido, Pereira (2013) relata que esta é uma visão que tem sido defendida por educadores musicais pelo Brasil, principalmente através da ABEM.

Tendo em vista o exposto, a respeito das características e exigências com relação à música aos aspirantes a professores de música, entendo que o emprego de uma concepção mais ampla de “formação”, no contexto de formação de professores, é o mais adequado ao desenvolvimento desta pesquisa na contemporaneidade.

A partir das linhas de pensamento dos autores da área educacional, como Zabalza (1990), Garcia (1999), Diniz-Pereira (2000), Mizukami (2008) e Vaillant e Marcelo (2012) e, da área da educação musical, como Bellochio (2000), Del Ben (2003), Louro (2004), Mateiro e Souza (2009), Pereira (2013), Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), é possível entender a formação de professores de música como um processo amplo que vai sendo construído antes de uma graduação, e por isso, muitas vezes está associado a vivências desde a infância, com pessoas, situações e contextos musicais e pedagógicos diversos. Contudo, as aprendizagens musicais realizadas em contextos formais são também relevantes, e como aquelas desenvolvidas em escolas públicas e particulares de música, contextos religiosos, cursos de curta e longa duração oferecidos por instituições ou órgãos educativos.

A realização de um curso de licenciatura deve ser considerada como um marco muito importante no que tange a formação de professores de música. O curso habilita, legalmente, uma pessoa para atuar na profissão de professor no país, bem como possibilita o acesso aos conhecimentos básicos e necessários ao professor de música. Tendo em vista as especificidades dos variados contextos de atuação, “o curso de licenciatura em música, prepara o professor de música para atuar em diferentes espaços” (FIGUEIREDO, 2013). Contudo, é relevante considerar que a formação do professor de música possui uma amplitude que vai muito mais além do que a realização de uma graduação, muito pelo contrário, não cessa com a graduação. Como vem sendo exposto, a formação profissional continua através de cursos de especialização, mestrado, doutorado e outros eventos ligados a sua atuação profissional como: cursos de verão, participação em congressos, cursos de curta duração, oficinas etc.

Desse modo, tudo o que se faz ao longo da vida e que tenha significado para os sujeitos, influencia na formação do professor de música e isso inclui: a relação de professor musicista com o público no momento de atuação no palco, relação com colegas professores e com seus alunos. A formação profissional continua com novas vivências e experiências na atuação profissional, pois quando o professor de música atua, não só está ensinando como também está aprendendo. No sentido de aprender ao ensinar, Freire (2001) destaca que:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende (FREIRE, 2001, p. 259).

Ainda que Freire (2001) não esteja se referindo especificamente à formação de professor de música, muito de seus escritos podem ser pensados com relação a estes professores.

Todas estas possibilidades de aprendizagens – pessoais, emocionais, musicais, pedagógicas etc. – citadas podem contribuir para que o professor de música se torne profissional cada vez mais capacitado para atender as demandas existentes em sua atuação docente.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa que estão relacionados à compreensão das trajetórias de formação musical de acordeonistas anteriores ao ingresso no Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS e considerando a ideia de entender a formação do professor de música, busquei, por meio das narrativas de suas trajetórias musicais, compreender de que forma estas trajetórias podem contribuir para a formação do professor de música. Por ser a licenciatura em música um marco na profissionalização dos professores, optei por realizar uma investigação com alunos de acordeom do Curso de Graduação em Música – Licenciatura.

2.3 O ACORDEOM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

“E a vida seria muito melhor se em cada lar tivesse um acordeom”
(MASCARENHAS, 1960).

Nas últimas décadas, o ensino do acordeom vem ocupando, lentamente, alguns espaços em cursos de licenciatura em Música. Diferente dos cursos de bacharelado que possuem disciplinas específicas para formação em um instrumento, os cursos de licenciatura também podem favorecer uma formação instrumental com características próprias, que envolve diferentes concepções de práticas musicais geralmente em conjunto as quais podem incluir instrumentos que, tradicionalmente, não são ofertados no bacharelado, como o acordeom. É justamente este processo de inserção do acordeom em uma universidade, na licenciatura, na qual sou professor que traz os motivos de construção desta pesquisa.

Dos cursos de Música pesquisados em sites das universidades brasileiras, por meio de acesso aos seus programas, bem como em conversas nas redes sociais

com colegas músicos, pude constatar que o acordeom está presente apenas em três licenciaturas em Música das universidades: UFPB, UFCA e UERGS. Esses cursos apresentam em seus currículos o acordeom como um de seus instrumentos musicais na graduação, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas. Não foram encontrados cursos de bacharelado com esta opção de formação instrumental.

Na UFPB²⁰ o acordeom é ofertado como disciplina de instrumento durante os oito semestres da graduação (30h/semestre) e ainda como outros componentes: acordeom suplementar (três semestres/ 30h/semestre), para alunos de outros instrumentos. Durante todo o curso os alunos participam da classe de acordeom em formato *masterclass*²¹, com encontros semanais (30h/semestre).

Na UFCA²² o acordeom é ofertado no segundo e terceiro semestre do Curso de Música–Licenciatura como disciplina optativa com prática coletiva. A carga horária é de 64 h no segundo semestre e de 34 h no terceiro semestre.

Na UERGS, também o acordeom se faz presente no curso de Graduação em Música – Licenciatura, durante toda a graduação. Há dois formatos em que o instrumento acordeom é ofertado como componente curricular: o *instrumento específico* (30h/semestre), para alunos regulares do curso de Música – Licenciatura que optam pelo estudo de um instrumento de livre escolha durante toda a graduação; *instrumento secundário*, durante quatro semestres (30h/semestre) para alunos da Licenciatura, matriculados em outros instrumentos específicos. O mesmo vale para alunos das outras áreas das artes (teatro, dança e artes visuais), interessados em estudar o instrumento como disciplina eletiva.

É importante ressaltar que o estudo de um instrumento específico durante a graduação não visa simplesmente adquirir habilidades técnicas inerentes à execução de repertório. A aprendizagem de um instrumento envolve também uma tomada de consciência de processos e desenvolvimento intelectual e profissional, que possam auxiliar na formação em educação musical, buscando um equilíbrio entre o ser instrumentista e o ser professor de Música.

Pouco se tem registros de produções de pesquisa sobre o acordeom no ensino superior no Brasil. Há pouca inserção deste instrumento em cursos superiores, estando presente somente nos cursos de licenciatura, e quase nada

²⁰ Disponível em: <https://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=2605>.

²¹ Aulas coletivas de instrumento (grifo meu).

²² <http://www.ufca.edu.br/portal/ensino/cursos-de-graduacao/musica>.

relacionado a trabalhos de pesquisa. Contudo, muito embora o instrumento esteja pouco inserido no meio acadêmico dos cursos superiores de Música do Brasil, o acordeom está muito presente na cultura musical brasileira.

A revisão de literatura apresenta algumas pesquisas que estão relacionadas ao instrumento, como Zanatta (2004, 2005), que focaliza o acordeom no passado musical do Brasil e seu contexto social; Persch (2005, 2006) investiga o uso do programa *Encore* (editor de partituras) nas aulas particulares de acordeom; Machado (2009) aborda as práticas pedagógicas dos professores de acordeom; Reis (2009, 2010) analisa como as crianças aprendem a executar no acordeom o acompanhamento harmônico; Borba (2013) faz um estudo dos métodos mais utilizados nos processos de ensino e aprendizagem do acordeom no RS; Puglia (2010) aborda os processos de ensino do acordeom na região sudeste, analisando o material didático disponível; Weiss (2015) buscou compreender processos formativos de professores de acordeom que cursaram ou cursam música no ensino superior, mas não especificamente ligadas ao instrumento acordeom. Além destes, Paiva (2013) discorre sobre a prática de ensino e aprendizagem coletivos de acordeom; Pereira e Nascimento (2013) analisam os principais métodos utilizados no ensino do acordeom como Anzaghi, Método Mascarenhas, Alencar Terra, Hannon para acordeom, Método *per fisarmonica*, sistema *pianoforte e cromático Cambiere, Fugazza e Melocchi* etc e Weiss e Louro (2010, 2011, 2013) analisam a formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. No contexto de estudos sobre o ensino do acordeom, Weiss e Louro (2010; 2011) destacam que:

[...] 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).

Ressalto ainda pesquisas que relacionam acordeom e acordeonistas em outras perspectivas e também foram encontradas nesta revisão de literatura como: Souza (1997), Paiva (2001, 2009, 2013), Oliveira (2008), Rugero (2009), Machado (2009), Torres (2008; 2011), Silva (2010), Araújo (2010), Junior e Souza (2013) e Reis (2011; 2012).

Na revisão de literatura realizada na área de educação musical, não foi possível encontrar pesquisas cujo foco tivesse relação com alunos de acordeom em instituições de ensino superior. Esse fato é uma das justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Embora eu não tenha encontrado investigações sobre a formação de professores de acordeom no ensino superior, outros estudos foram encontrados trazendo o foco na docência superior de outros instrumentos, dentre estes trabalhos destaco Louro (2004), que investigou as identidades profissionais de docentes universitários-professor de instrumento e relata que a vivência da docência na universidade revela-se por uma sensação de pressa e de ter comprometimento com a realização simultânea de muitas tarefas; Louro e Souza (1999) realizaram estudo para compreender como se realiza a formação de professor de instrumento em IES e questionam o equilíbrio entre conhecimentos técnicos e pedagógicos que o professor de instrumento precisa; Araújo (2005) discute os saberes e competências necessários ao professor de instrumento.

Nas pesquisas sobre professores de música de outros instrumentos no ensino superior, percebi nos trabalhos analisados, que é muito destacada a discussão sobre ser professor e ser músico. Weber (2014, p. 27) constatou inclusive que há diferentes denominações para esse professor como: instrumentista-professor, músico-professor e docente-bacharel, referindo-se ao professor de instrumento que não tem formação específica para a docência, mas que atua com o ensino do instrumento.

Uma investigação sobre a trajetória de formação musical de acordeonistas é o que propus nesta dissertação, pois os estudantes participantes são músicos profissionais²³ atuantes no cenário musical regional e brasileiro e que ingressaram na licenciatura com um saber experiencial musical já constituído.

Portanto, discutir no meio acadêmico o ensino do acordeom, a formação de futuros professores de Música com esta especificidade e a possibilidade do uso de outros instrumentos musicais e seu ensino, me leva a fazer uma reflexão sobre a educação musical, como ela pode influir no cotidiano das pessoas e de que forma o

²³ A expressão “músicos profissionais” é empregada para caracterizar os alunos do curso de licenciatura partícipes desta pesquisa, que são reconhecidos socialmente como músicos populares pelo domínio do instrumento acordeom em práticas musicais individuais e/ou coletivas. Logo, não é utilizada necessariamente para designar aqueles indivíduos com formação acadêmico-musical, determinada por Lei, para se referir ao profissional bacharel interprete da música.

acordeom pode contribuir para o desenvolvimento da Música na escola, sobretudo com o advento da Lei 11.769/08 que torna o conteúdo Música obrigatório e mais recentemente Lei 13.278/2016²⁴, que contempla as demais linguagens da arte (Teatro, Dança e Artes Visuais).

Tendo em vista as informações apresentadas até então, levanto alguns questionamentos relacionados à pesquisa e aos alunos de acordeom atendidos por mim, como professor desse instrumento na UERGS: Qual a expectativa dos sujeitos que estão na graduação com o acordeom na licenciatura? Que espaços o acordeom poderá ocupar na Educação Musical e no Ensino Superior? Tendo estes alunos de acordeom com trajetórias como músico profissional, em que medida a minha atuação profissional como docente e músico, pode mediar um processo educativo que possibilite seu crescimento?

2.3.1 O acordeom e sua presença no contexto musical brasileiro

Buscando informar acerca do instrumento acordeom, abordarei alguns delineamentos mais próximos do instrumento em si e sua inserção social.

Figura 3 – *Cheng*



Fonte: <http://centros.edu.xunta.es>.

²⁴ <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=03/05/2016>
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm.

O acordeom é oriundo da China onde, há cerca de 4.000 anos, foi criado um instrumento de sopro, denominado *CHENG* (figura 3), semelhante a um órgão, seu som é produzido a partir do sopro do músico. De acordo com Henrique (2004, p. 329), “o instrumento passou por várias adaptações e nomenclaturas diferentes, mas foi Cyrillus Demian que, em 1829, registrou em Viena um instrumento chamado *accordion*²⁵”. O austríaco Demian aperfeiçoou o instrumento dotando-lhe de teclado, fole e botões que produziam simultaneamente o som de acordes. Este instrumento musical resultou na origem do nome acordeom (*accordion*), batizado assim por Demian e utilizado até nossos dias.

O acordeom chegou ao Brasil no século XIX com os imigrantes europeus, principalmente os imigrantes italianos e alemães. Foi a partir de 1845, segundo Leo Rugero²⁶ (2008), que foram registrados a chegada dos primeiros acordeons diatônicos juntamente com os imigrantes alemães.

[...] a sanfona teria desembarcado [...] junto com os imigrantes alemães, que chegaram ao sul a partir de 1845. Em 1851, desembarcam no Brasil os “brummer”, como eram chamados os cerca de dois mil soldados alemães, que foram contratados para a guerra contra o ditador argentino Manoel Rozas. Desde esta época até as primeiras décadas do século XX era muito comum entre os militares alemães o uso de sanfonas. Fimada a guerra, muitos destes soldados teriam permanecido no Brasil, onde passam a desempenhar a função de “gaiteiros” (sanfoneiros), animando bailes e tocando em festas de casamento e batismo (RUGERO, 2008, p. 06).

Estes acordeons diatônicos (figura 4) ficaram muito conhecidos no Brasil, principalmente na região sul como gaita-ponto ou botoneira depois que o músico Renato Borghetti²⁷ ter se popularizado em todo o país com sua música instrumental. Antes dele tivemos grandes gaiteiros que fazem parte da história da gaita ponto no RS como: Tio Bilia²⁸, Reduzino Malaquias²⁹ e Gilberto Monteiro³⁰. Já na região nordeste, é mais conhecido como sanfona de oito-baixos ou pé-de-bode.

²⁵ Accordion: termo inglês para o acordeom, gaita ou sanfona.

²⁶ <http://ensaios.musicodobrasil.com.br/leorugero-asanfonadeoitobaixos.pdf>.

²⁷ Músico gaúcho de região de Porto Alegre, com vários discos gravados de música instrumental. Músicas ficaram famosas por suas interpretações: *Missioneiro* (Tio Bilia) e *Milonga para as Missões* (Gilberto Monteiro).

²⁸ Gaiteiro missioneiro natural de Santo Ângelo-RS, de família tradicional de músicos regionais gaúchos.

²⁹ Gaiteiro natural de São Nicolau-RS. Não teve muita projeção no cenário da música regional, mas contam populares que era exímio instrumentista.

³⁰ Músico natural de Santiago-RS, remanescente de Renato Borghetti, autor de várias músicas regionais dentre elas *Milonga para as missões* e *Pra ti guria*.

Figura 4 – Acordeom diatônico (gaita de botão)



Fonte: <http://pt.wikilingue.com>.

O instrumento foco desta pesquisa é acordeom sistema piano, que é o utilizado pelos estudantes participantes neste estudo e também o instrumento ofertado na Licenciatura em Música da UERGS. Estas ilustrações são para nos situarmos historicamente sobre os caminhos percorridos pelo acordeom e o seu ensino.

Conforme o país ou região, as denominações são bem variadas. No Brasil, por exemplo, é conhecido como acordeom de uma forma generalizada, mas varia conforme a região ou estado. No sul é conhecido como gaita ou cordeona. Já para o centro-oeste, norte e nordeste a terminologia mais popular é sanfona. Algumas terminologias em países pelo mundo o indicam como *acordeão*, terminologia portuguesa, *acordeon* é a espanhola, *accordéon* é a terminologia usada na França, *accordion* em inglês, *akkordeon* para língua alemã e *fisarmonica* para os italianos.

Segundo Borba (2013):

No que tange à sua classificação, o acordeom é da família dos aérfones, ou seja, instrumento que produz o seu som através da vibração das palhetas acionada pelo ar, consistindo de duas caixas retangulares unidas por um fole feito de um tipo de papelão plissado. Nestas caixas encontram-se os castelos, que são placas de madeira com vários orifícios nos quais são acopladas as palhetas que, com a passagem do ar, vibram emitindo som. Em seu desenvolvimento, os fabricantes introduziram, posteriormente, os registros, aumentando assim as possibilidades tímbricas do instrumento (BORBA, 2013, p. 16).

O acordeom atual é considerado um instrumento de grande versatilidade, podendo ser usado nos mais diferentes ambientes e mais diversos gêneros musicais, principalmente nas músicas dançantes.

Figura 5 – Acordeom sistema piano



Fonte: www.acordeonecia.com.br.

O acordeom está presente em variadas práticas musicais populares e eruditas da sociedade brasileira desde a chegada dos imigrantes europeus ao país, principalmente italianos e alemães. Na música brasileira, o acordeom está presente no choro, no forró, na música sertaneja e em vários outros gêneros musicais, com músicos de renome no cenário nacional como Luiz Gonzaga, Dominginhos, Sivuca, Hermeto Pascoal, Osvaldinho do Acordeom, entre outros. No RS o acordeom está presente na música regional, na música nativista dos festivais e principalmente nos Centros de Tradições Gaúchas (CTG), onde é utilizada para executar as danças folclóricas nos grupos ou invernadas artísticas³¹, que têm na figura do gaitero seu principal músico de acompanhamento. Ressalto que a música regional gaúcha não se restringe somente ao estado do RS, ela está inserida em vários estados do Brasil, principalmente onde gaúchos migraram na busca de novas oportunidades, como no centro-oeste brasileiro, levando usos e costumes da cultura sul rio-grandense³². Destaco alguns artistas da música regional gaúcha e nativista, que utilizam o

³¹ Grupos de danças folclóricas que fazem parte dos CTG's com finalidade de representar a entidade em eventos e apresentações diversas com o objetivo de cultivar as tradições e arte da dança.

³² Uso da indumentária (bombacha), o chimarrão, criação dos CTG's como sociedade e ponto de encontro para conversar, dançar etc.

acordeom (gaita pianada) neste cenário, como: Adelar Bertussi e Honeide Bertussi³³, Edson Dutra³⁴, Albino Manique³⁵, Porca Véia³⁶ (Helio Xavier), Luiz Carlos Borges³⁷, Mary Terezinha³⁸.

Seguindo programas de ensino adotados na Europa no século XIX, o ensino de acordeom no Brasil começa em meados do século XX. Segundo Puglia (2010):

[...] alguns professores como Alencar Terra, Carlo Godoni, Agib Francheschini e Edy Meirelles no estado de São Paulo e Mário Mascarenhas, no estado do Rio de Janeiro, a partir dos anos 40 contribuíram muito para que o ensino do instrumento se elevasse ao nível de instrumentos como o piano, chegando assim ao ensino formal. Estes conceberam seus próprios métodos de ensino a partir de seus estudos com os grandes mestres do instrumento na época, a destacar o ítalo-americano Pietro Deiro, Pietro Frosini, Charles Magnantes, Charles Nunzio e Alfred d'Auberge (PUGLIA, 2010, p. 25).

Dessa forma, o ensino formal do acordeom desenvolveu-se com a predominância do ensino essencialmente conservatorial, seguindo programa oficial de ensino para acordeom do Serviço de Educação Musical e Artística (SEMA³⁹). Muito embora haja registros sobre formação de professores de acordeom nos métodos de Mascarenhas (1942, p. 04) e Terra (1945, p. 09) os mesmos não tratam com clareza sobre a atuação da SEMA na formação destes professores. No entanto, infere-se que os processos formativos fossem similares aos do Canto Orfeônico (BELLOCHIO, 2000). De acordo com Bellochio (2000):

³³ Fazem parte da Família Bertussi. Foram os precursores da música regional gaúcha com vários discos gravados. São oriundos da região da serra gaúcha (Caxias do Sul).

³⁴ Gaiteiro natural de Bom Jesus (RS), fundador do Conjunto Os Serranos com mais de 40 anos atividade profissional na música regionalista.

³⁵ Natural de São Francisco de Paula (RS), fundador do Conjunto Musical Os Mirins. Têm uma vasta obra instrumental para o acordeom gravado em disco, além dos trabalhos gravados com seu conjunto. Sua obra é destacada e admirada por acordeonista do Brasil todo e até no exterior. Algumas de suas obras estão editadas em partitura, em um álbum escrito por Adriano Persch intitulado "*A música de Albino Manique, doce saudade vol. 1*", Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

³⁶ Hélio Xavier, possui vários discos gravados. É natural de Lagoa Vermelha.

³⁷ Já referido na nota de rodapé, página 22.

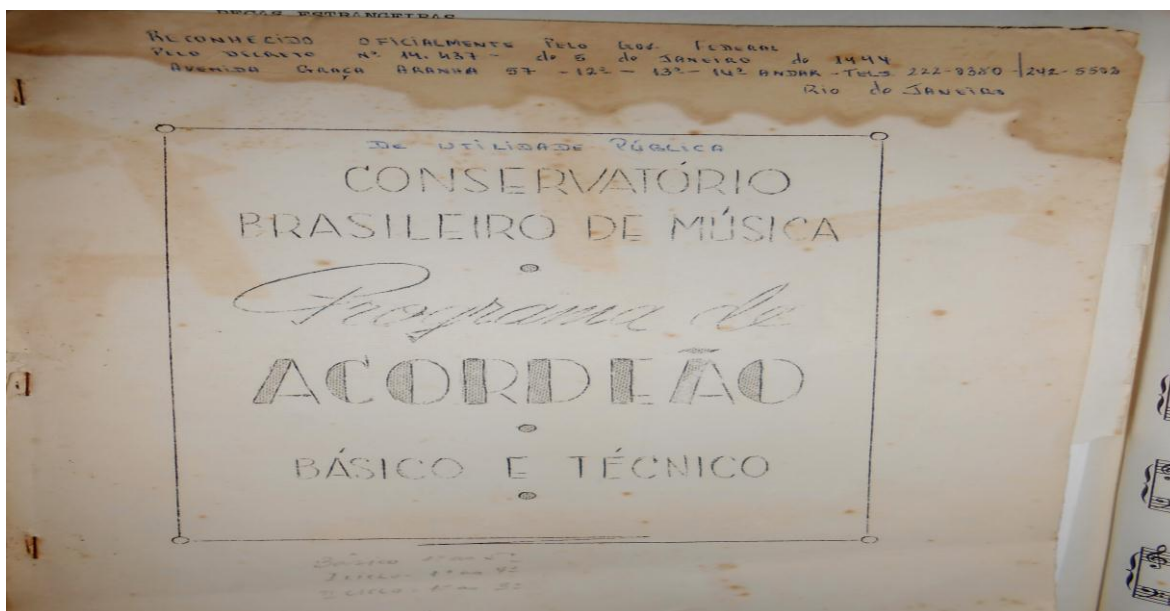
³⁸ Acordeonista que fez parte da famosa dupla Teixeira e Mery Terezinha, que se projetou nacionalmente através da música e do cinema. Cantora e acordeonista natural de Tupanciretã (RS), que junto com Vitor Mateus Teixeira (Teixeirinha) gravou vários discos e filmes entre os anos de 1960 a 1980.

³⁹ A SEMA foi criada em 1932, inicialmente, chamada de Superintendência de Educação Musical e Artística e, posteriormente, em 1939, mudou para Serviço de Educação Musical e Artística por Anísio Teixeira, sob a direção de Villa-Lobos, e era destinada a formação de professores de Música para atuarem em escolas, principalmente professores da disciplina escolar de Canto Orfeônico (BELLOCHIO, 2000).

A formação de professores para atuarem na disciplina escolar de Canto Orfeônico estava vinculada ao SEMA que deveria nortear continuamente a ação dos professores nas escolas, ensinando e buscando a execução correta, principalmente de hinos oficiais, canções cívicas e artísticas. Tendo em vista a obrigatoriedade do Canto Orfeônico na escola, existia a necessidade de rapidamente se formarem professores que pudessem contribuir para a implantação do projeto, o que determinou que fossem buscadas soluções imediatas (BELLOCHIO, 2000, p. 84).

A seguir, a Figura 6 ilustra a capa do Programa de Acordeão Básico e Técnico, do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, reconhecido oficialmente pelo Governo Federal, pelo Decreto Nº 14.437, de 05 de Janeiro de 1944.

Figura 6 – Capa do Programa de Acordeão⁴⁰/ 1944



Fonte: Polígrafo do Conservatório Brasileiro de Música.

O Programa de Acordeom era dividido em três tipos: Formação Profissional, Formação de Professor e Livre. Sobre esse Programa de ensino de instrumento, Mascarenhas (1960) destaca:

Os cursos de Formação de Professor e Formação Profissional obedecerão aos programas e matérias teóricas dos cursos oficiais, com exames de promoção e de conclusão de cursos, com a assistência indispensável do fiscal da SEMA.

⁴⁰ A expressão “acordeão” é empregada na língua portuguesa de Portugal e foi utilizada por algum tempo no Brasil.

Os portadores de diplomas do Curso de Formação de Professores poderão lecionar particularmente, ou em estabelecimentos de Ensino particular, depois do indispensável registro no DEC⁴¹.

Para as disciplinas que não constam dos programas oficiais, o SEMA organizará os programas e determinará as matérias teóricas obrigatórias.

Os cursos livres serão destinados ao ensino recreativo para adultos e crianças. Não haverá exame; o ensino de teoria será o aplicado ao instrumento e o repertório selecionado pelo professor. Os alunos dos cursos livres não terão direito a diploma nem certificado, podendo, o Diretor ou Professor, dar um atestado de aproveitamento, em caráter particular.

Depois de cursar a série preliminar o aluno fará um exame de admissão ao curso de *Acordeão* que será feito em 06 anos, divididos em dois ciclos sucessivos. Constará das seguintes matérias:

1º ciclo – Formação Profissional, 04 anos. Matérias: *Acordeão* e Teoria.

2º ciclo – Formação de Professores, 02 anos. Matéria: *Acordeão*, Harmonia e Morfologia ou 4º ano de Teoria e Prática de Conjunto.

Ao término do 1º ciclo será conferido certificado de Acordeonista.

Ao término do 2º ciclo será conferido diploma de professor.

Observações – os alunos que tiveram conhecimentos de Música ou tocaram outro instrumento poderão entrar em qualquer ano do 1º ciclo, mediante exame vestibular. Tendo o curso completo de Teoria Musical poderá submeter-se a exame final do 4º ano, ingressando assim no 1º ano do 2º ciclo.

O curso de Formação de Professor terá obrigatoriamente a duração de 2 anos e só será feito por alunos que possuam certificados de Teoria e de Acordeonista.

O presente programa entrará em vigor em 1º de março de 1960 (MASCARENHAS, 1960, p. 04).

Interessado em conhecer mais sobre o ensino de acordeom no país, busquei, no ano de 2015 dialogar com o renomado Professor de Acordeom Protógenes de Mello⁴², que durante muitos anos foi diretor do Conservatório de Música na cidade de Livramento-RS, no Curso Santanense de Música e que mantinha outra escola de Música em Rivera, no Uruguai. Em suas narrativas, o professor relatou que manteve uma estreita relação de amizade com Mário Mascarenhas, chegando a participar de algumas de suas incursões pelo Uruguai. Segundo Protógenes de Mello, Mário Mascarenhas foi um dos grandes incentivadores do ensino de acordeom no Brasil, auxiliando na construção do programa do curso de acordeom do Conservatório Brasileiro de Música. Mário Mascarenhas mantinha no Rio de Janeiro a Academia Brasileira de Artes Mário Mascarenhas, considerada “O lar da Música”. Além do acordeom, ensinava-se canto lírico, piano, ballet clássico etc. A Academia Brasileira de Artes Mário Mascarenhas contava com trinta e sete salas de aula. Na sequência,

⁴¹ DEC (Departamento de Educação Complementar – SEMA do Estado da Guanabara, hoje Rio de Janeiro) (MASCARENHAS, 1960, p. 04).

⁴² Protógenes de Mello é professor de Música residente em Restinga Seca-RS. Gravou vários *Long Plays* (LP) de Músicas clássicas adaptadas ao acordeom. Está com 80 anos e ainda atua no ensino de Música na comunidade. Este encontro ocorreu no dia 16 de Maio de 2015.

a Figura 7 exibe um grande concerto de acordeons realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, organizado por Mário Mascarenhas em benefício da Cruz Vermelha brasileira no ano de 1953.

Figura 7 – Foto do catálogo da Academia Brasileira de Artes Mário Mascarenhas⁴³/1953



Fonte: Método Mascarenhas, 27. ed.

As práticas de ensino de música nos cursos superiores no Brasil são fortemente influenciadas pelos programas adotados nos conservatórios de música.

O conservatório, desde sua criação, tem dado o tom da educação musical, instituindo as práticas possíveis, organizando significados, valores e ações referentes ao ensino musical. E o consenso sobre essas práticas conservatoriais perpassa não somente os cursos de Licenciatura em Música, como também escolas especializadas, projetos sociais e as representações do senso comum sobre música e ensino musical (PEREIRA, 2013, p. 135).

⁴³ Foto retirada do método de acordeom Mascarenhas, onde consta um certificado de Bons Serviços prestados a Cruz Vermelha Brasileira, datado de 06 de Novembro de 1953, Rio de Janeiro, nos termos do Decreto Lei n. 7928, de 03 de Setembro de 1945.

Percebo que hoje o ensino no modelo conservatorial⁴⁴ ainda acontece e, em muitos casos, está associado à prática de professores particulares. Penna (2010) reconhece que:

[...] a predominância do modelo conservatorial, a sua força como padrão de um “ensino sério de Música” e, ainda, a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam e atrasam a renovação das práticas pedagógicas e metodológicas. Portanto, deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar, comprometendo-se sempre com um projeto de democratização do acesso à arte e à cultura (PENNA, 2010, p. 65).

É possível observar que reconhecidamente as propostas de “ensino sério” do acordeom em conservatórios se destacam por existir alguns registros das mesmas e por se verificar os produtos dessa formação, como foi observado na Figura 11. É necessário considerar também que, paralelamente a essas vivências, outras de caráter menos formais e até informais ocorreram e vem ocorrendo na formação dos acordeonistas no país. Nesse contexto, Weiss (2015, p. 21) relata que “o ensino e o aprendizado do acordeom no Rio Grande do Sul acontece em meio a diferentes culturas de aprendizagem que, em geral, são pouco formalizadas”.

Corroborando com o que aponta Weiss (2015), Puglia (2010, p. 30) menciona: “os acordeonistas que passaram por este tipo de ensino [pouco formais ou não formais] geralmente não estudaram teoria musical e não leem partituras”. Ainda, Borba (2013) destaca sobre os processos de aprendizagem do acordeom não formal:

A transmissão do conhecimento sem o auxílio de métodos e sem uma preocupação com o planejamento, a sistematização e a progressão no estudo, ainda pode ser vista nos dias de hoje. Como a inserção do instrumento é grande em várias regiões do estado, não há, em todas as localidades, uma maior preocupação com o conhecimento técnico e teórico do acordeom. Assim, muitas vezes, o instrumento é ensinado, praticado e transmitido na forma mestre-discípulo, ocorrendo o ensino por imitação (BORBA, 2013, p. 19).

Como mencionado anteriormente sobre a presença do acordeom em cursos superiores de Música como a licenciatura, percebo que aos poucos este instrumento pode ocupar espaços e agregar valor ao seu ensino, o que tratarei no próximo

⁴⁴ Segundo Cereser (2003, p. 95), os currículos das licenciaturas reforçam a ideia de formação de músicos em detrimento da formação de professores, semelhantes ao ensino conservatorial. Em seus estudos com licenciandos, aponta que o ensino praticado na universidade está fora do contexto das demandas da sociedade contemporânea.

subcapítulo. Neste contexto, tenho pensado o acordeon como um instrumento que poderá estar no ensino superior mediando à construção dos processos de ensino e de aprendizagem do futuro educador musical. No RS penso com mais afinco, tendo por base o fato de que este instrumento é muito presente em músicas tradicionais da cultura deste estado.

No próximo capítulo, apresento os resultados da pesquisa, as análises dialogando entre si e os referenciais estudados.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, dedicado à apresentação e análise dos dados desta pesquisa, explorei e discuti as seguintes questões: Quais as trajetórias musicais percorridas pelos acordeonistas até o ingresso no Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS? O que levou os acordeonistas a buscarem o Curso de Graduação em Música-Licenciatura? As aspirações profissionais dos acordeonistas fizeram parte dos motivos que os levaram ao Curso de Licenciatura em Música? Em que medida pode ser tecida relações entre ser acordeonista e o desejo de ser professor de música? Estas questões estão relacionadas às trajetórias musicais dos entrevistados no acordeom, com o foco principal nos seus aprendizados anteriores à graduação e algumas reflexões das experiências já vivenciadas no contexto do ensino superior.

Nas próximas seções, organizadas em títulos e subtítulos, tratarei do envolvimento com a música e com o acordeom, antes da formação na graduação em música e em outra parte, a partir do ingresso nessa formação acadêmico-profissional. Apresento assim, as trajetórias musicais dos entrevistados e as percepções de relações entre formação musical e ser acordeonista, antes do ingresso no ensino superior e o processo de formação acadêmico-profissional na licenciatura em música.

3.1 TRAJETÓRIAS MUSICAIS ANTERIORES À GRADUAÇÃO

3.1.1 Os primeiros contatos com a música e com o acordeom

Neste subcapítulo, abordarei momentos iniciais dos participantes da pesquisa com a música e com o acordeom e discorrerei sobre a forma que este contato aconteceu e afetou os entrevistados em suas trajetórias musicais.

Para Vêu o primeiro contato com a música foi através do teclado, aproximadamente aos sete anos de idade. O seu primeiro contato com o acordeom ocorreu somente aos 14 anos de idade. Nessa época, Vêu tocava teclado numa banda e ainda estudava esse instrumento com um professor particular. Por solicitação do diretor da banda e com o incentivo do próprio professor de teclado que

também tocava o acordeom, iniciou as aulas com este instrumento. Ao narrar esta passagem, Vêu lembra-se da fala de seu professor:

Vêu tu vai aprender a tocar acordeom. O dono da banda vai comprar um acordeom pra ti e vai te emprestar para começares a treinar e tudo mais e daí eu vou te dar aula”, que ele (professor de teclado) sabia tocar acordeom, “eu vou começar a te dar aulas (VÊU).

Em sua trajetória de formação musical anterior ao ingresso na graduação, Vêu teve vivências variadas, iniciando muito jovem seus aprendizados. Radamés salienta que música também está no seu cotidiano desde muito cedo:

A música na minha vida faz parte praticamente desde a minha infância. Minha família sempre foi muito musical, apesar de nem meu pai, nem minha mãe e nem algum irmão tocar instrumentos musicais ou cantar. Mas eu lembro que a minha mãe, ela é do lar, sempre trabalhou em casa ouvindo música. Eu acredito que comecei a gostar de música através do acordeom (RADAMÉS).

Radamés teve seu primeiro contato com o acordeom aos 12 anos, iniciando o estudo desse instrumento com 14 anos de idade. Porém, sua narrativa sinaliza que o contato com esse instrumento musical parece ter acontecido antes. Ele conta:

Eu lembro que tinha um acordeozinho, eu não me recordo bem se era 08 baixos, se era 12 baixos, uma coisa assim. Era um instrumento, quase de brinquedo, digamos assim. E eu recordo que um final de semana que eu peguei esse instrumento, eles me emprestaram pra eu brincar e a minha irmã estava do meu lado, eu toquei algumas notas e aquilo soou algo musical pra ela, soou como uma lembrança musical. Aquilo me chamou muita atenção e eu fiquei com aquela coisa na cabeça praticamente uns sete anos, eu devia ter uns cinco ou seis anos nessa época. Praticamente uns sete ou oito anos eu fiquei com essa memória da minha irmã. *Ah!... Tu conseguiste fazer isso será que tu consegues repetir agora?* E aí eu não conseguia repetir de jeito nenhum. As minhas primeiras memórias com música e com instrumento, elas são essas, a música que ouvia em casa e esse primeiro contato que eu tive com esse “duende” que é o acordeom (RADAMÉS).

Este relato de Radamés trouxe elementos presentes em sua memória de quando ainda tinha pouca idade de momentos marcantes que ficaram em suas lembranças.

A relação de José com a música teve seu início também muito cedo. José enfatiza que o seu primeiro contato com música vem de longa data, desde muito pequeno na infância, diretamente ligado ao acordeom que seu avô tocava, mas não o tocando e sim ouvindo e cantando incentivado pelo avô. Foi nesses momentos que aprendeu músicas folclóricas e outras do repertório que era executado, seja através

do canto em casa e ou na escola desde os primeiros anos e, em seguida, na Fundação de Arte de Montenegro (FUNDARTE). Nesta Fundação eram ofertadas e desenvolvidas aulas de violão, musicalização e canto, etc. para a comunidade. O interesse de José esteve sempre voltado à aprendizagem do acordeom, como pode ser evidenciado em sua fala sobre a escolha de um instrumento para estudar na FUNDARTE:

A Professora “Altiva”⁴⁵ perguntou: *o quê que tu queres estudar? ... Se fosse pra tu escolheres um instrumento, o quê que tu gostarias de estudar? A primeira coisa foi gaita. Não, eu quero estudar gaita. Bah! É o meu instrumento, o instrumento que o Vô toca. Pois é... Mas gaita não tem aqui, não tem professor de gaita. Quê que tu gostarias de estudar? Ah!... Qualquer coisa então. Mas, eu quero gaita. Pois é, gaita não tem* (JOSÉ).

De acordo com as narrativas produzidas na pesquisa, somente um dos entrevistados, Radamés, relata que foi com o acordeom que ocorreu o seu primeiro contato com a música e que através desse instrumento teve início a suas aprendizagens musicais e trajetória com a música concomitantemente. Situações semelhantes já foram evidenciadas em outras pesquisas. Souza (2012) salienta em sua trajetória com a música, a presença do piano como motivo do vir a gostar de música e que sua

História com a flauta doce [...] não começa e termina com a flauta doce. Começa com um piano e termina com um piano. Contraditoriamente, isso, por si só, também já produz outra falsa linearidade, pois o piano nunca deixará de existir na minha história visto que foi ele o responsável pela minha primeira paixão, pela formação de meus primeiros pensamentos com e para a música, por mais que, nesse processo, eu não seja a mesma a cada dia que passa (SOUZA, 2012, p. 35).

A relação de Souza (2012) com o piano em um primeiro momento despertou na autora a paixão pela música, da mesma forma que nas situações narradas pelos sujeitos nesta pesquisa, parecendo que esta relação inicial e o gostar de música, independe do instrumento musical escolhido. O piano, para Souza (2012), foi ponte para o estudo da flauta doce e o gostar de música, assim como o teclado para Vêu e o canto para José até chegar ao acordeom.

A música para Radamés esteve sempre presente em sua casa. Ele considera que sua família é muito musical, embora nenhum membro da família seja ligado à música profissionalmente. Relata que ouvia música diariamente, e isso esteve

⁴⁵ Altiva: nome fictício de uma professora da FUNDARTE citado por JOSÉ.

presente desde a sua infância, principalmente música regionalista gaúcha. Mas o que chamava muito sua atenção era um disco de tangos, milongas e *chamamês* executadas por um bandoneonista.

Véu e José apresentam em suas narrativas vivências musicais distintas nos seus fazeres musicais de seus primeiros contatos com música, no entanto, o acordeom é o instrumento que os impulsionou a seguir os caminhos da música e a traçar suas trajetórias musicais até ingresso no ensino superior. Radamés tem no acordeom, o desenvolvimento pelo gostar de música desde o seu início. Ambos entrevistados têm esse contato inicial com o instrumento na adolescência, em torno da mesma faixa etária. Sobre as relações do sujeito com a música e o gostar, Mateiro (2007) destaca que dos estudantes de música pesquisados por ela:

Noventa e seis por cento [...] escolheram estudar música antes de entrar na universidade porque gostavam muito de música. Esse gostar vem aliado a uma atividade musical, seja ela, ouvir, tocar, cantar ou improvisar. A formação do gosto musical e o desenvolvimento de habilidades e preferências musicais estão relacionados a experiências musicais cotidianas [...] Vários estudantes declararam que o mais importante para eles é tocar (MATEIRO, 2007, p. 180).

Os acordeonistas envolvidos nesta pesquisa somam ao exposto por Mateiro (2007), ao destacarem que desenvolveram o gosto da música e do acordeom pelas vivências musicais cotidianas, ou seja, de ouvir, de cantar e tocar em ambientes de convivência social como o CTG's e nas atividades lúdicas em família e na escola.

A seguir, trato da relação da família com a escolha dos entrevistados pela música.

3.1.2 A influência da família e a escolha profissional pela Área da Música

É interessante observar que para todos os participantes da pesquisa, o apoio da família e amigos esteve sempre presente com relação à música, e isso foi constatado quando o pai de Véu com muito sacrifício lhe dá um teclado de presente. Para Radamés, a sua relação com a música e estudos com instrumento começa quando os amigos alertam seus pais para a vontade do filho de tocar acordeom. Já para José, a música era como uma brincadeira de criança, cantando, ouvindo seu avô tocar gaita. O início efetivo com a música acontece quando recebe de herança de seu avô um acordeom.

Os resultados desta pesquisa com relação ao apoio de familiares e amigos se aproximam dos resultados averiguados por outros pesquisadores como Mateiro (2007), Weiss (2015), Cereser (2003) e Gomes (2009). Sobre a opção de estudar música, Mateiro (2007, p. 181) trata sobre influência da família e dos amigos: “os estudantes apontaram a família e os amigos como agentes motivadores e de influência durante os estudos de música que realizaram antes de ingressar na universidade”. A autora constatou em suas pesquisas com alunos do Curso de Licenciatura em Música, que 19% dos entrevistados foram motivados pela família e que isto ocorria não somente na hora da decisão pelo curso superior, mas também durante os anos de escolarização.

Assim como Mateiro (2007) destaca que além da família, há o apoio de amigos para os estudos de música, Radamés tem no alerta dos amigos da família para com seu pai, o incentivo para iniciar seus estudos com o acordeom. Tanto Radamés quanto José tem no incentivo do diretor do grupo de câmara do qual participam, a busca por mais conhecimentos musicais e profissionalização.

No estudo de Weiss (2015) sobre formação de professores de acordeom e o seu próprio legado musical, o pesquisador também identifica a importância da família na opção pela música e relata que essa opção veio por intermédio do sonho de seu pai em se tornar profissional da música, “meu pai, em determinado período, abandonou o estudo do acordeom, mas sempre me apoiou no fato de eu querer uma profissionalização junto ao instrumento. Inclusive me encorajou a estudar música na universidade” (WEISS, 2015, p. 50).

Em estudos realizados em IES federais no RS, Cereser (2003) aponta que 57,14% dos estudantes pesquisados destacam a influência da família na formação musical e, inclusive, na escolha do instrumento, seja porque o instrumento estava à disposição, alguém da família já tocava ou ganharam de presente.

É interessante perceber que nas trajetórias iniciais dos entrevistados participantes desta pesquisa, a música se faz presente no interior da família como uma atividade lúdica, pois em nenhuma das situações narradas ela está presente profissionalmente. Esse resultado encontrado difere/aproxima um pouco daqueles apresentados por Weiss (2015), onde seu pai abriu mão dos estudos com acordeom, no sentido de se profissionalizar, em detrimento do filho, e se aproxima dando-lhe suporte para seguir em frente com os estudos musicais.

Gomes (2009) discute formação musical a partir de uma compreensão sociológica em um contexto de aprendizagem musical em família, dialogando com

outros autores sobre os ambientes e vivências musicais nos processos de aprendizagem musical. O autor refere-se à prática musical em família onde os aprendizados passam ao longo de quatro gerações, analisando processos de transmissão musical.

Para Cereser (2003, p. 63) em sua dissertação de mestrado, mais da metade dos licenciados pesquisados tiveram a participação de familiares na sua formação musical e o contato com a música através de cantigas entoadas pela mãe, o hábito de ouvir música em casa e o incentivo da família ao levar a festivais.

Véu em sua narrativa conta que pediu ao seu pai um teclado e com ele começou os primeiros passos com a música e, com onze anos, já estava tocando numa banda agregando o canto à sua atividade musical. Radamés ouviu muito os discos de seu pai o que deve ter contribuído para seu desenvolvimento e gosto pela música e pelo acordeom.

Ah! Eu tinha uma coletânea que não vou recordar o nome agora, mas que tinha o Beto Caetano⁴⁶, o Albino Manique⁴⁷. “Os Sete de Ouro” era o nome desse disco. Eu lembro que tinha um acordeom branco na capa desse disco, que era uma Sonelli se não me engano um acordeom de marca Sonelli. Essa memória é bem viva pra mim, por que eu tinha ganhado um aparelho *miny sistem* daqueles portáteis. Lembro que ouvia aquilo dia e noite (RADAMÉS).

Já José teve com seu avô uma relação inicial com a música, principalmente com o acordeom que era o instrumento que ele tocava. Essa proximidade com o instrumento, também já relatada por José estava mais ligada à observação e audição de como seu avô executava o acordeom e cantava junto as suas canções. Além disso, sua relação inicial com a música também ocorria quando de suas incursões ou aventuras no interior de um ônibus que fazia o trajeto entre Montenegro⁴⁸ e Brochier⁴⁹, incentivado pelo motorista que o fazia cantar durante todo o percurso. Sobre isso, José narra:

⁴⁶ Beto Caetano é músico e compositor gaúcho natural de Santiago-RS, com longa trajetória na música regional gaúcha. Tem participações com sua gaita em vários discos gravados por inúmeros artistas do cancionero gaúcho.

⁴⁷ Albino Manique é músico e compositor gaúcho natural de São Francisco de Paula-Rs. Integrante e fundador do Conjunto de Música Gaúcha “Os Mirins” com inúmeros discos gravados com o grupo, bem como vários discos solo de acordeom.

⁴⁸ O município de Montenegro está situado no Vale do rio Caí, na encosta inferior Nordeste, uma das regiões mais produtivas do Rio Grande do Sul. Diferencia-se por sua localização privilegiada, de fácil acesso a outros centros regionais. É o município mais antigo da região do Vale do Caí, recentemente inserido na Região Metropolitana de Porto Alegre.

http://www.montenegro.rs.gov.br/home/show_page.asp?titulo=Localiza%E7%JOS%C3%93o&categoria=Munic%C3%93pio&codID_CAT=503&id_CONTEUDO=1979&INC=includes/show_texto.asp&imgCAT=.

Meu avô era sanfoneiro, então a gente tinha essa proximidade com o instrumento, não só com o instrumento, mas assim com a música. Então, fatos que eu lembro quando criança, a minha mãe tinha eu e a minha irmã, então nos finais de semana e nos feriados a mãe tinha que ir a Estrela fazer o Curso Normal do Magistério e nós íamos pra minha vó, mas não tínhamos carro naquela época, tínhamos que ir de ônibus. Daí eu lembro um motorista, pessoa muito querida, o Seu Aldo⁵⁰. Aquele ônibus ia atropetado de gente e eu ficava sentado exatamente encima do motor do ônibus, que era uma parte elevada assim ao lado do motorista, estofada e eu ia cantando de Montenegro à Brochier. E esse motorista me dava corda, ah... Mas e agora canta a música da barata, canta aquilo, canta isso. Então esse já foi o meu início da minha vida musical e lá no vô também nos finais de tarde ele ficava tocando gaita na área na frente da casa e eu ficava em volta dele ouvindo e assistindo aquele momento de lazer dele (JOSÉ).

José enfatiza que, além da relação musical com seu avô, teve seus primeiros contatos com a música lá na escolinha⁵¹ através do canto, mas que o início dos estudos foi através da FUNDARTE, por meio de um concurso para “*garimpar talentos com alguma aptidão musical*” nas escolas do entorno da fundação. Como foi um dos selecionados, fez aulas de *sensibilização musical*, que era a iniciação em música e aulas de violão, além do canto.

Segundo Anezi e Garbosa (2013):

Os acontecimentos representam vivências marcantes que permanecem na memória, como a lembrança de um recital ou do primeiro contato com o instrumento. Os personagens dizem respeito às pessoas que fizeram parte de uma trajetória, ou seja, um familiar, um professor, um amigo. Os lugares de memória trazem recordações sobre os espaços, como a sala de aula ou a casa da professora. Personagens, lugares e acontecimentos aparecem conectados em lembranças, pois uma experiência pode produzir memórias que entrelaçam pessoas que dela participaram, espaços nos quais ocorreu, cheiros, cores, etc. (ANEZI; GARBOSA, 2013, p. 81).

Corroborando com o que dizem as autoras sobre momentos marcantes nas trajetórias musicais, recordações de personagens, espaços e lugares, foi possível observar nas narrativas apresentadas pelos entrevistados algo semelhante como Radamés, por exemplo, que tocou uma melodia na gaita que chamou a atenção de sua irmã que pediu para que ele repetisse e ele não conseguiu, ou dentro de um ônibus cantando como narra José. São lembranças que ficaram na memória.

⁴⁹ Brochier é um município do RS localizado na região do Vale dos Sinos, conhecido como a capital do carvão vegetal. Era distrito da cidade de Montenegro - RS. <http://www.camarabrochier.rs.gov.br/municipio/historia.html>.

⁵⁰ Nome fictício.

⁵¹ JOSÉ refere-se à pré-escola onde ficava enquanto sua mãe e seu pai trabalhavam.

Percebo, no eixo da família, o apoio para início de uma formação musical e pedagógico-musical, aonde as vivências e experiências de cada participante vão se constituindo. Nos estudos realizados por Gomes (2009) e Cereser (2003), a presença da família está como dispositivo de transmissão de conhecimentos nos processos de aprendizagem e formação musical. Os resultados dessas pesquisas se aproximam muito das situações narradas pelos participantes na minha investigação, onde o apoio da família se apresenta como incentivo para a busca de conhecimentos musicais.

É importante observar que as decisões sobre a escolha de uma profissão, sobretudo na opção pela música, as influências da família e também nas relações sociais, é um tema pertinente e tem um peso na tomada destas decisões e sinalizam que talvez esta temática possa gerar uma nova pesquisa.

3.1.3 Aprendizagens musicais e vivências com o acordeom

Em suas trajetórias com a música e com o acordeom, os entrevistados trazem em suas narrativas momentos de aprendizagens musicais e de sua atuação profissional como músicos em ambientes distintos, tais como tocando em bailes de CTG's, como gaiteiro de grupos de danças folclóricas, tocando em bandas e em grupos de música de câmara.

Véu traz em sua trajetória um conhecimento um tanto empírico, muito embora tenha feito aulas de acordeom com alguns professores particulares antes do ingresso na licenciatura e narra muitas experiências musicais com o acordeom. Em seus relatos sobre os aprendizados em música diz que, já aos oito anos de idade, iniciou seus estudos com teclado e que logo em seguida, em torno de dois anos depois, passou a estudar violão e flauta doce. Conta que aos 11 anos aprendeu a tocar órgão de tubo na Escola Marista de Bom Princípio⁵². Além da aula de teclado com um professor particular, Véu também começou a estudar acordeom com esse mesmo professor.

Com catorze anos eu comecei a estudar o acordeom. Como eu já tinha um conhecimento da parte do piano, da parte da mão direita, facilitou um pouco

⁵² Município do RS localizado entre a Serra Gaúcha e à Grande Porto Alegre. Distante 76 km da capital gaúcha, pertencente à região do Vale do Caí.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_Princ%C3%ADpio#Hist.C3.B3ria.

pra mim. Ah... Só que com ele era bem o básico do acordeom. Ai com dezesseis anos eu vim pra FUNDARTE e comecei a ter aulas com um professor que dava aulas de acordeom aqui na época. Fiquei até os dezoito anos (VÉU).

Véu foi aprendendo um pouco de conhecimento musical com cada professor com quem estudava, já que para cada instrumento tinha um professor diferente.

Radamés começou seus estudos musicais aos 14 anos, já em contato direto com a gaita e a metodologia de ensino utilizada era baseada na imitação, oralmente. O professor lhe ensinava de forma prática o repertório que ele mesmo tocava. Em um segundo momento, já com outro professor, começou a ter contato com a linguagem musical convencional e se instrumentalizar para ler partitura.

Nessa época eu dançava em grupo de dança de CTG (Centro de Tradições Gaúchas). Agora a gente começa a lembrar de algumas coisas, e sempre me chamou a atenção o acordeom. Eu ficava insistindo com o gaiteiro pra ficar pegando o acordeom dele e ficar fuçando, tentando tocar. E ai eu sei que, enfim, o pai trouxe aquele disco que tinha um repertório de música variada, não somente música regional. Aquilo me chamou muito, muito a atenção. E ai minha mãe e meu pai começaram a perceber isso e algumas pessoas no próprio CTG. - *Sim, mas o guri "qué" toca, ele tá muito a fim de tocar, acho que vocês devem colocar ele numa aula.* Eu me lembro de um senhor que foi meu professor durante seis meses. Foi músico do CTG que eu participava que eu dançava o Seu Barboza, falecido já. Ele que me deu as primeiras aulas, que me incentivou, juntamente com a minha família, a me colocar numa aula de música (RADAMÉS).

José começou seus estudos com acordeom um pouco mais cedo que seus colegas nesta pesquisa, aos nove anos. Na relação de José com o acordeom, foi interessante o fato de que, por ser o único neto homem na família, recebeu de herança de seu avô o instrumento e na mesma semana que ganhou a gaita, José procurou o professor, que também era amigo da família para dar início aos estudos com o instrumento.

No contexto de temporalidade, a aprendizagem musical e o contato com o acordeom dos participantes nesta pesquisa tiveram seu início praticamente na mesma faixa etária e com históricos semelhantes.

Embora haja semelhanças em suas trajetórias, percebo uma diversidade de professores e métodos que envolveram as suas aprendizagens musicais, levando-me a pensar sobre a minha atuação como profissional docente, destacando a importância de conhecimentos que contemplem estas diversidades e que possibilitem a construção de aprendizagens e habilidades indispensáveis para a atuação como futuro professor de música dos participantes da pesquisa.

Histórias semelhantes são narradas por outros acordeonistas em seus estudos e que utilizo na revisão de literatura realizada para esta pesquisa. Relatos foram encontrados em Weiss (2013), Borba (2013) e Reis (2012). Weiss (2013, p. 143) destaca que sua iniciação musical deu-se na infância, diretamente com o acordeom. Já Borba (2013, p. 10) relata que o seu primeiro instrumento foi o violão e que a música esteve presente na sua vida desde criança. Aos dez anos de idade iniciou seus aprendizados com o acordeom, por iniciativa de seu pai que o colocou a fazer aulas particulares. Para Reis (2012, p. 13), a “aproximação ao instrumento acordeom aconteceu por volta dos onze anos de idade”. Estes trabalhos citados, narram em seus estudos as suas trajetórias de aprendizagem musicais e as vivências com o acordeom.

Radamés relata que a sua aprendizagem inicial foi por imitação, oralmente. Geralmente, o professor ensinava uma música e ia organizando um repertório sem preocupação com a técnica de execução do instrumento.

Ele me ensinava por imitação, oralmente, me mostrava como é que se fazia no acordeom, e eu tocava o repertório que ele me ensinava. Ele não me ensinava nem um exercício, algumas breves orientações sobre a digitação que tu vai utilizar a melhor forma pra tu pega o instrumento. A postura melhor pra tocar o instrumento (RADAMÉS).

Véu utiliza o acordeom em vários momentos de sua atividade artística, pois também atua em um grupo de teatro amador e numa banda de rock. Quando iniciou seus estudos no acordeom com um professor particular é que teve o seu primeiro contato com uma forma específica de ensino para o instrumento, com a utilização de um método de acordeom.

Aí ele me apresentou muito a questão da música instrumental. Até então eu usava a gaita pra tocar e cantar, não era tanto instrumental. A leitura da partitura pra acordeom eu não tinha, eu lia a partitura de teclado e transformava pra partitura do acordeom. Então isso foi a primeira vez que eu tive contato com partituras para o acordeom especificamente. Começou a trabalhar com alguns métodos, e se não me engano o Anzagui, era um dos métodos que ele usava. Acho que não era o Mascarenhas, não me recordo. Mas ele estava trabalhando com outro método também. Começou a me mostrar autores, compositores de música pra acordeom. Começou a me inteirar um pouco desse mundo do acordeom e foi bem legal. Cresci bastante com o professor particular (VÉU).

As vivências com o acordeom para Radamés tiveram início em momentos da tradição gaúcha. Foi no Centro de Tradições Gaúchas (CTG), onde aprendeu os primeiros passos no acordeom com o gaiteiro da invernada artística⁵³.

Então, posteriormente, o acordeom entra na minha vida assim como... E eu vou usar uma frase que o Astor Piazzolla usava, ele chamava o *bandoneon* de um duende, um pequeno duende e que era um ser mágico que tinha entrado na vida dele, então, desde pequeno quando o pai dele apresentou pra ele aquele instrumento, ele chamou de duende. O acordeom entra na minha vida de certa forma assim, como um duende, como um ser mágico. Antes de eu me interessar. Ah!... Eu sempre ouvi música, sempre gostei, mas antes de eu me interessar por música, eu me interessei pelo acordeom. Então eu acredito que eu comecei a gostar de música através do acordeom (RADAMÉS).

Radamés usa a metáfora⁵⁴ do duende quando se refere a sua relação com o acordeom, pois considera que o acordeom é um ser que o protege de situações de dificuldade vivenciadas na sua adolescência. Louro (2004) relata em suas pesquisas com professores que atuam no ensino superior, o uso da metáfora do girassol, referindo-se ao papel do professor a partir da perspectiva de identidades profissionais plurais, onde a atuação do professor é uma das pétalas do girassol. Radamés também atua em um quinteto⁵⁵ de música de câmara que tem no repertório música erudita para o acordeom.

José também atua no mesmo quinteto de acordeom que Radamés. Iniciou seus estudos na gaita com um professor particular que era muito amigo da família.

Eu lembro muito bem que uma das pessoas também, que foi muito importante para mim e é até hoje, eu reconheço isso, é o Professor Zé Nico⁵⁶. Esse professor, eu peguei a gaita e naquele dia eu fui pra casa dele. Ele estava em casa e eu disse ó professor eu vim fazer aula de gaita, e nem perguntei quanto é que era o valor. Mas ele, como era conhecido da família, por que a esposa dele era colega de trabalho da mãe na escola, num bairro onde a gente morava, no Bairro Cinco de Maio, que é na periferia aqui de Montenegro. E ele automaticamente, já sabia dessa minha tendência musical disse, *não, não, vêm pra cá, vem pra cá e vamos começar a estudar* (JOSÉ).

⁵³ Músico contratado por centro de tradições gaúchas para acompanhar os grupos de danças tradicionais (danças folclóricas) em eventos de cunho regionalista.

⁵⁴ Para a linguística, “a metáfora é uma enunciação, um ato de linguagem, e seu *lócus* deve ser procurado no nível figurativo do discurso, oral ou escrito” (RABELO, 1999, p. 176).

⁵⁵ O Quinteto Persch iniciou suas atividades em 1999, tendo como objetivo, difundir o Acordeom através da música de câmara, demonstrando sua versatilidade e oportunizando a exploração do instrumento com repertório erudito. Completa em 2016, 17 anos de atividades ininterruptas. É o único grupo no país com essa formação instrumental de música de câmara e com proposta artística utilizando o Acordeom. O Quinteto Persch durante estes anos participou de concertos em teatros, auditórios, programações de Universidades e grupos artísticos. <http://quintetopersch.com/o-quinteto/>.

⁵⁶ Nome fictício.

As narrativas sobre as vivências musicais com o acordeom dos participantes da pesquisa se aproximam, embora a iniciação musical com o instrumento tenha ocorrido de forma distinta. Vêu que já tocava em uma banda e com apoio do diretor foi aprender acordeom. Radamés por meio do incentivo dos amigos de seu pai que o alertaram sobre o filho aprender acordeom e José que recebeu o acordeom de herança e que foi aprender o instrumento com um amigo do seu pai. Mas ambos têm em comum o fato de o início da aprendizagem do acordeom ocorrer na adolescência. Os três também estudaram acordeom na FUNDARTE e tiveram em algum momento, o mesmo professor de instrumento. Além disso, há o envolvimento em um mesmo grupo de acordeom por dois dos três entrevistados.

Neste subcapítulo, busquei relatar como ocorreram as aprendizagens e vivências musicais dos acordeonistas e suas influências pela escolha do curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS. A seguir as motivações e aspirações que levaram os entrevistados a escolherem um curso superior em música.

3.1.4 Motivações e aspirações para a escolha do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS

Em vários momentos de nossa trajetória de vida, tanto pessoal como profissional, temos oportunidades de escolha. Estas opções são movidas por desejos que nos impulsionam pelos caminhos que escolhemos. No contexto desta pesquisa, as motivações e aspirações pela licenciatura são decorrentes de um motivo em comum entre os participantes: aprender mais sobre o acordeom e tocar melhor esse instrumento. Além deste, a seguir apresento outros narrados durante a entrevista.

Uma das motivações para o ingresso dos sujeitos da pesquisa na UERGS é o fato do ensino ser público e gratuito⁵⁷. Vêu destaca a proximidade da universidade

⁵⁷ A UERGS está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na Capital do Estado, conforme seu Estatuto, decreto n.º. 43.240 de 15 de julho de 2004, instituída e mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Visa o desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais, de acordo com a lei de criação n.º 11.646, de 10 de julho de 2001. <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=conteudo&sub=55>.

com seu município de origem como um dos motivos, além das disciplinas eletivas⁵⁸ das outras áreas das artes que não eram ofertadas na graduação na universidade onde ele iniciou seus estudos.

Primeiro eu terminei meu curso técnico lá na Est⁵⁹. Conclui o curso técnico e então procurei uma faculdade. Eu comecei a fazer faculdade de Licenciatura na Est e é muito boa a faculdade lá mesmo. Ah! ... Mas eu não sei, eu sempre tive esse “quê” da parte artística também sabe, e lá não era tanto essa pegada assim, era mais o ensino de professor mesmo. Eu acho isso excelente, mas eu ainda estou bebendo da parte artística, do querer estar no palco me apresentando também. Eu tinha esse pensamento, eu sabia que a UERGS tem isso do professor-artista. Então me chamou a atenção já por aí. Outra, não tinha acordeom lá na Est, eu tinha que fazer piano ou violão. Então báh! Não tinha nem canto. Eu gosto, quero seguir essa ideia do acordeom e do canto, mas não tem nenhum dos dois. E é uma faculdade privada e aqui é pública. Todos esses fatores fizeram com que eu viesse pra cá. Foi a combinação desses fatores. Tudo isso e além de que a faculdade é em São Leopoldo, pra me locomover até lá é um pouco complicado e aqui em Montenegro é bem mais perto de casa (VÉU).

Véu relata que havia iniciado a graduação em música noutra IES e o currículo não contemplava o estudo do acordeom durante o curso e por esta razão, o principal fator que levou Véu a ingressar no Curso de Licenciatura em Música da UERGS foi a possibilidade do estudo do acordeom, pois em suas atividades artísticas e como músico profissional a *performance* é importante. “As pessoas que já atuam profissionalmente com música buscam os cursos superiores para se formarem. Buscam o curso não como formação inicial, mas como aperfeiçoamento ou ampliação dos conhecimentos musicais adquiridos” (MORATO, 2009, p. 56).

Quando ingressou na FUNDARTE como aluno de acordeom, Radamés passou a estudar com mais seriedade, com muitas horas de estudos. Em função desta dedicação ao instrumento, sentia certa resistência a ingressar na graduação.

A pretensão que eu tinha era que não precisaria de um curso superior. Não sentia a necessidade de um curso superior, achava que estudando o acordeom oito ou nove horas por dia seria suficiente pelo resto da vida. Eu não vou fazer graduação coisa nenhuma, vou estudar o acordeom que eu tenho é que tocar bem. Foi passando alguns anos e eu percebi que não era bem assim e os conselhos do meu colega de quinteto e professor de que era importante a formação (RADAMÉS).

⁵⁸ Disciplinas eletivas são componentes curriculares ofertados aos alunos da graduação em música nas demais áreas das artes, possibilitando ao licenciando o contato com outras linguagens das artes como teatro, dança e artes visuais, num total de 180 h (grifo meu).

⁵⁹ A Faculdade EST (Escola Superior de Teologia) é uma instituição de ensino comunitária e confessional, vinculada à Rede Sinodal de Educação, dedicada ao ensino, pesquisa e extensão, situada à Rua Amadeo Rossi, 467, bairro Morro do Espelho, São Leopoldo, Rio Grande do Sul. <http://www.est.edu.br/conheca-a-est/historia>.

Radamés já havia iniciado o Curso de Música em outra IES em São Leopoldo e optou pela UERGS em função de ser um ensino público e de qualidade, capacitando-o para ser professor e também porque morava em Montenegro. Radamés diz que a influência de seus colegas do grupo de câmara foi fundamental para que ele viesse a ingressar num curso superior e de certa forma, romper com a ideia de que bastava estudar um instrumento e ter uma boa *performance* para ser um bom professor de música.

Os estudos de Mateiro (2007) revelam situação semelhante na UDESC com alunos do Curso de Licenciatura em Música, onde “a atividade de tocar um instrumento é o foco central tanto da motivação para estudar música quanto para estudar uma profissão” (MATEIRO, 2007, p. 190). A autora destaca ainda que, a relação indivíduo e música são mais determinantes do que fatores externos como a família, amigos, escola sobre as razões pela escolha da Licenciatura em Música.

Percebo na minha pesquisa, embora haja essa relação indivíduo e música citada pela autora, que a escolha pela Licenciatura em Música na UERGS, principalmente com Radamés e José, teve nos colegas de quinteto o fator preponderante para esta escolha. Já pelas narrativas de Vêu, a relação indivíduo e música parece ter sido o fator decisivo para o ingresso na graduação.

José iniciou a graduação em música em outra IES, cursando um semestre e vindo a ingressar na UERGS. Tanto Radamés quanto José entraram na UERGS pelo processo de transferência externa em 2011, que é uma das modalidades de ingresso da instituição além do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). José também cita a entrada no mesmo quinteto de câmara para acordeom de Radamés e que esse foi um dos motivadores para o ingresso no curso de licenciatura, pois um dos objetivos do grupo era que seus integrantes estivessem sempre buscando conhecimentos, se aprimorando para o enriquecimento de si e do próprio grupo.

Vêu relata uma série de motivos que o levaram para optar pela Graduação em Música Licenciatura da UERGS, dentre estes o fato de ser gratuita, estar mais próximo de casa e principalmente ter o acordeom durante a graduação.

O tema *motivação* tem sido muito discutido em pesquisas de formação inicial e, sobretudo, nos contextos dos cursos de licenciatura em música. Dantas (2009) traz estudos sobre motivações de estudantes de licenciatura em música da UFBA. Mateiro (2007, p. 180) apresenta dados sobre o que motivam e influenciam jovens a estudar música e escolher um curso de licenciatura em música. Na pesquisa

realizada, 96% dos alunos disseram que a escolha pela música é pelo fato de gostarem muito de música. Grings (2013), em seus estudos iniciais sobre “orientação motivacional dos professores de música e suas metas de atuação profissional”, mostra que a motivação gera implicações sobre a qualidade do desenvolvimento educacional.

As motivações muitas vezes podem estar ligadas as aspirações, ao desejo de ser e de ter. Ao desejo por uma formação superior buscando ter uma profissão que pudesse assegurar seu futuro, desenvolvendo a atividade como professor de música de forma qualificada. “Tem que pensar no futuro, na velhice e acabei indo para o Curso de Graduação em Música Licenciatura da UERGS” (RADAMÉS). Ter conhecimentos e se sentir preparado para cumprir determinada tarefa. “A vontade de aprender música, aperfeiçoar os conhecimentos musicais e tocar um instrumento é o foco central tanto da motivação para estudar música quanto para escolher uma profissão” (MATEIRO, 2007, p. 175).

Segundo Prates (2004), em seu estudo sobre a escolha profissional pela Licenciatura em Música com estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ficou demonstrado que as motivações tanto sociais quanto individuais, indicaram que os estudantes não tinham segurança sobre sua escolha profissional, conflitando, por vezes, a identidade do músico e do professor. Neste sentido, o estudo demonstrou que essa identidade do professor de música revelou-se após o ingresso na licenciatura.

Para Véu, além do acordeom, outro motivo que o levou para a Licenciatura em Música na UERGS se refere à necessidade de melhorar seus conhecimentos musicais, já que havia concluído um curso técnico em música e achava esta formação insuficiente. “As pessoas que já atuam profissionalmente com música buscam os cursos superiores para se formarem. Buscam o curso não como formação inicial, mas como aperfeiçoamento ou ampliação dos conhecimentos musicais adquiridos” (MORATO, 2009, p. 56). Esta citação de Morato (2009) vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Mateiro (2007) de que a maioria dos entrevistados apontou que o aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais é o fator principal para o ingresso no Curso de Licenciatura em Música.

José também cita a entrada no mesmo quinteto de câmara para acordeom de Radamés e que esse foi um dos motivadores para o ingresso no curso de licenciatura, pois um dos objetivos do grupo era que seus integrantes estivessem

sempre buscando conhecimentos, se aprimorando para o enriquecimento de si e do próprio grupo. Portanto, Radamés e José tiveram um motivo em comum que os incentivou para o curso superior em música. O maestro do grupo sempre salientava a importância de buscar conhecimentos e ter formação acadêmica.

Na narrativa de Vêu, há a combinação de outros fatores para estar na Licenciatura da UERGS como: ser uma universidade pública, formação para professor e atuação musical em palco.

Radamés ouvia as palavras do diretor do quinteto que sempre insistia sobre a importância de se preparar para futuro com uma formação acadêmica e que com isso muitas portas de trabalho poderiam se abrir.

Para José além da motivação pelos colegas de quinteto onde dois dos integrantes já haviam se formado no curso, o fato de ter uma graduação em música com uma formação específica no acordeom foi também preponderante para ingressar na graduação, já que iria se especializar no instrumento.

Neste subcapítulo apresentei as motivações e aspirações que levaram estudantes a optarem pelo Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS, em que a disciplina de Prática de Instrumento – Acordeom, foi um fator importante que os levou para a graduação juntamente com a qualificação para atividade docente. A seguir trato das trajetórias musicais dos participantes da pesquisa durante a graduação.

3.2 TRAJETÓRIAS MUSICAIS DURANTE A GRADUAÇÃO

3.2.1 O acordeom na formação inicial em um Curso de Graduação em Música-Licenciatura

O PPP do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS prevê na oferta de seus componentes curriculares, a possibilidade do aluno cursar durante toda a graduação, a disciplina de Prática Instrumental-Acordeom. O componente curricular possui carga horária total de 30 h/a por semestre. O objetivo geral é proporcionar um trabalho de educação musical e formação docente, que através do instrumento acordeom, busque desenvolver habilidades musicais de cada aluno, partindo de sua vivência musical cotidiana, ampliando seus saberes, auxiliando na construção de sua própria identidade musical. A seguir, destaco as narrativas dos

participantes da pesquisa sobre suas percepções e relações com o acordeom na graduação.

Para Vêu, o contato com diferentes métodos de acordeom e a orientação do professor de instrumento na graduação, sobre o que estudar e os modos de estudar, estão fazendo a diferença na hora de ensinar e tocar. Com relação à educação musical, aponta que ainda tem dificuldades e que necessita de mais conhecimentos principalmente para atuar com crianças. Destacando questões técnicas com o instrumento, Vêu relata que muda um pouco a cada aula.

Primeiro no estudo do instrumento, que as aulas estão me possibilitando ter noções diferentes, por que eu tenho dificuldades com a mão esquerda com o acordeom. Eu estou trabalhando isso e já percebo coisas que eu estou conseguindo fazer melhor (VÊU).

A situação de se sentir inseguro para atuar na educação básica para Vêu tem relação com a situação de estar apenas chegando à metade de sua graduação, e que isto sofrerá alterações até a conclusão da licenciatura. Ele salienta ainda que em suas atividades artísticas melhorar a *performance* é importante, conferindo segurança no momento de atuar.

Radamés iniciou sua graduação em música numa IES particular e ingressou na UERGS por meio de um processo de transferência externa, e acha que a Licenciatura em Música proporciona uma transformação na forma de pensar a música.

Entre numa IES (particular) e fiz um semestre. No segundo semestre, abriu o *primeiro processo de transferência externa* aqui na unidade da UERGS em Montenegro. Então imediatamente eu pensei. Poxa, eu pago a faculdade, uma faculdade particular, vou pra UERGS que é gratuito e é um curso bom, meus colegas já fizeram, se formaram, gostaram. E eles tiveram uma grande transformação durante o período do Curso. Ai foi que eu ingressei na UERGS, no primeiro processo de transferência externa da UERGS (RADAMÉS).

Em sua narrativa, Radamés comenta que não se sentia preparado para dar aulas, que sentia necessidade de conhecimento didático e pedagógico.

Eu tive também muita resistência a dar aulas, por que eu me sentia assim, eu ainda não me sinto preparado pra dar aulas. Não tenho conhecimento, não era o que eu pensava na época, conhecimento pedagógico, didático, não. Faltava-me algo, eu dizia. Tenho algo que me falta que eu não posso dar aulas (RADAMÉS).

Para José, os conhecimentos trazidos ou as expectativas com o ensino de acordeom na UERGS estão relacionados à suas práticas com o instrumento, as suas vivências e experiências na construção de forma de dar aulas de acordeom, criando músicas e adaptando métodos, ressaltando a convivência com colegas músicos do curso e de outras áreas das artes como altamente positiva e enriquecedora. Sua forma de pensar a música e o seu ensino teve transformação.

Eu entendia que todo e qualquer aluno era um só. O aluno sempre vai aprender a mesma coisa. E não é assim, cada aluno é diferente. Entre as suas idades, vivências. Isso foi o que se abriu na minha cabeça que não, que cada pessoa é diferente. Mesmo com a mesma idade, são experiências diferentes, são vidas diferentes, que buscam expectativas e objetivos diferentes (JOSÉ).

Percebo que ao ingressar na graduação, os acordeonistas, mesmo já atuando como professor de música, sentem insegurança no sentido de dar aulas, sentem que ainda necessitam de mais conhecimentos, que lhes falta algo e buscam na licenciatura a capacitação para a docência. Essa atuação como professor de música anterior ao ingresso na graduação está ligada a necessidade de trabalhar, que trato a seguir.

3.2.2 Necessidade de mercado de trabalho

Muito embora os sujeitos desta pesquisa desenvolvam atividades como músicos profissionais desde antes do ingresso na graduação, as atividades profissionais de ambos não se alteraram durante o curso. Outras motivações para ingresso na licenciatura em música da UERGS também se fizeram evidentes, como, aprender mais, conhecimentos pedagógicos e didáticos e melhorar a *performance*.

As possibilidades de trabalho se ampliam para o músico após a conclusão da graduação, pois estarão habilitados para atuarem como professor de música em escolas da educação básica, tanto do setor público por meio de concursos para professores como em escolas do setor privado, principalmente após a aprovação da Lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do conteúdo música nas escolas de educação básica e mais recentemente pela Lei 13.278/2016 que contempla as demais áreas das artes.

Para Vêu a graduação vai qualificá-lo para atividade docente. Além das atividades artísticas em andamento, em suas pretensões futuras de trabalho, esta a

possibilidade de vir a ensinar, a potencializar educação musical através do acordeom e do canto. Neste sentido Morato (2009), em seus estudos, mostra como os alunos vão aprendendo a ser professor de música e/ou músico à medida que estudam e trabalham e vão estabelecendo relações que instituem sua formação profissional em música.

Quando Vêú iniciou suas atividades musicais na ACEFH⁶⁰ em Harmonia, cogitou-se a possibilidade de vir a ensinar acordeom. Vêú não tinha uma formação para esta atividade, não se sentia à vontade para dar aulas do instrumento. Com a perspectiva de ingresso na UERGS e o apoio da direção da associação, procurou uma qualificação, pois já havia a oportunidade de trabalho.

Segundo Radamés, após alguns anos estudando acordeom com professores particulares, e um pouco antes de ingressar na UERGS, começou a dar aulas do instrumento.

Alguns anos estudando acordeom, como grande parte dos músicos e dos acordeonistas eu acabei dando aula, por necessidade. No primeiro momento a gente começa dar aulas por necessidade. Eu comecei numa escola particular de música em Novo Hamburgo e pra mim foi uma experiência bastante enriquecedora (RADAMÉS).

José começou a trabalhar como gaiteiro de internada artística de CTG e músico de baile aos 16 anos profissionalmente. Segundo suas narrativas, sempre na busca do entender melhor a técnica do instrumento estudando com professores particulares. Depois do ingresso na graduação, continuou atuando profissionalmente como músico e acha importante e enriquecedora esta vivência acadêmica.

Quando eu cheguei à UERGS, já tinha essa bagagem do conhecimento assim, da prática no instrumento. Da vivência do instrumento, da prática também de construção de música para alunos, aonde eu já vinha com um trabalho de muito tempo já direcionando, lecionando o instrumento acordeom (JOSÉ).

A situação de trabalhar como músico é bastante comum entre alunos de graduação em música de uma forma geral, o que não é diferente com os sujeitos da minha pesquisa, pois relatam em suas narrativas que antes de entrar no curso, já

⁶⁰ Associação Cultural Educando para o Futuro de Harmonia (ACEFH). Localizada no município de Harmonia-RS. Tem como finalidade promover valores e bens de cultura, artes, música, dança, teatro, esporte, educação e lazer. A entidade apoia e desenvolve projetos de integração que oportunizam desenvolvimento que causam impacto social no município e na região.

atuavam como músico e ou professor de música. Da Silva (2011), em seus estudos, relata que sua expectativa profissional é o principal motivo pela escolha do curso.

A maioria já atuava com o ensino antes de entrar na graduação ensinando teoria e/ou instrumento. Sobre esta experiência, muitos comentaram a falta de preparo para lidar com as questões pedagógicas inerentes ao ensino musical/instrumental. Não tinham conhecimento sobre metodologia de ensino; não sabiam como proceder para o desenvolvimento dos alunos e como avaliá-los. Para alguns deles, estas dificuldades serviram de motivação para que buscassem um aperfeiçoamento de suas práticas, o que os levou ao curso de licenciatura (DA SILVA, 2011, p. 45).

Sobre o desenvolvimento desta natureza prática de ensino, onde “música é conhecimento mediador da ação educativa, o que fica destacado é que a docência anterior e paralela no curso de licenciatura de Música constitui representações comuns sobre ensinar” (BELLOCHIO, 2012, p. 236), salientando que dificilmente esta situação ocorra em outras licenciaturas.

Esta situação de trabalho na área da educação musical, mesmo antes da graduação, também é constatada nos estudos de Silva (2011).

É muito frequente a atuação de professores de música ou músicos sem formação acadêmica no mercado de trabalho, e grande parte dos estudantes matriculados nos cursos superiores de música exercem atividades remuneradas em ambas as áreas. O início do exercício profissional dos entrevistados ocorreu muito antes do ingresso na universidade, tanto na área da música quanto na educação musical (SILVA, 2011, p. 95-96).

Da mesma forma que os participantes desta pesquisa narram à importância de se qualificar para o mercado de trabalho por meio da graduação, Silva (2011) aponta que os sujeitos de sua pesquisa afirmam que o curso superior contribuiu enormemente para suas carreiras e para suas vidas.

3.3 RELAÇÕES ENTRE SER ACORDEONISTA E O DESEJO DE SER PROFESSOR DE MÚSICA

3.3.1 Ser acordeonista

Neste subcapítulo tratarei da relação dos participantes da pesquisa com o acordeom, do ser acordeonista no sentido de desenvolver a atividade profissional como músico e a busca de conhecimentos para tornar-se professor de música.

Sobre sua atuação como músico acordeonista Vêú relata que, depois do início das aulas na UERGS, está conseguindo executar melhor o instrumento e já percebe diferenças e facilidades para tocar o acordeom que antes não via. Vêú diz que as aulas de instrumento na graduação estão possibilitando executar melhor o acordeom e que o fato de ter contato com métodos de acordeom, com diferentes abordagens técnicas, permite um conhecimento mais amplo sobre o acordeom e refletem no seu aprendizado e sua atuação como músico.

A partir do momento que eu tive contato com o acordeom ele sempre está presente. Então tudo que eu faço artisticamente tem acordeom (risos). É muito difícil desligar, acordeom e voz, que são as duas coisas que me marcam. Eu sou acordeonista numa banda, faço teatro também e uso o acordeom. Tem essa parte artística do palco com o acordeom e que sempre me agradou. Desde os 14 anos estou atuando (VÊU).

Algumas reflexões acerca dos modos de ser instrumentista e a formação acadêmico-profissional foi mencionada por Radamés como um processo de transformação.

De certa forma, nesse período (entre 2008-2012), que eu não tinha ingressado ainda na universidade, mas que os colegas de quinteto já haviam ingressado e se formado, eu tinha os relatos deles, da transformação que estavam tendo. Com aquela experiência deles, eu também me nutria de bagagem, de conhecimento suficiente pra ocorrer alguma transformação na minha concepção no dar aulas, do tocar o instrumento. Qual é a importância de eu tocar um instrumento, pra quê que eu to fazendo isso, pra onde é que eu vou, pra onde é que eu não vou? Quando a gente toca um instrumento, começa a estudar, a gente trabalha por motivação, vai tocando, tocando e estuda horas e horas, mas não reflete muito na nossa prática. Eu comecei a refletir um pouco antes de ingressar na universidade. A partir do momento em que eu ingressei é como se fosse um *divisor de águas*. Um choque muito grande, por que tu começa a perceber realidades não só de acordeonistas, mas também de escolas públicas, de escolas de música particular. Tu começa a entender um pouquinho mais da importância da questão da formação, do próprio tocar o instrumento a tua relação da maneira como tu vê o mundo, como tu vê as pessoas. E como tu começa a te portar a partir daquele momento (RADAMÉS0).

O que percebo na narrativa de Radamés, é que antes do ingresso na graduação o que mais lhe importava era a *performance* com o acordeom, e aponta o ingresso na licenciatura como um divisor de águas, percebendo outras realidades com relação à música, o seu pensamento sobre o mundo e as pessoas, refletindo com outro olhar sobre o que é a educação musical. Já para José o ser acordeonista sofreu uma espécie de rompimento com o ingresso na graduação.

Eu acho que foi um caminho interrompido. Se eu não tivesse entrado no Quinteto e o caminho do Quinteto era realmente a gente se profissionalizar, se profissionalizar no sentido de ter um suporte acadêmico, de ter essa ideia, objetivo. Com certeza eu estaria na linha da música popular, tocando baile, tocando para invernadas. Não que isso seja ou que veja isso com maus olhos, não é isso. Mas é outro caminho. Não estaria realmente aqui (JOSÉ).

José refere-se ao ingresso no Quinteto de câmara como um rompimento de paradigmas, uma mudança no modo de pensar sobre música e por influência do Quinteto a busca pela graduação em música. Ele faz uma reflexão sobre os caminhos distintos entre o conhecimento acadêmico e a música popular, dando a entender que o ensino superior está vinculado preferencialmente à música erudita. É justamente no sentido contrário à narrativa de José que a proposta do PPP da UERGS se caracteriza, formando de um profissional que possa transitar entre o fazer artístico e pedagógico, com uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas, dando ênfase à especificidade regional e à diversificação do mundo do trabalho. Mesmo reconhecendo que a cultura e a música popular é aquela produzida pelo povo, elas, assim como a cultura e a música erudita, não estão desvinculada do conhecimento acadêmico ou científico.

Neste contexto, no âmbito da cultura musical brasileira e sua diversidade, vale citar o diálogo entre música popular e a música erudita refletida por Ferreira (2011),

Podemos inferir que há muitos diálogos entre a música erudita, a música popular e a literatura na formação do pensamento modernista que, por sua vez, propunha o diálogo entre as artes e o diálogo entre as culturas popular e erudita, consolidando ambas. Assim, podemos observar a formação de uma arte genuinamente brasileira, no âmbito erudito ou popular, estabelecendo seus próprios padrões mediante esses diálogos (FERREIRA, 2011, p. 221).

O autor refere-se ao período do modernismo brasileiro, que teve início com a Semana de Arte Moderna de 1922, despertando nos nossos artistas intelectuais tanto Manuel Bandeira e Mario de Andrade e populares quanto Donga e Pixinguinha, uma reflexão sobre cultura popular, o nacionalismo brasileiro e a cultura erudita. É necessário evitar supervalorizar uma ou outra, pois ambas são importantes dependendo do contexto histórico e da sociedade.

Sobre a questão do profissionalismo narrada por José, que ele traz como um dos objetivos do grupo ao qual participa, Bellochio (2013) em seus estudos lembra

que o ambiente para formação do professor de música não está restrito ao ensino superior, que se caracteriza como *lócus* de formação acadêmico-profissional.

Muitos alunos das licenciaturas em música chegam ao curso de formação com uma história de músico profissional que não pode ser minimizada, precisa ser trazida em potência para a construção profissional. Assim, a formação ocorre ao longo de toda a vida, e envolve dimensões vividas fora e dentro dos cursos formadores. Ocorre quando na escola o professor está em exercício profissional e cotidianamente é chamado a pensar e repensar suas aulas de música e sua inserção neste contexto (BELLOCHIO, 2013, p. 81).

José em sua narrativa acha difícil conciliar a atividade de ser professor de música e ser acordeonista músico profissional, pois ambas as funções demandam dedicação permanente e esforço para efetuar um trabalho satisfatório.

3.3.2 Ser professor de música

Em muitas situações de ensino de música, a maneira tradicional de se dar aulas com ênfase no domínio da leitura e escrita musicais continua sendo modelo para alguns professores. Véu relaciona sua forma de dar aulas hoje com a anterior ao ingresso na graduação dizendo que ele percebe mudanças na sua atuação. “Como professor de acordeom, a forma de eu ensinar era muito na maneira como eu fui ensinado” (VÉU).

Este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 53).

Radamés narra os motivos que o levaram a dar aulas, “alguns anos estudando acordeom, uns quatro ou cinco anos depois, eu acabei como grande parte dos músicos e acordeonistas, dando aulas por necessidade” (RADAMÉS). No início desta atividade de ser professor, Radamés não se sentia preparado para dar aulas, faltava-lhe conhecimento pedagógico e didático.

Tem algo que me falta que eu não posso dar aulas. Mas mesmo assim comecei numa escola particular de música em Novo Hamburgo aqui no RS, e pra mim foi uma experiência bastante enriquecedora. Nesse período eu percebi que não adiantava só tocar bem o instrumento, deveria de certa

forma, se perpetuar e que mais pessoas também aprendessem a tocar da sua maneira. Não necessariamente essas pessoas deveriam ser profissionais e sim que cada um com seus objetivos alcançassem enfim um sucesso, terem um prazer naquilo ali que estavam praticando. No início, dar aulas de música é uma questão de necessidade, aí eu acabei pegando gosto e dou aulas até hoje (RADAMÉS).

Refletindo sobre a atividade de ser professor de música e músico instrumentista, Glaser e Fonterrada (2006), entendem que

O fato de os instrumentistas lecionarem com regularidade reflete não só a procura deles por alunos interessados em estudar instrumento, mas também espelha não existir uma separação acentuada entre a atuação como instrumentista e como professor de instrumento na vida do músico profissional. Isso quer dizer que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelo mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento (GLASER; FONTERRADA, 2006, p. 92).

Radamés tinha na *performance* seu grande ideal como músico profissional, chegando estudar mais de dez horas diárias de instrumento e sua atuação além do quinteto de câmara, estava ligada a concertos como solista, na música regional e ao folclore

Nas pesquisas realizadas por Mateiro (2007) no contexto acadêmico da UDESC, “mais da metade dos candidatos ao curso de Licenciatura em Música optou pelo curso por outras razões que não a de se tornar professor capaz de atuar o ensino fundamental e médio” (MATEIRO, 2007, p. 190). Diferentemente da concepção trazida por esta autora, os sujeitos nesta pesquisa vêm na atividade docente, oportunidade de trabalho.

Véu busca no Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UERGS, qualificação para continuar as atividades como professor de música na cidade de Harmonia-RS, seu município de origem. Além da atividade como músico profissional, Radamés começou a perceber a vontade de também ensinar, foi então que buscou a licenciatura em música. O gosto por dar aulas ficou mais acentuado a partir da graduação despertando ainda mais o desejo de ser professor.

Eu não me vejo num futuro pós-formatura, não fazendo o que eu faço hoje que é tocar, mas sempre associado a prática docente. Então, algo que foi como se tivesse sido implantado em mim é o amor pela questão docente. Por que o carinho que todas as pessoas que me ensinaram tiveram comigo, de certa forma transferiu pra mim e eu transfiro isso pra questão do instrumento enfim. Eu não me vejo não fazendo outra coisa a não ser tocar e também dar aulas (RADAMÉS).

Sobre as aprendizagens na graduação, Radamés destaca alguns fatores que considera importante e que serão agregados aos seus conhecimentos e que levará para o futuro na sua atuação como professor de música.

A experiência de conviver com colegas em diferentes níveis de conhecimento. Ter paciência, que é uma virtude que a gente acaba desenvolvendo dentro da universidade em função de se adequar ao ritmo de aprendizado dos demais. Respeito por colegas que pensam diferente de ti porque as pessoas não são iguais. A reflexão sobre a questão pedagógica e didática em função das muitas leituras que acaba se realizando durante a graduação (RADAMÉS).

Três palavras sintetizam o que Radamés narra na citação anterior: paciência, respeito e reflexão. Paciência de, muitas vezes, já ter conhecimento sobre determinado conteúdo e aguardar para que os colegas se apropriem daquele conhecimento. Respeito ao que os colegas trazem de suas vivências e a reflexão esta ligada aos conteúdos sobre o que se está estudando que irão se somar aos conhecimentos já adquiridos.

Todo este relato apresentado por Radamés está vinculado ao processo de formação do professor de música, que “enreda-se entre saber e viver músicas, saber e viver diversificadas formas de ensinar e de aprender. Saber ensinar música, saber como se aprende música e saber avaliar os processos de desenvolvimento musical dos estudantes” (BELLOCHIO, 2013, p. 82).

Para José a possibilidade de produzir material didático sobre o acordeom, principalmente para crianças e a atividade docente é o que o motiva para o ensino. No que se refere aos materiais didáticos para o ensino de instrumento musical, salienta-se que “pode representar um guia no processo educativo ou um material de apoio pedagógico escolhido a partir das concepções de ensino de cada professor e de seu contexto de atuação” (REYS; GARBOSA, 2010, p. 114).

Contribuir para o ensino do instrumento no sentido de escrever material, publicar material referente a peças, referente a artigos. Informações sobre o instrumento, o que infelizmente ainda é muito escasso. O amparo que a gente tem é de fora. A possibilidade de trabalhar com crianças, com jovens, com idosos. É isso que me motiva essa possibilidade e essa vontade de escrever, de escrever partituras, de transcrever, fazer arranjos, de criar artigos sobre o acordeom (JOSÉ).

Reys e Garbosa (2010) trazem reflexões em seus estudos sobre a terminologia “método” para designar livros didáticos produzidos e utilizados para o ensino de instrumento musical.

Métodos caracterizam livros didáticos manuscritos ou impressos, elaborados para atender as necessidades de professores e alunos de instrumento, refletindo uma realidade histórica, social e educacional. Tais livros apresentam, geralmente, orientações elementares de teoria musical, assim como orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, incluindo a maneira de sentar-se, de segurar o instrumento e de produzir o som (REYS; GARBOSA, 2010, p. 114).

Para José, o material didático disponível para o ensino de acordeom no Brasil, são compilações ou adaptações de métodos de outros instrumentos como o piano por exemplo.

Mesmo que José demonstre em sua narrativa a opinião de que ainda não temos um método criado exclusivamente para o acordeom no Brasil, o material didático que se têm disponível e que é utilizado para o seu ensino, atende as necessidades técnicas que o instrumento exige para sua execução. Com as possibilidades de acesso pelas redes sociais e por meio do compartilhamento de materiais didáticos que temos disponível na internet na atualidade, podemos selecionar excelentes conteúdos para o estudo do acordeom.

Já sobre sua *performance* e o modo de ser acordeonista, José percebe claramente que houve mudanças.

Com certeza, principalmente após o meu ingresso na graduação, ouvindo colegas, tendo mais clareza nesse entendimento de que as pessoas não são iguais e de respeitar essas diferenças. De achar de que só virtuose era o bom e a pessoa que tocava menos era ruim. De realmente entender essas diferenças, eu acho que isso foi uma coisa muito positiva (JOSÉ).

Na constituição do ser professor percebe-se, pelas narrativas, que os sujeitos já entram na licenciatura com vivências e experiências de professor de música, seja como professor do instrumento foco desta pesquisa ou de música de uma forma geral. Desse modo, a construção docente já vem se constituindo pela prática desde antes do ingresso na graduação.

Esse processo de aprendizagem do ser professor é um processo único e liga-se às suas vivências e experiências pessoais e profissionais as quais se desenrolam ao longo de sua vida, configurando seus pensamentos e práticas (SOUZA, 2012, p. 49).

Para além dos conhecimentos musicais trazidos para graduação e adquiridos durante a graduação, o professor de música precisa compreender outros contextos no campo da educação.

O professor de música, para além de sua especificidade de área de conhecimento, necessita compreender a relação da música no contexto do

Ensino das Artes, no contexto dos demais campos disciplinares da escola. Precisa construir diálogos possíveis da música com outras áreas do conhecimento, refletir sobre o espaço da música na escola e na vida dos estudantes (BELLOCHIO, 2013, p. 82).

Em seus estudos sobre processos formativos de bacharéis, professores de instrumento, Weber (2014) relata que

A formação se constitui em um processo permanente na vida do professor e depende do compromisso de cada um para o seu desenvolvimento profissional. Percebemos que a formação para a docência ocorre ao longo da vida de cada sujeito, envolvendo tanto espaços formais quanto outros espaços de aprendizagem (WEBER, 2014, p. 52).

Tanto Souza (2012) quanto Weber (2014) estão de acordo em seus estudos que a formação do professor de música vem se constituindo ao longo da vida, pelas suas práticas e vivências, considerando o comprometimento de cada um individualmente para o seu desenvolvimento profissional.

O professor de música deverá ser um profissional atento na sua prática educativa cotidiana, revendo e reconstruindo estas práticas de acordo com sua competência e os novos conhecimentos que se apresentam diariamente e que deverão ser adequados de acordo com situações e desafios da sua atividade docente.

Já com relação ao status entre ser músico e ser professor de música é apontado como uma questão histórica e cultural, pois o “ser músico significa ser capaz de tocar um instrumento musical e o ser professor de música é enfrentar os desafios da realidade educacional brasileira e a falta de tradição da presença da música nos currículos escolares” (MATEIRO, 2007, p. 191). A possibilidade de tocar um instrumento é o foco central que motiva estudar música e ser um profissional na área.

Os participantes desta pesquisa desenvolvem atividades como músico profissional e como professor de música no seu cotidiano e trouxeram suas experiências para a graduação. Relataram que sua forma de atuação está se modificando no transcorrer do curso e que novas aprendizagens vão se agregando aos conhecimentos adquiridos, demonstrando pelas suas narrativas, a importância dos profissionais que atuam na formação de novos professores, levar em consideração as experiências e vivências trazidas pelos estudantes e que estas irão potencializar a sua atuação como futuro professor, habilitado para exercer a profissão docente.

3.3.3 O professor como modelo ou referência

Sobre o modelo de professor em seus processos formativos, os entrevistados têm opiniões próximas, às quais giram em torno da percepção de que o professor deve ser um facilitador do conhecimento. Penso que este professor é um profissional atento às mudanças que estão diariamente na escola, nos movimentos da sociedade, *lócus* da atuação de quem está na graduação, neste caso, o futuro professor de música ou educador musical. Suas práticas educativas devem estar contextualizadas, em que o pensar e o fazer musical estejam internalizados e adaptados ao perfil dos alunos.

Segundo Véu, “o professor é aquele que detém o conhecimento, mas se não souber apontar os caminhos a serem percorridos através de sua metodologia não vai adiantar, deve ser um facilitador do conhecimento” (VÉU).

Para Radamés, o professor modelo é aquele que respeita o contexto de vida pessoal e o conhecimento musical de cada aluno. “Um professor que atenda os anseios do aluno e respeite o seu limite, saiba conduzir a vontade do aluno de se apropriar de determinado conteúdo” (RADAMÉS). O ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários distintos e determinados por um contexto. Nesse sentido o professor, segundo Pimenta (2010),

Deve ser um intelectual que tem que desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática pedagógica (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática (PIMENTA, 2010, p. 185).

Para Radamés, mesmo que o professor não domine o conhecimento de um determinado conteúdo, necessita saber mostrar os caminhos a serem seguidos pelo aluno.

E o professor músico. Eu penso que a gente tá falando de música e é algo que exige tanto esforço, tanto trabalho, tanto tempo. Então o professor que atue, não que atue no palco profissionalmente, mas que seja músico, que toque com os alunos, que conduza e que se mostre como modelo também. Que diga tu podes confiar nesse modelo ou nessa metodologia ou nisso que vai te levar a algum lugar (RADAMÉS).

Um ponto em comum entre Véu e Radamés é a percepção de que o professor seja um profissional que aponte caminhos a seguir e que seja, preferencialmente,

também músico. Para tanto, necessita mobilizar saberes que atendam as exigências específicas de sua atuação, neste caso, percepção musical, harmonia, história da música, dentre outros saberes.

Portanto, o que se busca é uma formação ampla de um professor, o qual, em seu percurso de trabalho, ao entender sobre as dificuldades e necessidades dos seus estudantes, seja capaz de, constantemente, mudar e organizar as suas formas de atuar, para potencializar o seu processo de ensino. Penso ser esta a formação buscada pelos participantes na pesquisa, o que de certa forma está também destacado nas orientações das DCN para a formação de Professores de Música dos Cursos de Graduação em Música-Licenciatura.

Referindo-se sobre o que pensam os estudantes já formados de Licenciatura em Música, sobre o professor de música ideal, Figueiredo e Soares (2013), trouxeram elementos que no entendimento dos estudantes, “deveriam estar consolidados para que pudessem atuar com segurança como professores de música em diversos contextos” (FIGUEIREDO; SOARES, 2013, p. 1742).

Considerando as especificidades de cada contexto para atuação do professor, o Curso de Licenciatura em Música, prepara para os diferentes espaços. “Sendo assim, o professor de música “ideal” poderia ser considerado aquele que possui bases suficientes para atuar em diversos contextos educativos, adaptando-as aos desafios oferecidos pelos espaços de atuação” (FIGUEIREDO; SOARES, 2013, p. 1743).

Para tanto, os autores apontam para a constituição deste professor: habilidade para se adaptar a uma variedade de métodos de ensino; competência para ensinar composição; competência para ensinar improvisação; capacidade para elaborar e executar bons planos de aula e conhecimento sobre como o aluno aprende.

O professor de música deve ter domínio sobre a linguagem musical e saber tocar algum instrumento musical no entendimento dos participantes da pesquisa. Mas, não basta tocar para um professor egresso de uma licenciatura em música, outras especificidades se fazem necessárias.

Se não basta tocar, uma licenciatura deve ser muito mais, formando um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao: Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007, p. 53).

José, ao mesmo tempo em que indicaria vários modelos de professor, pensa que não existe o professor ideal. Ele percebe virtudes e defeitos nas formas de atuação dos docentes.

Eu indicaria vários, cada um com a sua especialidade. Às vezes um tem uma coisa boa e outra não tão boa, às vezes tem professores que tem uma didática muito boa, mas o material não é legal. A didática é maravilhosa, mas o conteúdo não é legal. Tem o professor que o conteúdo é superbacana, mas a didática é zero. Então eu não posso dizer assim, essa pessoa é o professor ideal, ninguém é ideal (JOSÉ).

Como docentes em formação, percebo nos participantes desta pesquisa, uma tentativa de visualizar um modelo ideal de professor ou professor ideal. Talvez ainda não haja nas suas trajetórias de formação acadêmico-profissional, a configuração de uma identidade final do modelo de professor a ser seguido.

Neste sentido, Weber e Garbosa (2015) entendem que na aprendizagem da docência, referindo-se em seus estudos como construção da docência, cria-se uma identidade profissional por meio de um conjunto de processos formativos que vai além da aquisição e mobilização de conhecimentos, envolvendo “sensibilidade docente e a reflexão permanente sobre a prática” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 92). São saberes voltados para a ação docente, adquiridos de forma distinta no processo de aprender a ser professor.

Neste subcapítulo trouxe para discussão um pouco do que pensam os sujeitos da pesquisa sobre ser profissional da música no sentido de viver dela, o ser professor de música e o modelo de professor como referência, dialogando com alguns autores que tratam de assuntos semelhantes. A seguir analiso as possibilidades da inserção do acordeom na educação musical.

3.4 O ACORDEOM E A EDUCAÇÃO MUSICAL

3.4.1 O acordeom na Educação Básica

Para pensar o acordeom no contexto da educação musical, trago o que pensam os sujeitos desta pesquisa sobre a utilização do acordeom neste contexto e as possibilidades do seu uso no cenário da educação básica. Vêu, que vem trabalhando com educação musical na escola e tem utilizado violão, flauta doce, teclado e o acordeom, relata que o acordeom é o preferido das crianças no

momento da aula de música. Ele conta um fato curioso sobre sua experiência na educação infantil.

Eu já trabalhei no berçário com o acordeom. No começo eles choram um pouco, não sei se o acordeom é agressivo aos ouvidos delas ou talvez porque eu seja alto e o instrumento é grande também. Geralmente nas creches são mulheres que trabalham, não é comum ter homens. Então eu entro lá na escolinha e sou diferente na visão das crianças e ainda tenho aquela coisa verde em mim e que sai o som. Então elas se apavoram um pouco com isso (risos). As crianças mais velhas tem muita curiosidade. Porque não é normal nesse nosso meio aqui, ter o acordeom. Tem algumas crianças que ainda tem contato com o instrumento, mas a maioria não tem. Então báh! Professor o quê que é isso? Daí tu explica, tu mostra a mão esquerda o quê que faz, os registros no acordeom que troca de timbre. Mas elas amam, amam o acordeom mais do que o violão (VÉU).

Nas suas vivências com a educação infantil, Vêú fez uma constatação sobre a presença feminina predominante neste ambiente de ensino. Causou um pouco de estranheza para as crianças a presença de um professor de música e ainda mais com um instrumento diferente nos locais em que trabalhou. Vêú vê como dificuldade o fato do acordeom ser um instrumento mais caro com relação a outros que são utilizados para as aulas de música e cita como exemplo a flauta doce que é economicamente mais viável e os alunos levam na mochila. Mas cita como ponto positivo que o acordeom é um instrumento completo e que trabalha além da melodia, o ritmo, timbres e sons graves e agudos.

Para Radamés a utilização do acordeom na educação musical com as crianças é extremamente importante e viável, visto que as crianças são o futuro. Assim como Vêú percebe alguma dificuldade na questão dos custos para obter um instrumento como o acordeom, Radamés também cita as questões financeiras e a realidade do Brasil onde o instrumento não é barato como uma dificuldade a mais.

Ele não é um instrumento barato assim como a flauta doce e a gente sabe que são instrumentos que se encontra por quinze ou vinte reais, embora não sejam os mais adequados pela má qualidade que eles possam ter. Mas penso que o acordeom é viável sim e cabe a nós que estamos nos formando a responsabilidade de ir inserindo esse instrumento aos pouquinhos. Eu nos estágios que fiz na UERGS, em todos eu levei o acordeom. Em nenhum momento eu omiti ou disse eu não toco acordeom ou ele não é importante. A gente vai tocar com o acordeom, vou tocar com vocês e vocês me acompanham, fosse pra eles cantarem ou fosse outra coisa. O acordeom historicamente, assim como o bandoneon, é um instrumento portátil e ele acompanha cantos na liturgia, então é um instrumento que acredito totalmente viável e possível. Dentro de um contexto e que tem que funcionar junto com a nossa boa vontade (RADAMÉS).

Segundo Radamés, assim como *bandoneon*, o acordeom é um instrumento que pode ser carregado para qualquer lugar e que pode muito bem ser útil para a educação musical.

Pensando as características regionais do RS, a produção de um material didático como ferramenta na abordagem do instrumento acordeom no contexto da educação musical para José é fundamental. Além da falta de material didático do acordeom voltados para a educação básica José aponta que “o nosso grande problema hoje é a falta de formação profissional para trabalhar nessa área” (JOSÉ), embora mencione em sua narrativa, ser muito difícil atuar nos dois campos, o da *performance* e ser professor de música. José acha importante entender as perspectivas do aluno no momento de planejar uma aula.

Assim como o acordeom pode ser usado em diversos momentos e ambientes distintos da música, como os narrados pelos participantes da pesquisa, penso que pode ocupar espaços em sala de aula de forma prática, fazendo música, tocando, reinventando possibilidades de utilização do instrumento, ouvindo sua presença nas músicas de diferentes culturas, podendo estar no acompanhamento do canto, em práticas de conjunto, assim como o violão e o teclado já vem sendo utilizados. O instrumento não impõe grandes dificuldades de manuseio e tem tamanhos variados, o que também deve ser considerado quanto a sua presença em práticas escolares na educação básica. É de vital importância o desenvolvimento de material didático para os mais variados níveis da educação básica.

Neste contexto, um ponto a considerar é o fato de que o acordeom vem ocupando espaços em cursos superiores no Brasil, do qual trato a seguir, principalmente em cursos de licenciatura na formação de professores.

3.4.2 O acordeom no Ensino Superior

Apesar dos desafios apontados pelos participantes desta pesquisa relacionadas à inclusão do acordeom na educação básica, outro desafio não menos importante esta na formação de professores de música que durante a graduação tenham a possibilidade de estudar ou opção de estudar o acordeom durante a sua formação. Vêu não tem uma ideia bem formada sobre a entrada do acordeom no ensino superior. Em sua opinião deveria ser mais bem explorado nas faculdades.

Talvez porque não seja um instrumento tão conhecido como piano, violino e violão no meio acadêmico.

Lá na outra faculdade, eram os únicos dois instrumentos que tinham no curso. Acho que o acordeom tem coisas nele que me facilitam muito o conhecimento de música. Por exemplo, a parte da baixaria e o ciclo das quintas. Eu aprendi mais facilmente sobre o ciclo das quintas e os acidentes, por associação por causa da mão esquerda do acordeom. Ele me possibilita isso. É um instrumento que poderia ser um pouco mais explorado nas faculdades. Aqui na UERGS ele é um instrumento alternativo e têm vários outros instrumentos e isso é muito bom. Eu vejo que não é só o instrumento acordeom, acho que as faculdades de música deveriam ter um maior número possível de alternativas de instrumentos. Tudo bem é um curso de licenciatura, tu tá aqui para aprender a dar aulas, mas se eu quiser dar aulas de canto? Aonde que eu vou buscar isso? Eu também gosto de canto (VÉU).

Véu acha que as universidades deveriam oferecer mais alternativas de instrumentos nos seus cursos e o acordeom deveria estar entre eles.

Para Radamés o ingresso do acordeom no ensino superior passa pela formação acadêmica de músicos acordeonistas.

A entrada do acordeom no contexto da licenciatura é algo novo aqui no país. Algo que de certa forma, no contexto da música europeia, dos conservatórios, das universidades, o acordeom tem um lugar ao sol. Tudo tem um caminho, a gente sofre muito com a lacuna da formação. O acordeonista ele não tem a possibilidade ainda da formação que tem um violinista, que são instrumentos muito mais tradicionais. Isso tem a ver com instrumento ser bastante novo e o acordeom é um instrumento recente e que não tem duzentos anos da forma como ele se constitui hoje (RADAMÉS).

O importante para Radamés é que o acordeom começou a ocupar diferentes espaços que antes não estava inserido e que isso é muito importante para a valorização do instrumento.

Penso que é de extrema importância ele estar inserido não somente nas licenciaturas como nos cursos de bacharelado. Ou seja, num contexto de música popular, de música clássica. Então tem discussões sobre questões de gêneros musicais onde o acordeom esteja inserido na universidade, num curso de música popular, no curso de música erudita, na licenciatura. O importante é que ele ocupe espaços com a qualidade que ele vem ocupando. Acredito que pra isso acontecer de fato, tem a questão da formação nossa que é muito importante (RADAMÉS).

Sobre as possibilidades do acordeom no ensino superior, José tem opinião semelhante à de Radamés e diz ser importante a inserção do acordeom não só nas licenciaturas, mas nos bacharelados também e que é uma lacuna a ser preenchida.

Tu falares do acordeom, ele está inserido dentro da licenciatura como uma ferramenta de possibilidade é uma coisa, agora tu teres uma pessoa formada como *performance* no instrumento é outra coisa que também é necessário, que também é importante. A gente precisa de pessoas técnicas que saibam te dizer, faz isso ou faz aquilo, é esse conteúdo que a gente vai aprender. Não só as possibilidades do instrumento na educação básica, aonde a gente pode utilizar o instrumento na escola... É importante? Claro que é... Mas a gente precisa pensar também na outra parte do instrumento técnico (JOSÉ).

Sobre o material didático para o acordeom José acha que os métodos utilizados para o ensino do instrumento são compilações de estudos para piano trazidos para o acordeom. Ele pensa que o material que outros instrumentos têm, como piano e o violino, o acordeom também pode ter e que o principal é fomentar isso. José refere-se a músicos como Sivuca, Dominginhos e Osvaldinho⁶¹ que tem uma técnica própria na execução do acordeom e que deveríamos investigar como eles chegaram a esta forma de tocar o instrumento com tanta versatilidade.

Um exemplo básico é ver como o Sivuca, como Dominginhos e como até hoje o Osvaldinho consegue fazer uma escala cromática tão rápida, com a deficiência que ele tem, com aqueles dedos (digitação), com aquele amontoado de dedos. Essa foi uma técnica específica que eles criaram para o instrumento. Essa velocidade foi a possibilidade que eles tiveram de pensar, não essa escala cromática com três dedos vinda do piano para o acordeom, ela não funciona por que o piano tem o teclado horizontal e o acordeom é outro instrumento que se toca na vertical, o acordeom trabalha com outra perspectiva (JOSÉ).

Observando nas narrativas dos participantes desta pesquisa, referindo-se principalmente ao acordeom no ensino superior, o que me pareceu claro nas entrevistas é uma ânsia ou pressa para que o acordeom ocupe mais espaços nos Cursos Superiores. E isto reflete também o que eu sinto com relação ao acordeom inserido no meio acadêmico. O que pode ser produzido em termos de pesquisa, trazendo o acordeom como foco de debates e reflexões.

Apresento a seguir as considerações finais da pesquisa, buscando compreender por entrelaçamentos entre as narrativas dos participantes na pesquisa, os objetivos (gerais e específicos) e a literatura que revisei.

⁶¹ Sivuca, Dominginhos e Osvaldinho do Acordeom são considerados os maiores gênios do acordeom no Brasil juntamente com Luiz Gonzaga. São referências nesse instrumento. Além de terem gravados inúmeros discos solos, lançaram *Cada um Belisca um Pouco que* é um álbum dos três músicos brasileiros, lançado em 2004 com o selo Biscoito Fino e dedicado a Luiz Gonzaga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nesta parte final da pesquisa, é praticamente impossível desviar o pensamento de quando todo esse movimento de aprendizagens se iniciou. Processo este que sintetiza um pouco da minha trajetória de construção de conhecimentos que começou lá no interior da cidade de São Luiz Gonzaga, em uma escola rural e que não se conclui neste momento de finalização do mestrado e que transpõe até mesmo o sonho inicial de realizar uma graduação em música.

Nesta pesquisa busquei realizar um estudo sobre os processos formativos percorridos por três alunos de acordeom do curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS, na qual utilizei as minhas trajetórias musicais e docentes no acordeom como disparadoras para pensar a pesquisa.

O que me motivou a realizar esta investigação foi compreender trajetórias de formação de músicos acordeonistas, no sentido de construir o percurso pelo qual estes estudantes da UERGS se constituem e chegam ao ensino superior querendo estudar acordeon, instrumento possível na licenciatura em música desta Instituição. Com a pesquisa me foi possível conhecer e refletir acerca das experiências musicais que eles trazem em conjunto com as experiências que está desenvolvendo no meio acadêmico.

Para o desenvolvimento investigativo utilizei como base metodológica a história oral e a pesquisa com narrativas. A temática da história oral constitui-se pelas relações dos entrevistados com o acordeom. A construção e análise dos achados me auxiliaram na compreensão do objetivo geral que se orientou em investigar as trajetórias de formação musical de acordeonistas do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS.

Por meio das entrevistas narrativas, além de ouvir as trajetórias de vida, tive acesso às trajetórias musicais dos estudantes percorridas até o ingresso na graduação e percebi que a música esteve presente desde a infância, sendo o acordeom o instrumento escolhido para esta trajetória. Também pude perceber ao escutar os estudantes que os percursos percorridos possuem semelhanças com as minhas próprias trajetórias com a música e com o acordeom, fazendo com que neste processo de produção de dados, a reflexão sobre os fatos narrados se constituísse como um elo entre o pesquisador e os participantes (MERTENS, 2005 apud SAMPIERI, 2013, p. 35).

Este estudo proporcionou uma nova experiência em minha trajetória com a música, como professor e como pesquisador. O conjunto dessas experiências deram novos significados para o desenvolvimento da minha atividade profissional e pessoal. Muitas leituras e diálogos com teóricos que estudam pesquisam sobre educação, educação musical, formação de professores, além de apresentações de trabalhos, construindo aprendizados coletivamente através das pesquisas dos colegas do grupo FAPEM. As montagens e as apresentações dos musicais como o Os Saltimbancos⁶², durante o mestrado foram altamente enriquecedoras.

Na pesquisa, pude refletir sobre o ensino e a aprendizagem do acordeom, e que estes aprendizados musicais e profissionais são contínuos e permanentes. Os achados, em conjunto com a literatura, ajudaram-me a compreender que estou sempre aprendendo nesse contexto de ensino e aprendizagem no ensino superior e refletindo sobre a forma de atuação no ensino de acordeom em um curso de licenciatura em música. Por isso, “quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos” (EGGERT, 2004, p. 551).

Foi fundamental no processo de produção dos dados o interesse dos entrevistados os quais, espontaneamente, contaram suas trajetórias musicais anteriores à graduação sobre suas trajetórias de formação musical, falaram sobre o que eles estão fazendo dentro da universidade e sobre suas formas de ensino.

Ao conhecer as vivências musicais dos acordeonistas pude entender o quanto são importantes, e até mesmo determinantes, no momento de suas escolhas por um curso superior de música que atendesse aos seus anseios tanto como músico quanto do desejo de ser professor de música, impactando no ingresso no curso licenciatura em música.

Pelo que percebi das trajetórias musicais desses estudantes até o ingresso na graduação, eles possuem um bom desempenho musical quanto à *performance* e fazem muita música como gaiteiros, atuando em diversos cenários da música como, por exemplo, na música regional gaúcha, em grupos de câmara, no teatro e na música folclórica. Ainda falando sobre as trajetórias, remeto-me também a história que eles têm com o ensino, referindo-se à docência, pois também atuam como

⁶² Musical de Sérgio Bardotti e música de Luis Enrique Bacalov, com versão em português de Chico Buarque. Obra inspirada no conto Os Músicos de Bremenn – Irmãos Greenn.

professores, dando aulas particulares de acordeom, professores música em projetos no contra turno das escolas.

Ao verificar os motivos e as aspirações que impulsionaram os acordeonistas a realizarem um Curso de Graduação em Música-Licenciatura, percebo que as duas situações se misturam, pois compreendi que as aspirações profissionais dos acordeonistas também fazem parte dos motivos que os levaram ao curso de licenciatura em música. Um dos sujeitos tem uma formação pedagógico-musical que provém de uma natureza prática do trabalho, mais do que formativa. Portanto, ele busca o ensino superior para qualificar essa atuação profissional. Isso é entendido como uma formação pedagógico-musical, pois este era técnico em música e transpôs para o ensino superior.

No caso dos outros dois estudantes participantes da pesquisa, as narrativas expõem o incentivo que tiveram dos colegas de grupo de trabalho para que se qualificassem no ensino superior. Um motivo importante destacado pelos três entrevistados é o fato do ensino na UERGS ser público e gratuito.

Por meio das narrativas dos estudantes participantes nesta pesquisa também foi possível conhecer as necessidades, anseios e sonhos que eles trazem nas suas trajetórias, principalmente de ver o acordeom inserido nos currículos de música dos cursos superiores, tanto na licenciatura como do bacharelado.

Talvez o acordeom não seja um instrumento tão popular, quanto, por exemplo: o piano, o teclado ou o violão. Mas acho que o acordeom tem coisas nele que me facilitam muito o conhecimento de música. Então, daqui a pouco é um instrumento que poderia ser um pouco mais explorado nas faculdades. Na UERGS tem o acordeom que, graças a Deus, pra mim é muito bom (VÉU).

Para José, a falta de profissionais para atuarem como professor de acordeom nas IES ainda é o maior problema, mas que de alguma forma isso começou na UERGS e importante fomentar mais ainda.

O que a gente tá fazendo agora, a formação do profissional que vai trabalhar nessa área. De alguma maneira vai ter que começar. Então, as pessoas que são pioneiras, como tu Julio, por onde a gente vai começar? Por algum lugar não é? Então entre erros e acertos a gente vai tentando construir isso e formar pessoas pra que se estenda essa possibilidade do instrumento ser inserido em outras universidades. Eu vejo um pouco de dificuldade de, às vezes de informação e de acesso mesmo (JOSÉ).

Sobre a relação de ser acordeonista e o desejo de ser professor de música, ficaram evidenciadas que esta relação esta ligada ao cotidiano de suas vidas, as

atividades como músico profissional no sentido de viver da música e ligadas às necessidades diárias de sobrevivência.

Os participantes da pesquisa demonstraram que desenvolveram o gosto pela docência após o ingresso na graduação. Percebi na narrativa de Radamés, por exemplo, que ele não se sentia preparado para atuar como professor, mesmo dando aulas de instrumento e que agora não se vê fazendo outra atividade que não a de ser professor de música.

Os estudantes já atuavam como professores antes mesmo do ingresso na graduação e esta atividade docente deve-se também ao fato de serem acordeonistas profissionais e serem procurados por alunos que buscam aprender a tocar o acordeom e que veem neles, por suas *performances*, potenciais professores e querem aprender a tocar como eles.

Saliento que uma das evidências encontradas nesta pesquisa, é de que os acordeonistas ao desenvolverem atividade como músicos profissionais, procuram conhecimentos pedagógicos através dos Cursos de Licenciatura em Música para ampliar suas formas de entender o potencial deste instrumento para o ensino de Música. Também destaco que os entrevistados manifestaram em suas narrativas o desejo de continuar sendo professor de música, só que de forma qualificada.

Considero que esta pesquisa demonstra ser um caso que vem se repetindo nos últimos anos no ensino de música: Os já músicos acordeonistas procuram validar seus conhecimentos através dos Cursos de Licenciatura em Música e ampliar suas formas de entender o potencial deste instrumento no ensino de música. Eles vêm para o ensino superior para continuar o aprendizado do instrumento, pelo espaço de tocar coletivamente, mas, principalmente, para uma certificação e para compreender melhor o processo de ensinar e aprender. Segundo Mateiro (2007, p. 185), “O aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais foi a alternativa mais apontada durante as entrevistas, quando falavam sobre o que mais tinham interesse em aprender e aperfeiçoar”, referindo-se à estudantes da licenciatura que já atuavam como músicos profissionais.

Percebo que, de certa forma, o ensino de música no Ensino Superior vem mudando, principalmente após a aprovação da Resolução CNE/CES nº 2, de 08 de Março de 2004, das DCN do Curso de Graduação em Música, de forma mais específica em seu Art. 3º, mas principalmente com destaque para os itens I e IV, que dizem:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música.

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;

II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;

V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2004, p. 10).

Hoje, com as DCN, no que diz respeito ao item I, III e IV, sobre as manifestações culturais e musicais instituídas em seus diferentes espaços, parece-me ser evidente que as IES podem contemplar o uso do acordeom como um instrumento a ser integrado ao ensino superior.

Este instrumento, por ser muito presente no meio musical no RS, poderia estar inserido nos currículos dos cursos de Música das universidades do nosso estado, principalmente das universidades públicas como a UFSM, UFRGS e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), espaços em que as licenciaturas estão consolidadas há mais tempo, mas também nas licenciaturas mais recentes como da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Ressalto ainda sobre as DCN para os Cursos de Graduação em Música o Art. 12º, que tem em sua redação que “os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta”. Atualmente temos a aprovação das novas Diretrizes Curriculares de 2015, onde os cursos de licenciatura estão estudando nos seus currículos, as adequações à implantação das orientações legais⁶³.

⁶³ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>.

Entendo que é importante na formação do professor de música, para além da fruição nos elementos que compõem a linguagem musical e pedagógico-musical, apoderar-se de conhecimentos em um instrumento específico, refletindo de que forma irá utilizá-lo na educação básica e nos vários ambientes onde a educação acontece. A apropriação de uma técnica para execução musical, oriunda de métodos de acordeom e do conhecimento do fazer musical no cotidiano, é importante haja vista que muitos alunos observam desempenho artístico e são influenciados pela *performance* do professor do instrumento quando da escolha por um curso superior de música.

Também percebo nesta pesquisa que os dados apresentados vão ao encontro e reforçam o que outros pesquisadores já vêm apresentando como Mateiro (2007), Weiss (2015), Cereser (2003) e Gomes (2009).

Considerando que as trajetórias formativas dos sujeitos da pesquisa encontram-se em construção, a compreensão das narrativas trazidas e dos conhecimentos produzidos neste estudo ampliaram os modos e formas de entender o potencial do acordeom no ensino de música, destacando-se neste processo o Curso de Música – Licenciatura da UERGS.

Entendo que esta pesquisa pode ser relevante no sentido de motivar para que outros acordeonistas ou gaiteiros busquem os cursos superiores de música, não só para se qualificarem, mas também para trazerem suas experiências e vivências para contribuir na formação profissional em música. Penso ser relevante também que este estudo traz o acordeom para o cenário da pesquisa, da educação e da educação musical, podendo implicar em reflexões futuras para que se possa incluir este instrumento nos currículos de IES de uma forma ampla.

Para concluir, deixo alguns questionamentos que podem ser potentes para novas pesquisas: Que caminhos o acordeom poderá percorrer para ocupar novos espaços no ensino superior? O acordeom por ser um instrumento popular utilizado em vários gêneros musicais no Brasil terá espaços no ensino de música na educação básica? Que espaços o acordeom poderá vir a ter na educação musical? A inserção do acordeom nos currículos das licenciaturas contempla as necessidades da educação musical no contexto da educação básica?

REFERENCIAIS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172. Maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index>>. Acesso em: 23 agosto 2016.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

_____. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 11f.

_____. **Manual de história oral**. Verena Alberti. 3. ed. Rio de Janeiro. 236 p. Editora FGV. 2005.

_____. **Narrativas na história oral**. Verena Alberti (CPDOC-FGV). ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

ANEZI, F. M.; GARBOSA, L. W. F. Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves. **Revista da Abem**, Londrina/ v. 21, n. 31, p. 77-90, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, R. C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2005.

ARROYO, M. G. **Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985.

BELLOCHIO, C. R. Educação básica e educação musical: formação, contextos e experiências formativas. **InterMeio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan./jun. 2013.

_____. **Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 227-252, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 23 out. 2015.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. **Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música**. Música na Educação Básica, v. 1, n. 1. Porto Alegre: ABEM, p. 36-45, 2009.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações/ Claudia Ribeiro Bellochio, Luciane Wilke Freitas Garbosa (orgaizadoras)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor / Claudia Ribeiro Bellochio**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas v. 37, p. 247-272, set./dez. 2010.

_____. Música na escola: a lei 11.769/08 e sua implementação. **Jornal Diário de Santa Maria**, Santa Maria / RS, 10/11 jun. 2010, Caderno Mix, p. 10-11.

BELLOCHIO, C. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan./jun. 2013.

BORBA, R. E. **O ensino de acordeom no Rio Grande do Sul**: breve análise de quatro métodos. Monografia apresentada ao curso de Música - Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, RS. Santa Maria, jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2015.

_____. CNE. Resolução CNE/CES 2/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. CNE. Resolução CNE/CES 2/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores**/ CNE. [on-line]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, [2001]. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2015.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

CERESER, C. M. C. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. (Dissertação) Mestrado em Música, área de concentração: Educação Musical, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te Cuente– Ensayos sobre Narrativas y Educación**. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

DANTAS, T. **Porque venho à universidade?** Motivação para os cursos de licenciatura em música. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira em educação musical. Pirenópolis, 2013.

DA SILVA, G. M. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do Curso de Licenciatura em Instrumento da UFPB**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Música, Sub-área: Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DELGADO, L. de A. N. **História oral – memória, tempo, identidade** / Lucilia de Almeida Neves Delgado. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

DOS SANTOS, M. S. **Memória coletiva e teoria social**. Myrian Sepulveda dos Santos. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra Editora. Out. 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154. Rosália Duarte. PUC- Rio de Janeiro, março/ 2002.

EGGERT, E. **A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria**. Quem pesquisa e pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. Edipucrs. Porto Alegre, 2004, p. 549-584

FERRY, G. **El Trayecto de la Formacion**. Madrid: Paidós, 1991.

_____. **Pedagogia de la formación**. 1. ed. 1. reimp. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2001.

FERLA, J. J. **Helma Berch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do vale do taquari**. (Dissertação) Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, RS. Santa Maria, 2009.

FREITAS, S. M. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FIGUEIREDO, S. **Currículo escolar na educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

_____. **O professor de música ideal: um recorte de pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil.** XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa/** Uwe Flick; tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu Silva. – Porto Alegre; Artmed, 2009. 196p.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76. In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan./jun. 2013.**

GARCIA, C. M. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa.** Carlos Marcelo Garcia. Porto Editora, Porto, 1999.

GARCIA, R. M. C. **A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygostskianas.** Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). **(Re)definindo a história oral no Brasil.** São Paulo, Ed. Xamã, 1996. p. 135-140.

GLASER, S.; FONTEERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 15, p. 91-99, set. 2006.

GOMES, C. H. S. **Educação musical na família: as lógicas do invisível.** (Tese) Doutorado em Música: área de concentração Educação Musical, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GRINGS, A. F. S. Metas de Atuação Profissional de Licenciados em Música do Brasil. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Pirenópolis, **Anais...** Pirenópolis, 2013.

GROSSI, Y.; FERREIRA, A. **Razão narrativa: significado e memória.** História Oral. (4) São Paulo: AHBO, 2001.

HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de Música no Brasil. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838 – 1971**. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

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

_____. **Experiência de vida e formação** / Marie Christine Josso; prefácio Antonio Novoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecilia Warschauer; tradução José Claudino e Julia Ferreira; adaptação brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As instancias da expressão do biográfico singular plural: junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico. In: BOIS, D.; JOSSO, M.-C.; HUMPICH, M. (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da Fasciaterapia e da Somoto-psicopedagogia. São Paulo: Paulus, Centro Universitário São Camilo, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

JÚNIOR, A. C. G.; SOUSA, J. J. M.. **Música de acordeom no pontal do triângulo mineiro: difusão, costumes e tradições (1960-2010)**. Anais Eletrônicos da II Semana de História do Pontal.– Ituiutaba, MG - Junho de 2013.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. Roberto S. Kahlmeyer-Mertens. FGV Editora, et al. 140 p. Rio de Janeiro, 2007.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Revista EM PAUTA, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000. Tradução de Jusamara Souza, a partir do texto original publicado na revista **Musikpädagogische Forschung**, n. 16, 1995, p. 146-172. Com permissão do autor e da fonte citada.

LIMA, J. M. A. **Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria – RS, 2013.

LOWENTHAL, D. **Como conhecemos o passado**. Projeto História. (17). São Paulo: EDUC, 1998.

LOURO, A. L. M. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, A. 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.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

MASCARENHA, M. **Método de Acordeon Mascarenhas**. Teórico e Prático do Prof. Mario Mascarenhas, 27. ed. Rio de Janeiro, 1960.

MATEIRO, T. **Do tocar ao ensinar**: o caminho da escolha. Opus, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

MATEIRO, T.; BORGHETTI, J. **Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional**: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. Musicahodie. Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MATEIRO, T.; SOUZA, J. **Prática de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaço, formação. Teresa Mateiro e Jusamara Souza (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias/ José Carlos Sebe B. Meihy; Suzana L. Salgado Ribeiro. – São Paulo Contexto, 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD- ROM.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas/ organizado por Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. – São Carlos: EdUFSar, 2002.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, Porto Alegre, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Roque Moraes /Maria do Carmo Galiazzi. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, Porto Alegre, 2006.

MORATO, C. T. **Estudar e trabalhar durante a graduação em Música:** construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOREIRA, R. N. P. "**História e memória:** algumas observações." Disponível na internet: www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_2.pdf. Acesso em: 19 agosto 2005.

NOGUEIRA, T. de J. A. M. **Educação superior no extremo sul piauiense** (1986 - 2005): história e memória. 2006. 289 p. Dissertação (Mestrado em educação). Terezinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira. MEMÓRIA, HISTÓRIA ORAL E NARRATIVA: O ENCONTRO DO POSSÍVEL NA MULTIPLICIDADE DE PONTOS DE VISTA. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, A. et al. **Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo:** uma entrevista com António Nóvoa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, mai/ago. 2011.

OLIVEIRA, J. **Músicas solos de acordeon do CD Minha Cordeona**, v. 1. Carazinho, 2008.

OLIVEIRA, V. F. **A formação docente:** aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Form. Doc. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 68-82, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

_____. **Narrativas e saberes docentes.** Org. Valeska Fortes de Oliveira. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. – 192 p.

PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, E. C.; DE CONTI, L.; CHAVES, I. E. M. B.; GOMES, M. de O.; GABRIEL, G. L.; DA ROCHA, S. M. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância:** cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Educação/ Santa Maria/ v. 39, n 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PENNA, M. **Não basta tocar?** Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, n. 16, p. 49-56, Porto Alegre, mar. 2007.

_____. **Música(s) e seu ensino/** Maura Penna. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002d.

PENNA, M. **Musica(s) e seu ensino/** Maura Penna. 2. ed. ver e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, J. C. P.; NASCIMENTO, F. M. **O acordeom na educação musical: perspectivas para uma formação inicial no ensino superior.** Revista da Fundarte, n. 26, jul./dez. 2013, p. 73-89.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2000.

PEREIRA, M. V. M. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares/** Marcus Vinicius Medeiros Pereira. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PERSCH, A. J. **A música de Albino Manique: doce saudade, v. 1: álbum de partituras.** Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

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

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior /** Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargo Anastasiou. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Docência em Formação.

PUGLIA, E. F. **O ensino de acordeom na região sudeste do Brasil/** Monografia (graduação) Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, Licenciatura Plena em Música. Eduardo Faleiros Puglia. Ribeirão Preto, 2010.

PRATES, A. L. da F. **Por que uma Licenciatura em Música?** Um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música UFRGS. Ana Lidia da Fontoura Prates. Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

RABELO, M. C. **Experiência de Doença e Narrativa /** Miriam Cristina Rabelo, Paulo Cesar Alves, Iara Maria Souza. – Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999. 264p.

REIS, J. T. **Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico.** In: Congresso Nacional da Abem, 18., e SPEM, 15., 2009, Londrina. **Anais...**, Londrina: Abem, 2009. p. 320-328.

REIS, S. L. de F. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem... In: Encontro Regional da Abem - Sul, 13., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Abem – Sul, 2010a. GT7- Formação do professor em espaços não escolares.

_____. **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.** Monografia (Especialização em Música) – Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010b.

REIS, S. L. de F. **Escola de Música da UFMG: Um estudo histórico (1925-1970)**. Belo Horizonte: Ed. Luzazul Cultural, Ed. Santa Edwiges, 1993.

REYS, M. C. D.; GARBOSA, L. W. F. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 107-116, set. 2010.

REYS, M. C. D. **Métodos para iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos - um estudo na região sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria – RS, 2011.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Paul Ricoeur. Traduzido por Constança Marcondes Cesar. 281 páginas | © 1984 Ed. Papyrus. Campinas. São Paulo. 2010.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUGERO, L. **A sanfona de 8 baixos**. Ensaio elaborado especialmente para o projeto “Músicos do Brasil: Uma Enciclopédia”. 2008-2009.

SAMPIERI, R. H. **Metologia de pesquisa / Roberto Hernandez Sampieri, Carlos Fernandez Collado, Maria del Pilar Batista Lúcio; tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. – 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.**

SILVA, A. C. **O ensino de acordeom no Brasil: uma reflexão sobre seu material didático**. Monografia (Graduação em Música), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, G. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, J. G. **“O florão mais belo do Brasil”**: O Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro / 1841 – 1865. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em História Social). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. **A formação do professor de música no Brasil**. p. 144. Belo Horizonte, MG. Ed. Fino Traço. 2014.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, J. **Aprender e ensinar música no cotidiano/** Organizado por Jusamara Souza. 287 p. (Coleção Músicas) – Porto Alegre: Sulina, 2008

SOUZA, J. (Coord.). Audiência pública sobre políticas de implantação da lei federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 23, p. 84-94, mar. 2010.

SOUZA, Z. A. **Construindo a docência com a flauta doce**: o pensamento de professores de música/ Zelmielen Adornes de Souza, 2012. – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria - RS, 2012.

UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Plano do Curso de Graduação em Música - licenciatura. **Projeto Político Pedagógico**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem/ Denise Vaillant e Carlos Marcelo. – 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, p. 242, 2012.

WEBER, V. **Tornando-se professor de instrumento**: Narrativas de docentes-bacharéis. (Dissertação) Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, RS,. Santa Maria, 2014.

WEBER, V.; GARBOSA, L. W. F. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da abem**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 89-104, jul./dez. 2015.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. M. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, 13., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2010. p. 1-7.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 132-144, jul./dez. 2011.

WEISS, D. R. B. **A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul**: narrativas (auto)biográficas.(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Musical, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, RS. 2015.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. de M. e L. **Caminhos formativos de professores de acordeom**: aportes teóricos a partir de narrativas. *Revista da Fundarte*, n. 26, ano 13. Montenegro, jul./dez. 2013.

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

ZANATTA, M. A. F. **O acordeon no cenário político, econômico e sócio cultural brasileiro**. *Emancipação*, v. 4, n. 1, p. 201-217, Curitiba, PR. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/57/55>>. Acesso em: 25 out. 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Nome: _____
Data de Nascimento: ____/____/____
Data da entrevista: ____/____/____
Duração: _____

PRIMEIRO MOMENTO: a formação musical em acordeom

- 1) Fale-me como o acordeom entrou na tua vida. As lembranças do teu primeiro contato com a música.
- 2) Conte-me sobre os teus aprendizados em música antes de chegar à graduação. Professor, o método, as influências musicais e momentos marcantes.
- 3) Como acordeonista, o que te levou a buscar o Curso de Graduação em Música – Licenciatura da UERGS?
- 4) Conte-me sobre a tua chegada à UERGS e tuas aspirações com o acordeom.
- 5) E a escolha do acordeom na formação superior. Fale-me um pouco sobre isso. Poderias comentar algumas relações destes conhecimentos no acordeom à educação musical?

SEGUNDO MOMENTO: a graduação em música

- 1) Me fale sobre tuas motivações para o estudo do acordeom no Ensino Superior em uma licenciatura em música.
- 2) Você percebe relações entre tua formação e o ser acordeonista antes do ingresso ao ensino superior e o processo de formação acadêmico-profissional para ser professor de música? Houve mudança do modus de ser acordeonista?

3) Pensando na tua formação, descreva quais conhecimentos acrescentarias para tua posterior atuação como professor e o que representa para você o ensino do acordeom no Curso de Música – Licenciatura da UERGS?

TERCEIRO MOMENTO: perspectivas para o futuro do acordeom na educação musical

1) Considerando que tu estás em Curso de Licenciatura em Música, que te habilitará a ser um professor, fale-me sobre ser acordeonista e o desejo de ser professor de música.

2) Me fala como vês o acordeom na Educação Musical, considerando o tempo anterior e durante o curso. O que pensas sobre o ingresso do acordeom nos cursos superiores de música no Brasil?

3) Fale-me se identificas algum modelo de professor na tua formação e se usaria este modelo na tua forma de dar aulas.

4) Há algo que você queira falar que ainda falou?

5) Já participou de alguma pesquisa sobre educação ou educação musical?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Trajetórias musicais de acordeonistas: um estudo na licenciatura em música (UERGS).

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisador autor: Julio Cesar Pires Pereira

Local de coleta de dados: _____

Prezado aluno:

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, de uma pesquisa. Sua participação consiste no comprometimento de responder questões em entrevistas narrativas previamente agendadas.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento.

Você tem o direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Investigar as trajetórias de formação musical de acordeonistas do Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UERGS.

Procedimento: Participação em entrevistas narrativas individuais que serão gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

Riscos: A participação nas entrevistas não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____ de _____ de 2015.

Pesquisador responsável

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Trajetórias musicais de acordeonistas: um estudo na licenciatura em música (UERGS).

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisador autor: Julio Cesar Pires Pereira

Local de coleta de dados: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro-RS, sala 301.

Os pesquisadores do presente projeto, Claudia Ribeiro Bellochio e Julio Cesar Pires Pereira, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através das entrevistas narrativas. Concordam, entre si, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3332-B, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob a responsabilidade da professora pesquisadora, Claudia Ribeiro Bellochio, matrícula SIAPE 382071, para fins de análise.

Santa Maria ____ de _____ de 20 ____.

Claudia Ribeiro Bellochio

Pesquisador responsável