DOI 10.20504/opus2019a2506

Narrativas musicais de professores de acordeom: inseguranças e dificuldades formativas

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
(Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS)

Resumo: A partir dos resultados da dissertação de Weiss (2015) – que, por meio de narrativas, buscou compreender a formação e atuação de professores de acordeom, destacando aspectos constitutivos dessa profissão em meio a choques culturais de contextos populares e acadêmicos – este artigo é um recorte do referido estudo, com o objetivo de não somente apresentar as principais dificuldades e inseguranças nos caminhos formativos e nas práticas docentes de professores de acordeom, mas também refletir sobre elas. A metodologia que ampara os objetivos desta pesquisa vão ao encontro dos estudos biográficos e (auto)biográficos. As narrativas foram produzidas por meio de uma entrevista semiestruturada e a análise das entrevistas foi feita a partir do conceito de "recordação-referência", de Josso (2004). Nesse sentido, como resultados, destacamos que, a partir dos diferentes contextos de formação e atuação, surgem dificuldades envolvendo a formação dos professores, as metodologias de trabalho e o relacionamento com as expectativas dos alunos. Ademais, as narrativas sobre dificuldades de formação e atuação e o modo como os professores as superaram mostram um potencial reflexivo para a aprendizagem docente, tendo em vista que algumas dificuldades podem ser recorrentes na atuação dos professores de instrumentos musicais que ministram aulas particulares.

Palavras-chave: Ensino particular de música. Narrativas (auto)biográficas. Cotidiano e educação musical. Entrevista semiestruturada. Recordação-referência.

Musical Narratives of Accordion Teachers: Insecurities and Formative Challenges

Abstract: Based on the results of a master's dissertation that sought to understand the training and practice of accordion teachers, highlighting the constitutive characteristics of the profession amidst the cultural clashes of popular and academic contexts, this article is an extract of this study to present and reflect on the main challenges and insecurities that arise during the formative years and teaching practices of accordion teachers. The methodology that supports the objectives of this research is aligned with biographical and (auto)biographical research methods. The narratives were produced from semi-structured interviews and the analysis of the interview data was based on the concept of "Reference Recall" (JOSSO, 2004). To this effect, according to the results, challenges involving teacher training, work methodologies and relationships with student expectations arise from the various training and practice contexts. In addition, the narratives regarding training and practice challenges and the way teachers overcome them demonstrate a reflective potential for teacher learning, considering that some challenges can be recurrent in the practices of teachers of musical instruments who teach private lessons.

Keywords: Private teaching of music; biographical and (auto)biographical studies; workday and music education; semi-structured interview; reference recall.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e. Narrativas musicais de professores de acordeom: inseguranças e dificuldades formativas. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2019. http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2506

Submetido em 29/01/2019, aprovado em 21/03/2019.

A atuação docente dos professores particulares de instrumento é um tema abordado por diversos autores (BOZZETTO, 2004. LOURO, 2004. GLASER; FONTERRADA, 2007. OLIVEIRA, 2007. VIEIRA, 2009, dentre outros) e, especificamente, sobre a formação de acordeonistas, alguns autores, como Zanatta (2004, 2005), Persch (2005, 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009, 2010a, 2010b), Weiss e Louro (2010, 2011, 2013), Silva (2010), Puglia (2010), Weiss (2011, 2015), Pereira e Nascimento (2013) e Pereira(2016) observaram alguns aspectos do ensino e aprendizado relacionados ao acordeom. Nesse sentido, este estudo apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado, abordando as principais dificuldades e inseguranças formativas de seis professores de acordeom de cinco diferentes cidades do Rio Grande do Sul: Montenegro, Carazinho, Santa Maria, Caxias do Sul e Porto Alegre.

Os professores participantes desta pesquisa frequentaram instituições de ensino superior de Música, sendo eles bacharéis ou licenciados, porém alguns não completaram o curso superior. Em seu passado, enquanto estudantes de acordeom, apesar de alguns não objetivarem a formação docente, acabaram se encontrando, profissionalmente, como professores. Assim, nem todos os entrevistados possuem habilitação acadêmica na especificidade para lecionar o instrumento musical em questão. Diante desse contexto, emerge a questão: Como se dão os processos de formação para a docência dos professores de acordeom colaboradores desta pesquisa? De que forma constroem saberes docentes necessários à prática pedagógica? A partir desses questionamentos, a dissertação de Weiss (2015) teve como objetivos: compreender os aspectos constitutivos de acordeonistas em meio a choques culturais de contextos populares e acadêmicos e revelar conhecimentos existenciais que são elaborados nas narrativas dos professores entrevistados. O recorte abordado neste artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre as principais dificuldades e inseguranças em seus caminhos formativos e em suas práticas docentes. Dessa maneira, consoante às narrativas dos entrevistados, identificamos e analisamos as limitações que esses professores enfrentam, considerando sua inserção curricular restrita ou, ainda, a formação específica relacionada ao instrumento acordeom.

A formação para a docência em questão emerge da perspectiva da autoformação proposta por Josso (2004). A autora expõe que a "formação" e a "autoformação" são indissociáveis, pois o formador forma a si próprio, em relações intersubjetivas, tais como

> As práticas de conhecimento postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. […] Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros (psicológico, psicossociologico, sociológico, político, cultural e econômico). Em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. […] a aprendizagem experiencial é utilizada evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica ou de uma simbolização (JOSSO, 2004: 38-39).

Nesse sentido, as abordagens intersubjetivas são as transmissões e relações entre as pessoas, grupos ou pares de estudantes que se dedicam a algum conteúdo específico, que, por sua vez, fazem emergir experiências, em que começam os processos formativos ou educativos. A relação de ensino do acordeom normalmente ocorre em aulas individuais, na relação "um para

um"[1], com certa marginalidade acadêmica, e, assim, a formação experiencial assume um lugar ainda mais importante.

Conforme Josso (2004), "formação" é um conceito gerador de conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. As narrativas sobre dificuldades de formação e atuação e a forma como os professores as superaram mostram um potencial reflexivo para a aprendizagem docente, tendo em vista que algumas dificuldades podem ser recorrentes na atuação dos professores particulares de instrumento e podem servir de referência para iniciantes nessa área de ensino. Nesse sentido, os significados culturais, a transmissão do sentimento de pertença e o sentimento de identidade apareceram como fatores decisivos na docência e nas escolhas profissionais dos entrevistados.

Caminhos metodológicos

A metodologia que ampara os objetivos da pesquisa vem ao encontro dos estudos biográficos e (auto)biográficos. As narrativas foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas, e a análise delas foi realizada a partir do conceito de "recordação-referência" (JOSSO, 2004). Conforme Lucena, Campos e Demartini (2008), a abordagem biográfica é tanto método, tendo em vista que se consolida com extensa fundamentação teórica, quanto é técnica, visto que dispõe de diferentes maneiras para sua utilização. Ferrarotti (2014) expõe que existem dois tipos de materiais biográficos passíveis de estudo: os primários e os secundários. Os primários são os depoimentos ou narrativas (auto)biográficas, ao passo que os secundários são materiais biográficos diversos (correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias).

Autores como Bolívar (2002), Nóvoa (2007), Nóvoa e Finger (2010) e Ferrarotti (2014) têm mostrado como as narrativas se legitimaram, historicamente, no campo da educação como fontes seguras, de compreensão sobre a formação profissional. Conforme Nóvoa e Finger (2010: 166-167), "as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que 'ninguém forma ninguém' e de que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida"'.

Portanto, a reflexão sobre formação é a base desta corrente metodológica. Nesse prisma, Josso (2004) chama a atenção para o fato de que as metodologias conhecidas como histórias de vidas e (auto)biografia são formas de narrativas biográficas, porém possuem suas particularidades: "As histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria" (JOSSO, 2004: 31). Além disso, a autora expõe que, quando a história de vida é colocada a "serviço de lógicas de projeto", limitando-se à "abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico", parece mais adequado conceituá-la como "abordagem biográfica ou

[1] Tal como explicado por Davidson e Jordan (2007), que retratam o cenário do "ensino privado", "O típico ensino privado/aprendizado privado é encontrado em uma díade de um-para-um entre professor e aluno, e geralmente tem lugar em um pequeno aposento, na própria casa do professor, *studio* alugado ou a casa do estudante" (""The typical 'private teaching, private learning' is found in a one-on-one teacher-student dyad, and it takes place usually in a small room, in the teacher's own house, ranted studio, or the student's house"). (DAVIDSON; JORDAN, 2007: 730, tradução nossa).

abordagem experiencial" (JOSSO, 2004: 30). Desse modo, a partir do exposto pela estudiosa, compreendemos que a (auto)biografia parte de temáticas específicas.

Os músicos entrevistados em Weiss (2015) constroem suas narrativas focalizando sua formação e suas práticas docentes. A entrevista semiestruturada, desenvolvida no referido estudo, funcionou como uma possibilidade de diálogo, em que perguntas abertas foram realizadas pelo pesquisador aos participantes da pesquisa, com um direcionamento às "recordações-referência" (JOSSO, 2004).

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referência que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referência e organizá-las numa coerência narrativa em torno do tema formação (JOSSO, 2004: 39).

Tais recordações envolvem, "ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores" (JOSSO, 2004: 40). Assim, neste artigo, as "recordações-referência" representam memórias de experiências formativas importantes: os momentos marcantes do aprendizado e do ensino musical, o que influencia diretamente na formação e atuação dos sujeitos aqui relacionados.

As entrevistas semiestruturadas tiveram mudanças, pois, conforme as respostas de cada entrevistado, outras perguntas, julgadas pertinentes, eram realizadas pelo pesquisador entrevistador aos participantes do estudo. Como afirmam Lucena, Campos e Demartini (2008: 43), "o pesquisador dirige a entrevista, […] a captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema". Na mesma direção, Laville e Dione (1999: 188) definem que a entrevista semiestruturada é "uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento". Como já exposto anteriormente, as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para mediar as narrativas em torno do tema "formação musical", em que prevaleceu a liberdade narrativa do entrevistado. Outrossim, ficaram a seu parâmetro abordar outras dimensões relevantes de sua formação, consoante a "possibilidade da entrevista como conversa humana" (KVALE, 1996: 295).

Como critérios de inclusão na pesquisa, além da docência, os professores selecionados possuem experiência como músicos profissionais, sendo que as atividades profissionais ligadas à música são suas únicas formas de subsistência. Todos tiveram acesso a graduações em Música, embora alguns não a tenham concluído, além de possuírem experiência de docência de acordeom. Outrossim, possuem produção discográfica com músicas de autoria própria e executam tanto música popular quanto música erudita.

Vale destacar que, antes da entrevista, o pesquisador entrevistador buscou conversar com os professores a fim de contextualizar a pesquisa e perguntar se concordavam em participar dela. No ato da entrevista, houve um detalhamento maior das questões éticas, com esclarecimentos por escrito por meio de um Termo de Consentimento Livre[2]. Esse documento foi assinado pelos acordeonistas e a eles foi solicitado que escolhessem um pseudônimo. Esse cuidado é relevante, tendo em vista que alguma análise a ser efetuada pode vir a gerar desconfortos no acordeonista

[2] Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM. CAAE: 270.0.243.000-10.

entrevistado ou outro que viesse a mencionar, por pensar algo parecido. Principalmente, optamos por utilizar o pseudônimo em busca de uma igualdade de vozes, em função de que todas as falas têm igual importância e *status* na pesquisa. Assim, evitamos que a interpretação do leitor, em especial no que concerne à análise, seja conduzida pelo *status* da pessoa que está falando, e sim pela problematização exposta neste trabalho.

Inseguranças e dificuldades da formação: o acordeom no ensino superior no Rio Grande do Sul

A pouca inserção do acordeom no ensino superior, uma vez que a maior parte do seu ensino é difundido por músicos sem formação acadêmica ou por acordeonistas que buscaram especializações em nível superior, formados em outras áreas do campo da educação musical, no contexto da presente pesquisa[3], pode ser verificada no Rio Grande do Sul (RS), estado que possui cerca de 12 graduações em Música[4] (ABRIL, 2018). Contudo, apenas uma delas contempla curricularmente o instrumento acordeom, a qual está localizada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em Montenegro (RS) – cabe destacar que a implantação desse instrumento no currículo ocorreu em 2001. Convém expor ainda que, além da questão de como os instrumentos da música popular têm ocupado espaços no ensino superior de caráter acadêmico, a música popular também é pouco inserida nos cursos superiores de música no Rio Grande do Sul, sendo "também uma realidade recente em nosso país" (SOUZA, 2013: 14).

Em concordância, Presser (2018: 59) expõe que no Brasil "foram encontradas 107 instituições que oferecem cursos superiores em Música, de graduação e sequenciais – presenciais e à distância". No âmbito dos cursos de Graduação em Música Popular, o autor expõe um cronograma de sua fundação, no qual totalizam-se 12 cursos espalhados em diferentes instituições públicas[5] e privadas. Ou seja, percebe-se que ainda é bastante tímida a inserção da música popular nas instituições de ensino superior, o que é passível de verificação ao direcionarmos nossa ótica ao número de graduações em Música em um país de dimensões continentais como o Brasil. No Rio Grande do Sul, em 2012, foi fundado o Bacharelado em Música Popular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e, em 2013, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Não é objetivo do presente artigo analisar os currículos das graduações em Música, mas, por outro lado, expor o relato dos acordeonistas envolvidos nesta pesquisa, tendo em vista sua experiência entre 1980 e 1999 na busca por graduações em Música. Indo ao encontro dessas informações, na fala dos entrevistados percebemos, também, um maior destaque para a

[3] Realizada com músicos graduados nas décadas de 1980 e 1990.

[4] Conforme o *Guia do Estudante* da Editora Abril, as faculdades ou universidades que oferecem cursos de Graduação em Música no Rio Grande do Sul são: Centro Universitário Metodista-IPA; Universidade Federal de Pelotas; Universidade de Caxias do Sul; Universidade Católica de Pelotas; Faculdades EST; Universidade do Vale do Rio Sinos; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Instituto Superior de Educação Ivoti; Universidade de Passo Fundo; Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Pampa.

[5] Cronologia do surgimento dos Bacharelado em Música Popular no Brasil: Em 1989, Universidade Federal de Campinas (UNICAMP); em 1998, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); em 2003, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); em 2006, Universidade Estadual do Ceará (UECE); em 2009, Universidade Federal da Bahia (UFBA); em 2009, Universidade Federal da Paraíba (UFPB); em 2009, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em 2012, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e, em 2013, Universidade Federal de Pelotas (UFPel)" (PRESSER, 2018: 63-64).

contemplação da música erudita nos cursos de Graduação em Música, em detrimento de repertórios e instrumentos ligados à música popular.

Nesse sentido, entendemos que, incialmente, parece existir[6] um choque entre a cultura acadêmica e a cultura popular desses professores de acordeom, mas essas experiências se entrelaçam em sua formação, tendo em vista que "existem culturas, e estas culturas não são estanques, as culturas podem conviver numa só pessoa" (BOSI; ZARUR; BINGEMER, 2000: 19). Por essa razão, optamos abordar esse assunto em dois vieses: "aprendizados cotidianos" e "aprendizados acadêmicos".

Por meio da revisão de literatura, direcionada ao aprendizado da música no cotidiano, observamos que, na sociedade atual, ainda existem preconceitos em relação à prática musical em espaços escolares e não escolares e à valorização da área artística como profissão. A maneira como é construída a pedagogia do professor de acordeom – estudado paralelamente ao meio acadêmico, todavia com influências desse meio – torna-se interessante para refletir sobre um cruzamento entre os estudos acadêmicos e os estudos do cotidiano.

Nessa ótica, amplas discussões e pesquisas permeiam os estudos do cotidiano em Souza (2009), bem como em Louro e Souza (2013). Além disso, estudos abordam temas como autoaprendizagem musical – Corrêa (2009) e Garcia (2011) –, aprendizados musicais e suas relações com a mídia – Silva (2009), Ramos (2009) e Louro (2004, 2009) –, aprendizados musicais e suas relações com tecnologias – Bozzetto (2009) e Marcelo Borba (2013) –, ensino de música no EAD – Fernanda Oliveira (2013) –, ensino musical intergeracional – Ribas (2009) – e memórias musicais – Torres (2009). Outrossim, também encontram-se discussões sobre diferentes contextos de aprendizagem e formação musical, como projetos sociais – Kleber (2009) –, espaços de atuação e formação de regentes corais – Teixeira (2009) –, música na escola – Gonçalves (2009) –, formação de DJs – Araldi (2009), entre outros. Segundo Souza (2009):

> A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica prenhe de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível (SOUZA, 2009: 7).

Essas significações culturais estão diretamente relacionadas à forma como aprendemos e à forma como nos tornamos professores. Louro (2013b: 481), ao se referir à formação de professores, propõe que as relações pedagógicas sejam menos subordinadas, "nos quais nem as culturas (erudita e popular, por exemplo) nem as relações sejam hierarquizadas". Na mesma direção, Larrosa (2002: 49-50) aponta a importância de formar o futuro professor não apenas nos conhecimentos específicos da disciplina que vai lecionar, mas também em "aspectos mais 'interiores' e 'pessoais', como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos etc. Ou seja, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho"

[6] Nesta seção do artigo, é abordada a apresentação e análise de dados da pesquisa. A expressão "parece existir" sugere que o choque entre as culturas, não é unânime entre os entrevistados, mas que ocorre na história formativa de alguns dos entrevistados. Atenua-se, assim, outra expressão que poderia se tornar generalizante.

A formação, nesse sentido, acaba por representar uma cultura subjetiva, influenciada por diferentes aprendizados e, no caso dos acordeonistas relacionados nesta pesquisa, envolve culturas populares e eruditas. Compreendemos por cultura erudita aquela derivada do conhecimento científico e por cultura popular aquela produzida pelo povo. "É viável associar o pensamento científico à cultura erudita, e o pensamento mágico à cultura popular, [mas] há equivalências entre o pensamento mágico-mítico e o pensamento científico" (GINZBURG, 1998: 18 -19).

No entanto, assim como a música considerada popular não está desconectada do conhecimento científico, também a música erudita não está desvinculada do conhecimento popular. Os acordeonistas entrevistados, embora associem o meio acadêmico a culturas eruditas, não desvinculam a música popular do meio acadêmico, de modo que todos parecem perceber conexões entre essas culturas.

Existem conceitos preestabelecidos quando pensamos em música popular ou quando pensamos em música erudita. Assim, ao tratarmos de suas definições, um dos problemas é ansiar segregá-las de outras manifestações, o que também ocorre na abordagem das definições de cultura. A partir do momento que as distâncias diminuíram entre os grupos geograficamente isolados, não ponderamos mais "culturas puras", não afetadas pelas demais.

Nesse caso, compreendemos a cultura como um fenômeno social em formação e embebido de outras culturas, tanto pela condição contemporânea das identidades culturais (HALL, 2006) como pela globalização por meio das tecnologias (OLIVEIRA, 2013) e das "mídias como meios" (SOUZA, 2009: 8). Na fala de alguns entrevistados, observamos como os "encontros culturais" causam um impacto na formação pedagógica desses músicos. O encontro entre aprendizados acadêmicos e aprendizados cotidianos – ambos com seus tipos de repertório e modos diferentes de ensino – indicia ter sido um elemento fortalecedor na pedagogia dos professores entrevistados. Em confluência com Reck (2011),

> Evita-se aqui, portanto, o entendimento de uma cultura como algo fechado e estratificado, "estranha" em relação a outras culturas, mas sim em fluxo e transformação, com sua lógica interna e enunciados em constante negociação com o meio em que se inserem, em seus diferentes aspectos físicos e ideológicos (RECK, 2011: 20).

As percepções preestabelecidas sobre meios culturais e suas músicas vão ao encontro de simbologias historicamente construídas, relacionando-se a determinados instrumentos e tipos de repertório. Nessa perspectiva, Geertz (2008) realiza uma análise antropológica das dimensões culturais da política, da religião e de costumes sociais. Para tanto, o autor traz um conceito semiótico de cultura, definindo-a como:

> […] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2008: 10).

Ao tratar de instrumentos como o cavaquinho, bandolim ou o pandeiro, relacionamo-los a um determinado tipo de repertório e a certos compositores. Da mesma forma, quando nos referimos a compositores como Johann Sebastian Bach ou Wolfgang Amadeus Mozart, é mais fácil imaginar e relacioná-los com outros instrumentos e tipos de repertório. Ou seja, existe uma simbologia construída e atribuída a determinados instrumentos e repertórios, bem como existem diferentes metodologias de ensino atribuídas a cada contexto musical. Nessa linha de pensamento, o acordeom, juntamente com muitos instrumentos da música popular, ainda busca um espaço maior nos cursos superiores de Música no Brasil e, principalmente, no Rio Grande do Sul, onde foi considerado um símbolo da música regional.

A atribuição dessa simbologia cultural foi sancionada por meio da Lei Estadual nº 13.513/2010[7]. A ideia inicial do projeto surgiu em um encontro anual de acordeonistas, intitulado "Gaitaço de Almirante Tamandaré do Sul", evento que, desde sua primeira edição, em 2002, tem reunido muitos acordeonistas de diferentes partes do estado. Em concordância com o projeto de lei nº 6.993-A, de 2013:

> A edição do evento em 2006 bateu o recorde mundial de acordeonistas reunidos em uma execução musical, totalizando 784 instrumentistas. Até então, a façanha pertencia à Holanda. Em 2010 o evento teve o mesmo sucesso das edições anteriores. No entanto, em 2012 o recorde foi batido com a presença de 1.004 gaiteiros. Em 2011 a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, por meio da Lei Estadual nº 13.800/2011, intitulou o município Almirante Tamandaré do Sul-RS de "Terra do Gaitaço". Da mesma forma, por meio da Lei nº 13.513/2010 Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM - P_7676 CONFERE COM O ORIGINAL AUTENTICADO PL-6993-A/2013 5 instituiu a gaita[8] (acordeom) como instrumento musical simbólico do estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2013).

A Lei Estadual nº 13. 513/2011 representa uma maior valorização de instrumentos ligados a culturas populares, consagra o acordeom como símbolo importante na divulgação e propagação da cultura gaúcha e reconhece sua repercussão popular forte no Rio Grande do Sul, porém, ao mesmo tempo, por não fazer parte do grupo de instrumentos musicais mais antigos que constituem uma orquestra sinfônica, é pouco inserido no meio acadêmico.

Considerando que os colaboradores desta pesquisa comprovam essa percepção em sua trajetória formativa, notamos que diversos instrumentos da música popular constituem a experiência musical das pessoas. Neste sentido, parece ser relevante uma maior inserção ou

[7] A Lei Estadual nº 13.513/2010 tramitava na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul desde o dia 4 de maio de 2010, com o propósito de homenagear os acordeonistas e resgatar a história desse instrumento, o qual faz parte da história cultural do Rio Grande do Sul.

[8] No estado do Rio Grande do Sul, o acordeom também é popularmente conhecido como "gaita" ou "cordeona". Outras terminologias são usadas em outras regiões do Brasil, como "sanfona", principalmente no Nordeste. O modo correto de grafar o nome deste instrumento em português do Brasil é "acordeão" ou "acordeom". A grafia tem gerado dúvida porque muitos métodos para acordeom da década de 1950, feitos no Brasil, visando o mercado sul-americano, adotaram a terminologia da escrita vinda do espanhol, *acordeón*. Métodos importados apresentam grafias no idioma de origem: *accordéon* (francês), *accordion* (inglês), *Akkordeon* (alemão), *fisarmonica* (italiano), *harmonikka* (finlandês), *аккордеон* (russo), entre outros. Os instrumentistas que tocam acordeom são chamados conforme as terminologias regionais do Brasil, ex.: acordeonista, gaiteiro, sanfoneiro.

viabilização do uso desses instrumentos no currículo dos cursos superiores de música, a fim de proporcionar uma formação superior aos profissionais a eles ligados, ampliando a procura por esses cursos, além de proporcionar um caráter de continuidade à referida lei, não se restringindo a encontros ou eventos esporádicos.

O acordeonista no ensino superior no Rio Grande do Sul

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

Existem adversidades comuns a qualquer pessoa que se insere em um ambiente diferente do seu cotidiano, que podem provocar impasses na adaptação a novos ambientes sociais e culturais. Para alunos que ingressam em uma graduação cujo foco principal é música erudita, existe um choque de culturas quando eles vêm de uma tradição musical mais popular, como mostra o caso do entrevistado Lauro:

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

A narrativa anterior mostra que a integração de instrumentos populares nos cursos superiores de Música causava certo estranhamento aos professores que tiveram sua formação ligada à tradição conservatorial, direcionada à música erudita ou ao campo da orquestra sinfônica. Nesse sentido, parece existir um choque entre a cultura acadêmica e a cultura popular, visto que, segundo a fala dos entrevistados, estudantes de música advindos de contextos conservatoriais, quando inseridos nas graduações, não recebiam comentários, dos professores, de natureza semelhante ao citado por Lauro. O professor Jackson completou as etapas propostas no conservatório para se formar em acordeom e conta sobre como se sentiu enquanto acordeonista ao ingressar no Bacharelado em Música:

> Eu me sentia muito bem. Porque a questão teórica eu já tinha feito muito bem, já tinha feito conservatório na época, então [pausa]... então eu tive uma vantagem grande porque eu já tocava acordeom, e na época eu fiz esta faculdade porque foi a única opção que eu tive. *Queria fazer piano, mas eu não tinha conhecimento na mão esquerda e aí não me aceitaram*, e minha única opção foi Bacharel em Canto, e como eu já cantava no grupo, já tinha certo conhecimento de vocal, como eu cantava no grupo de baile, então afinação eu tinha, e aceitaram eu fazer o Bacharelado em Canto (JACKSON, narrativa, grifo nosso).

Ao buscar uma formação acadêmica em um curso superior em Música no Rio Grande do Sul, pelas opções da sua época, Jackson optou pela Graduação em Canto. A fala do professor Jackson é unânime entre os participantes desta pesquisa e representa a pouca inserção curricular do instrumento acordeom nos cursos de Graduação em Música. A formação do referido acordeonista mostra uma confluência das aprendizagens do conservatório e do Bacharelado em Canto, com seu lado de músico prático.

Diferentes sentimentos foram expressos pelos entrevistados quando questionados sobre suas relações com os professores dos cursos superiores de Música a respeito de ser músico popular e ingressar em ambientes acadêmicos, mais eruditos. Lauro conta o ocorrido em uma disciplina de violão na faculdade:

> Eu apareci tocando meu violão milongueiro e popular, aí, numas aulas com ele, ele se matava de rir: "*andá estudiar, vago*"[9] [risos]. Mas acontece, uma vez eu disse pra ele: "Mas professor, eu vivo disso, eu sustento já uma pequeninha". A minha filha já tinha um ano e meio, "eu sustento minha mulher, a pequeninha, viajo pra lá e pra cá, toco baile fazendo isso, esse é meu ganha-pão, isso não vai mudar, não tem como" [pausa]. E era assim, eu nunca me incompatibilizei com nenhum deles, ao contrário, eu sempre fui conquistando, eles também foram me conquistando ao modo deles (LAURO, narrativa).

Essa confluência de diferentes culturas de ensino e de aprendizagem, inicialmente vistas como um choque, parece ter ampliado e diversificado o modo de ser profissional dos professores, aqui entrevistados. Todos os colaboradores relataram participar ou terem participado de ambientes musicais ligados a culturas populares. Porém, o que impulsionou os acordeonistas a esses diferentes meios de aprendizagem foi a busca por uma formação superior em Música quando a oferta encontrada, na época, era de cursos que contemplavam com mais intensidade os modelos conservatoriais. Nesse sentido, André relata sobre a instituição na qual se graduou:

> Por muitos anos foi um conservatório baseado, principalmente, no ensino das cordas, violino viola, violoncello, centrado na música europeia, na formação de músicos como intérpretes, como músicos pra tocar em orquestra. […] o acordeom era algo estranho, um corpo estranho naquela escola. Também porque era voltada mais à questão das cordas, do piano, de um conservatório nos moldes mais tradicionais... e o acordeom era visto como uma coisa que tocava música folclórica, música gaúcha, até ter mais alunos […], e esta escola passou a ver o acordeom também como uma possibilidade de ter um tratamento mais igualitário, mas foi um processo bastante longo, e hoje já todos os instrumentos recebem a mesma atenção (ANDRÉ, narrativa).

Otávio, em busca de formação específica no instrumento acordeom, saiu do país e estudou em conservatórios da Europa e da Ásia. Ele relata que suas aprendizagens prévias de músico popular tiveram pouco ou nenhum aproveitamento dentro destes conservatórios. Quando questionei sobre os desafios enfrentados, o músico comenta:

[9] Frase utilizada em espanhol. Tradução: "Vá estudar, desocupado!".

> O desafio de um certo alto conhecimento, de a gente se dar conta que vem de um país de gente muito talentosa, de gente musical, de um povo musical, mas que no sentido acadêmico estamos muito atrasados no que se refere ao meu instrumento […], acredito que o meu trabalho leva em conta, tem em conta muito isso que aconteceu comigo. Porque ignorar o que uma pessoa traz na sua bagagem não me parece uma coisa saudável. E limitar, ou seja, deixar permanecer assim, não seria algo interessante (OTÁVIO, narrativa).

Conviver com a cultura conservatorial, mais voltada a tradições de ensino erudito, como a "relação mestre/aprendiz" (LOURO, 2004), em que o aprendiz, por vezes, repete os modelos pedagógicos do mestre, acaba em uma confluência de esferas de aprendizagens cotidianas de professores músicos, tendo em vista que possuem certa autonomia dentro das suas aulas e no plano que elaboram para ensinar seus alunos. A relação mestre-aprendiz, para alguns autores, é anterior ao conservatório. Em algumas circunstâncias, esse modo de transmissão do conhecimento ainda subsiste. "Esse ensino 'conservatorial' dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas, o que talvez seja consequência de seu relativo isolamento" (PENNA, 1995: 88).

Cabe ressaltar, ainda, que as fronteiras entre os contextos são borradas, e eles se influenciam mutuamente, sendo, portanto, um equívoco tentar segregar a "música popular" da "música erudita"[10] (ADOUR, 2014). Na maioria dos cursos de bacharelado em instrumento, a utilização das experiências musicais que o aluno traz é desafiadora, e, por vezes, essa experiência tem raízes na música popular. Em concordância com a narrativa a seguir:

> Eu tinha vergonha de tocar gaita dentro da academia. No período que eu fiz a faculdade, era [pensativo]... como vou dizer...? Tu não tocava nos corredores da universidade uma gaita, tu não ficava tocando lá uma música gaúcha, lá no meio acadêmico, porque as pessoas ficavam caçoando de ti, ou rindo de ti […]. No período que eu fiz a primeira faculdade, os professores não gostavam realmente que se tocasse música popular […], nem se via acordeom dentro do Centro de Artes e Letras, e hoje se vê vários, várias pessoas tocando e cantando música do cotidiano, do povo, vamos dizer assim. Não é só a música clássica que está sendo estudada […], se estão se formando professores de música, vão se deparar com músicas infantis, com músicas do folclore, com música brasileira, samba, pagode, sertanejo, que a criançada gosta, gêneros, rock, tudo. Então tem que estar preparado pra esse mercado também, pra essa demanda (JEAN, narrativa).

Em uma situação de ensino mais formal, como a universidade, em que o repertório é, muitas vezes, mantido pela tradição, as aberturas para as vivências externas do aluno não são sempre consideradas como oportunas. Esse ponto de vista pode ser observado em Louro (2009: 268),

[10] Não estabelecemos uma ideia dicotômica entre estes gêneros musicais, tal como explicitado por Adour (2014: 136): "Muitas publicações ainda hoje omitem o repertório popular, e, quando não o fazem, sempre o citam para enfatizar sua simplicidade. […] Com a recente institucionalização da música popular, é muito comum encontrarmos a configuração inversa: instituições e publicações que não investigam o repertório erudito. Aguardamos o talvez utópico futuro onde as adjetivações caiam em desuso".

> […] uma vez que existe uma prática enraizada relacionada ao próprio repertório tradicionalmente ensinado que conduz a uma relação entre professor e aluno hierarquizada e, ao mesmo tempo, dificulta o aproveitamento das experiências, musicais ou não, midiáticas ou não, que os alunos possuem.

Tal tema também é desenvolvido por Bozzetto (2004: 61):

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

A maioria dos cursos de bacharelado, apesar de terem uma relação de "um para um" (DAVIDSON; JORDAN, 2007), segue um programa predefinido, contemplando um repertório tradicionalmente estudado. A aula particular tem a vantagem de uma liberdade maior na sua estruturação, pois a escolha dos conteúdos do programa pode ser feita em conjunto com o aluno. Sobre o repertório no ensino particular, Vieira (2009: 100) menciona que:

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

O autor em questão trata das negociações de repertório entre os professores e os alunos do ensino particular, contudo, como diz André, "algumas coisas precisam ser negociadas, e outras não são tão negociadas porque também é uma provocação", e os professores particulares, em geral, seguem um certo plano básico de estudos em suas aulas. O professor de acordeom Richard mostra compreender a importância e o valor que a música erudita teve em sua formação:

> Por que as universidades do Brasil inteiro – e do mundo inteiro – estudam música erudita? Ela é tão atual, é muito atual, e daqui a 500 anos as pessoas vão estudar, músicas que foram bem construídas, muito bem feitas pelos gênios da época, e contribuíram para a minha formação, eu, músico popular (RICHARD, narrativa).

As negociações acerca de culturas, instrumentos[11] e o repertório entre os professores e seus alunos parecem ser mais livres no âmbito das aulas particulares que ocorrem fora do meio acadêmico. Isso se deve à organização do sistema acadêmico, o qual tende a ser hierarquizado pela tradição. A hierarquia que existe nas aulas particulares parece ser mais amena, posto que, na maioria dos casos, o aluno não visa à profissionalização. O professor continua sendo o mediador dos conhecimentos e precisa manter o aluno interessado para que ele não desista do estudo do

[11] Conforme Hermosa (2012, 2013), existe uma grande variedade de acordeons, variando a mecânica e técnica de execução e, por vezes, é necessário o profissional compreender sobre essas diversidades.

instrumento. Os acordeonistas, ao relatarem sobre suas formações, abordam a importância da diversidade de contextos de aprendizagem, haja vista que, em suas formações, percorreram diferentes contextos, os quais, por sua vez, englobam diferentes culturas e diferentes repertórios. Portanto, as experiências formadoras pelas quais eles passaram influenciam na sua didática atual.

A pedagogia dos professores de acordeom: leitura musical, escolha de conteúdos e materiais didáticos

Seguindo ideias de Tardif (2011), que explana sobre a importância dos saberes docentes para a formação e a atuação de professores, no trecho a seguir, expomos reflexões sobre a pedagogia dos professores de acordeom. O autor define pedagogia como:

> O conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Ou seja, a pedagogia é a "tecnologia" utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2011: 117).

Ao serem questionados sobre sua pedagogia, suas maneiras de conduzir e desenvolver seus alunos, os professores de acordeom relataram acerca de suas experiências com leitura musical, escolha de conteúdos e materiais didáticos. Tardif (2011) discorre, ainda, sobre uma pluralidade de conhecimentos, enfatizando que o professor possui um conjunto de saberes que são complexos heterogêneos e, em sua maior parte, exteriores a ele.

O autor classifica os saberes docentes em quatro tipos diferentes: a) os saberes da formação profissional; b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares e; d) os saberes experienciais. Tal relação de exterioridade se refere aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica, pois os mesmos são mediados por instituições educacionais. De acordo com Tardif (2011), tal fato mobiliza os professores a valorizarem ainda mais seus saberes experienciais, pois a utilização do saber experiencial é controlada por eles no exercício da profissão.

Iniciamos discorrendo sobre leitura musical, que, apesar de não ser uma pergunta inserida diretamente no roteiro de entrevistas, foi abordada com unanimidade pelos professores entrevistados, expondo a utilização da mesma em suas práticas pedagógicas e autoformativas.

> O obstáculo e a dificuldade que eu tive, isso já do tempo da minha primeira professora, e eu levava umas ralhadas grandes dela, pela minha falta de cuidado com a leitura e a própria compreensão da escrita. E isso se projetou e se prolongou e segue até hoje. Passou pela Licenciatura em Música sempre aos trancos e barrancos. Porque eu leio, mas eu não leio como se deveria ler, que é a leitura à primeira vista (LAURO, narrativa).

Ao interpretar essa narrativa, observamos que o entrevistado "assume a culpa" em sua dificuldade com a leitura musical. Porém, podemos questionar sobre as motivações do aprendizado da leitura, bem como o esclarecimento dos objetivos, importância e o grau de dificuldade dos exercícios de leitura, que sua primeira professora de música utilizou. Ao abordar sobre a motivação do aprendizado no âmbito da avaliação, Black (2009: 199) expõe que:

> Um elemento necessário é a tradução dos objetivos do currículo numa linguagem que todos os alunos possam entender em tal nível de detalhe que os ajude a relacioná-los diretamente aos seus esforços de aprendizado. Segue-se ainda que os objetivos devam ser igualmente alcançáveis em curto prazo e adequadamente modestos em relação às possibilidades de sucesso dos alunos.

Embora versem acerca de avaliação e currículo, estas ideias servem, também, para o ensino da leitura musical. Em aulas particulares de instrumento, estando fora de instituições formais, o currículo é aberto e direcionado a cada aluno. No entanto, apesar disso, o professor necessita de um plano didático que, sendo detalhado para o aluno, contribua em sua motivação de aprendizagem. Tal detalhamento – "por onde passaremos" e "onde vamos chegar" – sobre o plano de ensino é abordado na fala do entrevistado Jackson:

> *O mais importante é você conseguir convencer o aluno a estudar, de que ele precisa da base de estudos técnicos e teóricos*. […] Noventa por cento dos meus alunos aceitam muito bem a partitura. E, mesmo que alguns já toquem, aceitam iniciar do zero o estudo. *E, quando eu mostro meu próprio exemplo sobre a leitura, que eu faço o que a partitura quer,* então eles acabam aceitando este desafio. Alguns mesmo já sabendo tocar de ouvido, iniciam do zero. Apesar de que tem uns alunos que acham que vão aprender a ler em poucos dias, então acabam desistindo (JACKSON, narrativa, grifo nosso).

Conforme essa narrativa, mesmo com o detalhamento do plano e dos objetivos, alguns alunos podem oferecer resistência ao estudo teórico da música, pois possuem expectativas diferentes em relação ao estudo do acordeom. Quando o professor entrevistado expôs acerca do fator "desistência em função da leitura", o pesquisador entrevistador questionou-o se essa desistência se refere também à desistência das aulas pelo aluno. Diante dessa indagação, o entrevistado respondeu:

> Então, raramente acontece de algum aluno vir aqui somente para tirar músicas para sua necessidade (tocar por imitação) […]. Sempre dou exemplo dos outros cursos... qual curso hoje ensina somente a prática, sem ter um conhecimento do produto que estamos aprendendo? Que seria a nossa teoria. O exemplo mais fácil é um médico: ele só vai fazer uma cirurgia depois que souber todos os detalhes de como funciona, e passará por várias etapas até ser um cirurgião. Assim é a música. Como vou ensinar uma vaneira[12] sem o aluno ter técnica de tocar uma valsa simples? Sempre há desistência, porém os que realmente querem estudar, tendo paciência, eles aprenderão. E o mais importante, o prazo […]. Muitos fazem uma aula e me dizem: "Professor, eu achei que era diferente, que íamos sair tocando uma música [pausa]. Por isso destaco um prazo de seis meses, no mínimo (JACKSON, narrativa).

[12] Conforme Oliveira e Verona (2006: 59), a vaneira é um ritmo musical conhecido por ser alegre e dançante, por isto, é o estilo que impera entre os grupos de bailes gaúchos. O ritmo é caracterizado pela união de uma colcheia pontuada com uma semicolcheia no primeiro tempo (tempo forte) e duas semicolcheias no segundo tempo (tempo fraco), o qual se alterna em compasso 2/4.

Em sua fala, Jackson traz argumentos que reforçam a ideia de "convencer o aluno a estudar", utilizando como exemplo sua própria aprendizagem, ou, ainda, exemplos musicais que representam objetivos alcançáveis a curto prazo, para fazer com que o aluno compreenda a importância e o valor instrumental da leitura musical e que "precisa da base de estudos técnicos e teóricos". Conforme a fala do professor em questão, parece que, quando o aluno aceita o estudo teórico, o ensino e o aprendizado musical assumem um *status* mais fácil. Para o entrevistado, "apesar de conhecermos alguns músicos que se destacaram após longos anos de prática, com a tecnologia atual, o estudo por meio de partitura torna-se necessário".

Outro entrevistado, André, expõe que o esclarecimento de "onde o aluno vai chegar", traçando o plano de estudos proposto, é um elemento motivador das práticas, elemento o qual ele sentiu falta em sua iniciação musical. Consoante esse entrevistado,

> Uma dificuldade muito grande é a questão didática. Você começa a estudar com um professor e ele não tem o caminho traçado, não consegue te dizer aonde a gente vai chegar, o que a gente vai fazer... Você começa a estudar e muito pouco se sabe aonde vai chegar com aquilo, com aquele trabalho às vezes muito pouco esclarecido (ANDRÉ, narrativa).

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

> Músico: *Você tem uma técnica bastante particular, você toca do teu jeito*[13]. Otávio: E realmente eu tocava sem nenhuma orientação. Tocava o que estava na cabeça. Então ele me disse palavras bem fortes. Músico: *Se você não estudar, você não tem futuro nenhum, vai permanecer tocando assim, dificilmente vai a algum lugar. Eu te sugiro que você procure um professor e vá estudar, você pode mudar tua vida, e aí eu acredito que você pode vir a ser um grande acordeonista*. Otávio: E eu assimilei imediatamente. Se este músico famoso está me dizendo isso, é porque tem algum fundamento. E a partir daí a minha vida mudou, depois que eu fui procurar orientação, e colocar os pés no chão, e se dar conta de que você realmente precisa prender-se às oportunidades, com gente que sabe música, para que possa crescer. E até hoje eu vivo perseguindo este sonho de melhorar e de me aperfeiçoar (OTÁVIO, narrativa, grifo nosso).

O estudo da técnica do acordeom e da leitura musical sob a orientação de um professor, segundo Otávio, foi o que mudou sua vida profissional, pois isso o fez perceber que é preciso "prender-se às oportunidades, com gente que sabe música, para que possa crescer". André contou que teve professores que simplesmente impunham a leitura e um determinado método de ensino e "seguiam virando páginas até que fosse totalmente completado". Esse fato marcou sua didática e o motivou a agir de modo diferente com seus alunos, pois, em seu ponto de vista, a

[13] Otávio se referindo à fala do músico com o qual dialogou. Deixamos em itálico a voz desse músico para facilitar a identificação da leitura.

"música" é o carro-chefe de suas aulas, principalmente nas aulas iniciais, como forma de cativar o aluno. Nas palavras do entrevistado:

> Se o aluno já conseguir tocar na primeira aula com os baixos, mesmo que seja só marcando uma pulsação muito simples, marcando só um tempo naquele compasso, por imitação por audição, por uma escrita alternativa, tu escrever o nome das notas em vez de pauta, *enfim, que a pessoa saia da aula com música, com som, experimentando, experimentando os registros, os timbres, experimentando o fole, coisas que todos estes métodos tradicionais não falam em nenhum momento sobre*. […] *desde a primeira aula é música, nenhum momento* [pausa] *não há canção das semibreves, não há tonalidade. A tonalidade é a que melhor se encaixar*: se é com cinco bemóis, com oito bemóis, com nenhum bemol ou nenhum sustenido, independente, já desmitifica toda a questão de alterações e de que música muitas vezes vem carregada com isso, que música em tal tonalidade é difícil tocar, então isso desde o início eu já tento desconstruir mostrando que é possível tocar em qualquer tom, inclusive tocar com sustenidos e bemóis, e é constatado que é mais fácil tocar (ANDRÉ, narrativa, grifo nosso).

André revelou, segundo o excerto anterior, certa flexibilidade em relação à leitura musical, além de mostrar que incentiva a leitura, todavia sempre com a experimentação sonora incluída e relacionando-a, o máximo possível, a músicas conhecidas pelo aluno. A fala anterior expõe como o saber experiencial do professor de acordeom modificada sua didática. Nesse sentido, há uma consonância com Tardif (2011) quando o autor expõe que:

> Os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimento comuns, sociais, baseados na linguagem natural (TARDIF, 2011: 136).

Além disso, o entrevistado evidencia o problema da escassez de transcrições de músicas de importantes compositores brasileiros do acordeom, o que não ocorre em outros países:

> Eu queria tocar música que fosse de acordeom, poderia ser música brasileira, poderia ser choro, poderia ser tango, música gaúcha, poderia ser música originalmente composta para acordeom. De vários músicos que compuseram dos anos 1940, 1950, toda uma escola, autores como Pietro Frosini, Pietro Deiro, Charles Magnante, Luciano Fancelli, enfim, uma gama grande de artistas estrangeiros, isso tudo escrito. E no Brasil até hoje você não tem escrito. Um compositor fantástico, que é o Sivuca, que já faleceu, você não consegue com facilidade uma partitura dele. E é uma cultura que se mantém. Aqui no Sul tem músicos que até hoje a gente não consegue tocar porque não existe a partitura [pausa]. Não que ela fosse a solução dos problemas, mas ela é uma ferramenta e ela é importante (ANDRÉ, narrativa).

Desse modo, podemos perceber, nas falas dos entrevistados, que muitos alunos de instrumentos populares acabam não aceitando a partitura por não se identificarem com o material existente, ou seja, que as músicas propostas para o estudo dos iniciantes costumam ser desconhecidas no seu contexto. Nesse sentido, as falas dos entrevistados vão ao encontro do que dispõe Black (2009) acerca da tradução dos objetivos do currículo. Os professores salientam aos seus alunos as vantagens de aprender a ler música, porém, expõem que, mesmo com seu esforço em "dizer aonde os alunos vão chegar", parte dos seus alunos é resistente à leitura e acaba desistindo do estudo teórico musical.

> A música tem que puxar por todos. E, aquilo que o aluno quer estudar, às vezes eu já sei aonde ele vai chegar. Mas a casa, ela tem alicerces e tem a estrutura toda. Não podemos saltar lá na frente e começar pelo Anzaghi, pela última página. Vamos trabalhar da primeira até a última, se possível […]. Temos que oferecer o melhor para o aluno... porque não adianta eu passar um material aqui, e ele vai estudar com um professor lá da Europa, e o professor dizer que está tudo errado. Tudo o que tu estudou foi por água abaixo. Tu tem que se sentir bem em estar passando um conteúdo relevante (RICHARD, narrativa).

Nas duas narrativas anteriores – de André e Richard – percebemos que surgem dúvidas e inseguranças sobre técnicas e repertórios, adentrando a reflexão acerca das escolhas de conteúdo e dos materiais didáticos. Um agravante, conforme notamos, consiste na dificuldade de acesso ou escassez de partituras e métodos voltados ao ensino do acordeom que comtemplem a cultura brasileira ou regional, pois a quantidade de métodos atualizados é limitada e insuficiente. Na fala do entrevistado André:

> Existiam coisas que eram realmente um prêmio. Então quem possuía determinados métodos, partituras e mídias não compartilhava assim tão facilmente. Era uma época de muito difícil acesso, tanto ao telefone como à internet. Anos 1980, comecei com o acordeom mais ou menos em 79 pra 80. E isso foi até 88.

Referindo-se a métodos e técnicas, alguns autores comprovam essa percepção, pois fazem análises críticas sobre métodos de acordeom. Silva (2010) faz uma análise de métodos para acordeom que são mais conhecidos e utilizados no Brasil. Puglia (2010) aborda o ensino formal e não formal de acordeom na região Sudeste do Brasil, além de realizar uma análise dos métodos utilizados na região. Após um breve levantamento nas cidades do estado do Rio Grande do Sul, Ronison Borba (2013), em seu estudo, analisa quatro dos principais métodos – *Método de acordeão Mascarenhas* (MASCARENHAS, 1978); *Método completo progressivo para acordeon* (ANZAGHI, 1942); *Método per fisarmonica sistema piano forte e cromático* (CAMBIERI; FUGAZA; MELOCCHI, 1986); *Méthode complète d'accordéon doigtés piano et boutons* (GALLIANO; GALLIANO, 2008) – mencionados pelos participantes de sua pesquisa. Para fins de organização e sistematização, a Tab. 1 lista os métodos com autor, título, editora, ano de publicação e, por fim, as cidades onde os professores – relacionados em sua pesquisa – relatam utilizá-los.

AUTOR	TÍTULO	EDITORA	CIDADE	ANO	LOCAL
Adelar Bertussi e Waldir Teixeira	*Método para acordeon*	Idealgraf	Curitiba - BR	1999	Montenegro
Alencar Terra	*Técnica da velocidade*	Editora Irmãos Vitale	São Paulo - BR	1956	Acervo pessoal
Cambieri, Fugazza, Melocchi	*Czerny 35 studi per fisarmonica*	Berbèn Edizioni Musicali	Ancona - IT	1958	Santa Maria
	Método per fisarmonica *Volumes 1° e 2°*	Berbèn Edizioni Musicali	Ancona - IT	1979	Santa Maria, Montenegro, Ijuí, acervo pessoal
Claudio Jacomucci	*La nuova tecnica per la fisarmonica a bottoni*	Claudio Jacomucci	Borgo S. Maria Pesaro - IT	1998	Santa Maria, acervo pessoal
	Tecnica 1 e 2. per fisarmonica cromatica	Claudio Jacomucci	Borgo S. Maria Pesaro - IT	1991	Santa Maria
Curt Mahr	*Moderne Accordeon Techink*	Söhne B. Schott	Alemanha	1950	Montenegro
Elio Boschello	*La nueva dinamica fisarmonicista*	Berbèn Edizioni Musicali	Ancona - IT	1985	Santa Maria
Gian Felice Fugazza	*Studi per fisarmonica a bassi sciolti*	Berbèn Edizioni Musicali	Ancona - IT	1986	Santa Maria, acervo pessoal
Lucien et Galliano	*Méthode complète d'accordéon*	Editions Henry Lemoine	Paris - FR	2008	Montenegro, Santa Maria, Ijuí
Luigi Oreste Anzaghi	*Método completo progressivo para acordeon*	Ricordi Americana S.A.	Buenos Aires -AR	1942	Montenegro, Santa Maria, Ijuí, Carazinho, acervo pessoal
	El acordeonista virtuoso *Estudios técnicos de c. L. Hanon*	Ricordi Americana S.A	Buenos Aires - AR		Santa Maria, Carazinho
Mario Garberoglio	*Loscillazione ritmica del mantice, per fisarmonica*	Berbèn Edizioni Musicali	Ancona - IT	1962	Santa Maria
Mario Mascarenhas	*Método de acordeom Mascarenhas - Ed. 51*	Ricordi Brasileira S/A.	São Paulo - BR	1978	Montenegro, Santa Maria, Carazinho, acervo pessoal

Tab.1: Métodos para acordem. Fonte: Borba (2013: 26).

Considerando as falas dos colaboradores desta pesquisa e os trabalhos aqui estudados sobre métodos de acordeom, o método que aparece com ênfase nas falas dos professores é o *Método completo progressivo para acordeon*, do autor italiano Luigi Orestes Anzaghi. Tal método possui duas edições, de 1944 e de 1951, e é composto por exercícios e elementos técnicos ainda utilizados na atualidade por muitos professores e estudantes no Rio Grande do Sul, sendo,

popularmente, chamado de "Método Anzaghi" ou "Anzaghi". Sobre esse método, Silva (2010: 66) expõe que é:

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

Luigi Orestes Anzaghi, na parte final de seu método, deixa claro que, apesar de ter dedicado muito de seu conhecimento para a realização desse método, a proposta não é perfeita e que opiniões e sugestões de alunos, professores e profissionais do acordeom são aceitas. Além disso, em notas de rodapé no material do método, Anzaghi indica diversos métodos complementares de outros autores, mostrando consciência das limitações do seu método. Em sua análise, Ronison Borba (2013: 42) expõe:

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

Enquanto Silva (2010) realça a falta de peças com caráter nacional, alguns autores expõem que o livro possui elementos técnicos aproveitáveis ainda na atualidade. O entrevistado André declara que teve a experiência de completar todo o método Anzaghi, em suas palavras, "página por página", sob a orientação de um professor, e conclui que:

> Foi um momento esclarecedor de várias formas, de fazer um método inteiro, e também esclarecedor de que este não era o caminho seguro e que eu pudesse seguir. Simplesmente adotando um método, que vem de um outro país, que vem de uma concepção de um autor, como qualquer método que for escrito, a visão dos valores daquele autor daquele período em que ele viveu, e um método assim, a própria capa traz, progressivo, com inúmeros, dezenas de exercícios que não são música e têm até deficiências harmônicas (ANDRÉ, narrativa).

O professor entrevistado mais enfático sobre métodos de acordeom foi André, o que revela o quão marcante foi o uso dos mesmos em sua formação. Ele relatou ter encontrado dificuldades por ter de enfrentar métodos página por página. Isso revela, quanto ao processo de ensino, a ausência de objetivos claros e definidos por parte de alguns dos professores que teve. Ademais, tais professores não exploravam as músicas que o aprendiz desejava aprender a tocar com o acordeom, o que pode ser observado no excerto a seguir:

> Muitas vezes acaba-se não tocando porque se segue um método como verdadeiro e único: desde questões de posturas que são equivocadas; fotos de livros que trazem a postura até de gêneros masculino ou feminino; é assim, é assado; e que mão tem que ficar assim; *e são coisas supermegaultrapassadas e às vezes centenárias e estão ali e não têm nada a ver com a minha cultura, e eu tenho que estar passando isso*. Então isso me marcou muito. Óbvio que isso não foi num primeiro momento, mas depois de reflexões, estudos e leituras sobre isso, sobre a pedagogia do instrumento, e visitando a literatura de outros instrumentos. Alguns já tiveram avanços, e a gente volta pro acordeom, traz isso pra realidade e encontra isso ainda impregnado e muito forte; uma escola de técnica, de um pro outro (ANDRÉ, narrativa, grifo nosso).

Esse entrevistado alerta para o fato de que se deve ter cuidado em selecionar quais conteúdos serão aproveitados de cada método, pois os métodos possuem considerações, por vezes, centenárias, que já não dizem respeito à nossa cultura e, consequentemente, não se relacionam com o contexto em que os alunos estão inseridos. Ainda na fala anterior, ele refere-se a "uma escola de técnica, de um pro outro", que quer dizer a técnica de outros instrumentos transcritos para o acordeom. Nesse sentido, podem surgir dúvidas sobre a técnica junto ao acordeom, tanto na execução por parte do estudante quanto na seleção de conteúdos e nos encaminhamentos utilizados para ensinar, por parte do professor.

> […](exercícios) transcritos de piano, como se fosse o mesmo instrumento acordeom e piano, transcritos de autores como Chopin, um período romântico do instrumento, mas um piano não é um acordeom e um acordeom não é um piano. *Eu fiz esse método como se fosse algo fechado, estanque, virando página, virando folha, e em nenhum momento eu tive o prazer de tocar alguma música, somente o exercício, técnica e técnica*, e a música era quase sempre escondida. Eu acabava não mostrando [pausa], então não desenvolvi o repertório nessa época. Tive essa dificuldade depois de me desvencilhar de um método que virou padrão, quase como se fosse único verdadeiro [pausa]. Volto a dizer: é uma visão de um autor, de uma época, da sua, das suas maneiras, como se esse método fosse eterno, como se ele nunca precisasse de revisão, como se ele nunca precisasse ser revisitado, e não se sabe de onde ele tirou aquelas técnicas, onde ele aplicou, com quais alunos, qual faixa etária, se esses alunos estudavam teoria musical, se eles estudavam percepção ou simplesmente instrumento, e isso nunca vem anotado num método, dificilmente vem anotado (ANDRÉ, narrativa, grifo nosso).

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

> E, ao mesmo tempo, a gente não fica nem sabendo, porque ainda se persiste muito em adotar um método, e vai virando folhas e páginas sem muito critério, e o repertório era como se fosse a pedagogia de uma premiação. Dependendo de quantas coisas você consegue alcançar, tecnicamente você ganharia uma música, então eu não podia escolher o que eu queria tocar, o que eu gostava, o que eu imaginava tocar. […] todos os métodos são aproveitáveis, mas a culpa não é do método, e sim de quem o aplica […]. A possibilidade de timbres do acordeom é fantástica, essa questão que ele herdou do órgão, a mistura de timbres, e os métodos não falam isso, os métodos não falam em fole, então tudo isso tento sempre deixar presente. E, como eu disse, o repertório é o carro-chefe, que a pessoa, que o aluno, faça música […] (ANDRÉ, narrativa).

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

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

Os professores entrevistados citam alguns métodos tradicionalmente utilizados no Sul do Brasil, mas são unânimes quando falam em agregar os métodos conforme a necessidade dos alunos e atentam para selecionar muito bem os conteúdos, priorizando a música e a vivência cotidiana de cada um. Enquanto André critica a utilização de métodos voltados a outros instrumentos, alguns professores relataram que, dependendo dos interesses dos alunos, alguns métodos de improvisação voltados a outros instrumentos, como piano, flauta ou guitarra, são utilizados como complemento, pois, em geral, os métodos de improvisação possuem escalas mais variadas e que são utilizadas em músicas compostas nas diferentes partes do mundo.

Para além dos métodos e da leitura musical, percebemos, por meio da experiência profissional dos professores de acordeom entrevistados, que "o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2011: 18).

Nesse sentido, alguns dos professores de acordeom representam, na prática, algumas ideias de Tardif (2011), pois não concebem uma programação rígida dos conteúdos. Ao contrário disso, trabalham de maneira flexível, considerando conveniente que os estudantes proponham seus interesses na inclusão de novos temas.

Considerações finais

Neste artigo, abordamos um recorte da dissertação de Weiss (2015) sobre professores de acordeom do Rio Grande do Sul, tendo seis professores de acordeom como colaboradores. Para tanto, foi realizada uma revisão de autores que estudam a formação e a atuação de professores de instrumento no viés do cotidiano e educação musical e de autores que pesquisam sobre o ensino de acordeom.

A partir do método (auto)biográfico, priorizamos o papel dos professores em sua formação. As reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por eles, em seu próprio aprendizado, mostraram-se relevantes para orientar suas práticas pedagógicas no presente.

Os professores de acordeom relacionados na pesquisa relatam que iniciaram a prática docente ainda antes do curso de graduação, sendo que foram essas práticas que os conduziram à profissionalização e à busca por formação acadêmica em música. Nesse sentido, percebemos que existem dúvidas sobre as técnicas corretas de execução do acordeom, e isso gera certa insegurança nos professores em início de carreira. Ademais, é comum, nesses casos, a repetição de metodologias didáticas, tendo seus primeiros professores e métodos como modelos para suas práticas profissionais.

A partir dos relatos dos entrevistados, constatamos que cada aluno possui suas particularidades e que os graus de predisposição ao aprendizado musical e as experiências musicais prévias diferem entre as pessoas. Assim, a repetição de modelos didáticos que são eficazes para o aprendizado de alguns alunos podem não funcionar para outros. Essa dificuldade apareceu tanto na fala dos professores que tiveram contato com cursos de graduação em música, sendo bacharelado ou licenciatura, quanto na fala dos professores que estudaram em conservatórios. Ou seja, mesmo professores que, por vezes, estudam abordagens didáticas variadas podem sentir dificuldades em aplicar diferentes conceitos em aulas de instrumento musical, tendo em vista o leque de desafios que os processos de ensino e aprendizagem envolvem.

Essas dificuldades têm aparecido com mais ênfase nos anos iniciais da docência, visto que os professores de instrumento mais experientes podem desenvolver sua própria didática e repetem um "autopadrão didático" que, por vezes, também não é eficaz com alguns alunos, mas com uma maioria. Porém, com o passar do tempo, os professores mais experientes acabam adotando uma autorrepetição, tanto de metodologias de aprendizado técnico como de repertórios. Nesse sentido, a experimentação de diferentes métodos e diferentes repertórios poderia contribuir com a formação musical dos alunos e professores de instrumento, lembrando que "10 anos de experiência não são 10 anos de repetição" (NÓVOA, 2007: 16). Alguns professores relatam a diversidade de macetes docentes e, ainda assim, em alguns casos, relatam dificuldades com alguns alunos. Assim, constatamos que, mesmo com um leque didático amplo, as dificuldades na docência podem ser amenizadas, mas sempre existirão. O professor, portanto, precisa "aprender fazendo, [pois] a experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão" (TARDIF, 2011: 51).

As dificuldades formativas referentes à leitura de partituras, ao acesso a métodos e materiais didáticos e à pouca inserção do acordeom nos cursos superiores de Música parecem ter se tornado referências que contribuem para a superação de situações semelhantes com seus alunos a respeito de culturas e repertórios. Em alguns casos, referindo-se à década de 1980, o contato restrito, por vezes, a um único método causou dificuldades na motivação da

aprendizagem dos alunos e do ensino dos professores. Assim, com unanimidade, os professores relatam que procuram diversificar os materiais didáticos. Na atualidade, com o acesso a materiais já facilitado, o desafio passa a ser o reconhecimento e a aceitação por parte de seus alunos à leitura musical como facilitador à aprendizagem. Entre essas questões está a reflexão sobre como o ensino da técnica e do repertório é problematizado por diferentes intenções de profissionalização por parte dos alunos.

Assim, os estudos sobre acordeom podem informar debates sobre a interface entre culturas populares e acadêmicas e os choques com sua formação universitária. As problematizações aqui abordadas contribuem para a reflexão sobre o ensino de música em diversos contextos a partir das experiências de alunos e professores de música informadas por culturas populares. Desse modo, estudar a formação dos professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita ao leitor um olhar não só sobre si, mas sobre os grupos profissionais dos professores de música, o que traz uma relevante contribuição para área da educação e da educação musical.

Referências

ABRIL. *Guia do Estudante da Editora.* Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/busca/?filtro=graduacao&termo=M%C3%BAsica&graduacao-0=542030680>. Acesso em: 5 nov. 2018.

ADOUR, Fábio. *Sobre Harmonia*: uma proposta de perfil conceitual. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2014.

ANZAGHI, Luigi O. *Método completo progresivo para acordeón*. Milán: Ricordi, 1942.

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

BLACK, Paul. Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/717>. Acesso em: Junho 2017.

BOLÍVAR, António; Grupo de Pesquisa "FORCE" (Org.). *Profissão professor*: o itinerário profissional e a construção da escola. 1. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

BORBA, Marcelo Barros de. Cibercultura no ensino superior de música: narrativas de docentes universitários-professores de instrumento. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 87-106.

BORBA, Ronison Elias. *Ensino de acordeom no Rio Grande do Sul*: breve análise de quatro métodos. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura). Centro de Artes e Letras, Departamento de Música, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

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

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música*: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

_____. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 59-74.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.993-A*, de 2013. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B4D9733A41BA6C969F5A4A968534EC16.node2?codteor=1224127&filename=Avulso+-PL+6993/2013>. Acesso em: 12 maio 2017.

CAMBIERI, Emilio; FUGAZA, Vittorio; MELOCCHI, Felice. *Método per fisarmonica*. v. 1. Ancona/Italia: Bèrben Edizioni Musicali, 1986.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a autoaprendizagem musical. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 15-40.

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

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida*: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

GALLIANO, Lucien; GALLIANO, Richard. *Méthode complète d'accordéon doigtés piano et boutons*. Paris: Editions Henty Lemoine, 2008.

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

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

GINZBURG, Jaime. *Cultura popular e cultura erudita em Guimarães Rosa*. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas. Relatório de Pesquisa, jul. 1998.

GLASER, Scheila; FONTERRADA, Marisa. Músico-Professor: uma questão complexa. *Musica Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

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

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

HERMOSA, Gorka. *El acordeón en Cantabria*. Santander: Ediciones Nubero, 2012.

_____. *The Accordion in the 19th*. Santander: Editorial Kattigara, 2013. Disponível em: <http://www.gorkahermosa.com/web/img/publicaciones/Hermosa%20-%20The%20accordion%20in%20the%2019th.%20century.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

KVALE, Steinar. *InterViews.* Thousand Oaks, CA: Sage,1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos focaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

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

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário* – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

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

_____. Entre conchas e retalhos: conversas com docentes universitários-professores de instrumento. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013a. p. 107-129.

_____. Improvisando sobre um tema de Larrosa: Diários de aula numa disciplina sobre "narrativas de si" na pesquisa em educação musical. *Educere et Educare*, v. 8, n. 16, p. 479-497, jul./dez. 2013b.

LOURO, Ana. Lúcia; SOUZA, Jusamara (Org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

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

MACHADO, André Vargas. *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.

MASCARENHAS, Mário. *Método para acordeão Mascarenhas*. 51. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra, p. 16, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O Método (auto)biográfico e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Aprender e ensinar música no ensino superior na modalidade a distância: uma primeira conexão. In: LOURO, A. L.; SOUZA, J. (Org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 71-86.

OLIVEIRA, Jeferson. *Músicas Solos de Acordeon do CD Minha Cordeona*. v. 1. Carazinho: [s.n.], 2008.

OLIVEIRA, Karla. *Professores de piano*: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. 2007. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

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

PEREIRA, Júlio César Pires. *Trajetórias musicais de acordeonistas um estudo na licenciatura em música (UERGS)*. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

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

PERSCH, Adriano José. *A música de Albino Manique*: doce saudade. v. 1. Álbum de Partituras. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

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

PUGLIA, Eduardo Faleiros. *O ensino do acordeom na região sudeste do Brasil*. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura). Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

PRESSER, Jean. *Músicos populares na academia*: um estudo de caso com estudantes do Bacharelado em Música Popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

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

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

REIS, Jonas Tarcísio. 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.

_____. *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: Ensino e Expressão). Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010a.

_____. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 13., 2010. *Anais...* Porto Alegre: ABEM SUL, n. p. GT7-Formação do professor em espaços não escolares, 2010b.

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

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

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

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 7-13.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Lúcia. Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 193-217.

TORRES, Maria Cecília Araújo. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 237-258.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão*: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. *A formação e a atuação de professores de acordeom de Santa Maria - RS:* interface de culturas populares e acadêmicas. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

_____. *A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul*: narrativas (auto)biográficas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Musical, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WEISS, Douglas. Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lúcia. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 13., 2010. *Anais...* Porto Alegre: ABEM SUL, n.p, GT7-Formação do professor em espaços não escolares, 2010.

_____. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. *Revista da Abem*, n. 26, jul./dez, p. 132-144, 2011.

_____. Caminhos formativos de professores de acordeom: aportes teóricos a partir de narrativas. *Revista da Fundarte*, n. 26, jul./dez., p. 141-158, 2013.

ZANATTA, Maria Aparecida Fabri. *Dialetos do acordeão em Curitiba:* música, cotidiano e representações sociais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

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

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss possui Licenciatura Plena em Música, mestrado em Educação e é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Participou de diversos grupos musicais: "Talento Guri" (banda, 1999-2002), "Nascemos para Cantar" (coral, 1998-2003), Sol Maior Show (grupo vocal, 2001-2005), regidos pelo professor Wilmarino Lenhardt (Mino). Estudou: violão popular, teclado, flauta doce, piano e gaita-ponto (nessa ordem cronológica). Estudou acordeom com: Júlio Pereira (2005), Oscar dos Reis (2007), Elias Rezende (2009), Jeferson Oliveira (2014) e Gustavo Almeida (2017). Participou de festivais como 35° Califórnia da Canção Nativa (2006). Foi acordeonista do grupo de danças do Departamento de Tradições Gaúchas Noel Guarany da UFSM (2006-2008). Foi acordeonista da Orquestra de Sopros da UFSM (2008-2010); bolsista tenor do Coro Sinfônico da UFSM (2007-2009). Foi solista com a Orquestra Sinfônica de Santa Maria (2011). É integrante do Grupo NARRAMUS (Auto-Narrativas de Práticas Musicais) certificado no CNPq e orientado pela profª Drª Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer. É associado da ABEM e ANPPOM. douglasrodrigobonfanteweiss@gmail.com

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer possui Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas de si, educação musical, formação de professores, identidades profissionais e cursos superiores de música. É membro das associações ISME, ABEM, ANPPOM, ANPED, BIOGraph. analouro@brturbo.com.br