

**O PRIMEIRO ANO DE ESTUDOS DE ACORDEOM NO CURSO DE LICENCIATURA
EM MÚSICA DA UFPB: reflexões iniciais sobre o processo ensino-
aprendizagem à luz de teorias psicogenéticas interacionistas**

Rute Carolina da Cunha Benigno
UFPB
carolbenigno_2@hotmail.com

Hélio Giovanni Medeiros da Silva
UFPB
helinhopianista@gmail.com

Magnus Kelly Moura da Cunha
UERN
magnuscunha06@gmail.com

Resumo: O acordeom é um instrumento de relevante presença na cultura popular brasileira, mas historicamente ausente de contextos formais de ensino no Brasil, principalmente nas universidades. Dada a sua recente inserção no ensino superior e a necessidade de reflexão sobre como está ocorrendo a aprendizagem desse instrumento após sua inclusão na academia, este trabalho apresenta um relato de experiência com os objetivos de apresentar uma discussão sobre as aprendizagens por mim vivenciadas nas aulas de acordeom; relacioná-las com teorias psicogenéticas interacionistas da aprendizagem; e refletir sobre a inserção desse instrumento no espaço acadêmico. Para isto, a metodologia está baseada no registro da minha trajetória formativa pregressa, descrição das aulas da graduação a partir do repertório trabalhado e busca na literatura por fundamentação que pudesse explicar as estratégias pedagógicas vivenciadas, tomando como referenciais teóricos os autores Vygotsky, Piaget e Wallon. A análise das situações de aprendizagem descritas, quais sejam, a escolha do repertório, o desenvolvimento das habilidades necessárias à execução das peças e o estímulo à criação musical são fortemente explicadas pelos referenciais teóricos adotados. As questões técnicas são trabalhadas a partir do repertório selecionado e são frequentes as atividades de estímulo à expressividade e a criação de arranjos para repertório. A partir das minhas vivências, considero que a aprendizagem do acordeom na universidade tem se dado com constante diálogo do professor com o universo musical dos alunos, sendo este o ponto de partida para as estratégias pedagógicas vivenciadas, e com uma forte ênfase no repertório e práticas de aprendizagem populares.

Palavras-chave: acordeom; ensino de música; aprendizagem de música.

1 Introdução

O acordeom tem um papel central na cultura musical do povo brasileiro, em especial do Nordeste. Por estar associado a esse universo popular, os saberes próprios para execução de peças musicais com esse instrumento têm sido predominantemente “transmitidos” de pessoa para pessoa através de tradição oral ou, de modo menos frequente, através de iniciativas isoladas de professores, na maioria das vezes, sem habilitação formal específica. O acordeom está muito presente na música popular brasileira, mas muito pouco inserido na academia (WEISS; LOURO, 2011). Atualmente, no Brasil, não existem cursos de bacharelado em Acordeom. Nesses, predominam os instrumentos tradicionais de orquestra. Apenas recentemente, no ano de 2013, foi inaugurado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) um curso de licenciatura com habilitação em acordeom, que possibilita ao aluno se aperfeiçoar especificamente no instrumento e se qualificar enquanto professor de música.

Como aluna deste curso, tenho refletido sobre como tem se dado o processo ensino-aprendizagem do instrumento no meu primeiro ano de faculdade, chegando às seguintes questões de pesquisa: como posso sistematizar as experiências até aqui vivenciadas, de modo a identificar as estratégias presentes no processo ensino-aprendizagem do instrumento e a facilitar a sua compreensão?; que teorias explicam e sustentam as estratégias pedagógicas adotadas?; a metodologia de ensino adotada no curso tem sido adequada à sanfona enquanto instrumento da cultura popular?

Assim, com este relato, tenho como objetivos: 1) sistematizar e discutir as minhas experiências de aprendizagem no curso de licenciatura com habilitação em acordeom; 2) apresentar possíveis fundamentos teóricos das estratégias pedagógicas vivenciadas, à luz de teorias psicogenéticas interacionistas; 3) refletir sobre o processo de inserção do acordeom enquanto instrumento da cultura popular no meio acadêmico.

Para construir este relato, lancei mão de anotações em partituras, textos e cadernos, com a finalidade de me possibilitarem recordar as experiências vivenciadas em cada situação de aprendizagem nas aulas individuais. A partir dessas memórias rascunhei por diversas vezes as perguntas e reflexões que delas emergiram. Paralelamente, fui buscando, em livros e artigos disponíveis identificar possíveis fundamentos teóricos para essas

experiências. Atribuo a meus contatos anteriores com as teorias interacionistas a opção por estes referenciais, além de acreditar que eles explicam de forma abrangente e profunda a aprendizagem vivenciada.

Na seção a seguir, descrevo a minha formação musical pregressa à Universidade. Depois sigo com a descrição das experiências vivenciadas nesse primeiro ano de graduação. Organizei as descrições de acordo com as situações de aprendizagem individual. A aplicação dos conceitos teóricos foi feita nos momentos onde se pôde relacioná-los de forma mais clara com cada fenômeno da aprendizagem.

2 Histórico da Vida Musical Pgressa à Universidade

Antes de ingressar na graduação para estudar acordeom, tive um percurso bastante diverso quanto aos espaços formativos em música. Aos 7 anos, estudei flauta doce com o auxílio de métodos para o instrumento, ingressando depois no curso de musicalização da Universidade Federal, onde adquiri mais habilidades técnicas conhecimentos teóricos. Simultaneamente, passei a frequentar um projeto social no qual a flauta estava inserida em várias manifestações populares. Considero esse período muito produtivo, pois foi nele que minha formação musical foi mais espontânea e integral.

Com família dançadeira de forró raiz, desde muito cedo apreciei o toque da sanfona e costumava observar atentamente os sanfoneiros. Foi aos 10 anos que tive a minha primeira sanfona. Passei a estudar o instrumento sob a orientação de uma professora que adotava o “Método Mascarenhas”. Apesar de muitas influências de diversos sanfoneiros com os quais tive contato com intuito de pedir dicas, este foi o único método sistematizado que conhecia até ingressar na Universidade.

Meu aprendizado com este método foi bastante rápido e na terceira semana já estava tocando com as duas mãos. O repertório era predominantemente de música europeia. Nas aulas predominavam as características do modelo conservatorial de ensino, baseado na execução de solos e em exercícios constantes de escalas e harpejos para teclado e baixos, em graus crescentes de dificuldade, com uma orientação fortemente virtuosística. Apenas com o

passar do tempo, a professora foi introduzindo também um repertório de música brasileira popular, em especial o forró.

As dicas que obtinha de outros sanfoneiros, por vezes, diferiam do que era proposto pelo Método Mascarenhas. Essas foram experiências fundamentais à minha formação musical. Nesses espaços aprendi a fazer acompanhamento, ornamentações, tudo aquilo que me conferiu o “sotaque instrumental” da música nordestina. Aos 14 anos, já estava atuando na música de acordo com o repertório exigido para cada trabalho.

Durante o ensino médio, tendo descoberto o curso de licenciatura com habilitação em acordeom da UFPB, percebi a possibilidade de continuar estudando música e me profissionalizar, mesmo tendo que passar a residir noutro estado. Assim, ingressei no curso de extensão em acordeom dessa Universidade. A partir da extensão, me preparei para o processo seletivo e, meses depois, já estava cursando a licenciatura.

3 Minhas Experiências de Aprendizagem de Acordeom na Universidade

3.1 O repertório

As aulas de Acordeom são ministradas de forma diferenciada para cada aluno, de acordo com o perfil de formação desejado. Desse modo, a construção das aulas se torna uma atividade conjunta, iniciando com uma investigação acerca da trajetória anterior de aprendizagem do instrumento e com a definição do repertório sobre o qual serão trabalhadas as questões técnicas. No entanto, sempre há uma tentativa de ampliar as possibilidades musicais para que o aluno se aproprie de diversas linguagens.

A postura do professor de instrumento, Hélio Medeiros, na relação com seus alunos encontra explicação na teoria de Lev Vygotsky sobre a aprendizagem. De acordo com esse teórico, as estratégias de aprendizagem são mais eficientes quando o professor tem o conhecimento dos níveis de desenvolvimento do aluno e as atividades propostas lhes são desafiadoras. Ao conjunto de conhecimentos prévios e em processo, ainda inacabados, dos alunos, este estudioso chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal - “ZDP” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Sendo assim, procurar perceber o conhecimento dos alunos sobre repertório, suas habilidades técnicas e suas experiências musicais significativas implica em acessar a sua

ZDP para definir um ponto de partida e eleger um repertório que dialogue com esses conteúdos já existentes e que seja também desafiador e capaz de promover o seu desenvolvimento: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [do aluno]” (VYGOTSKY, 2006, p. 114). Acessar a ZDP seria, então, o mesmo que colocar em movimento os “conteúdos performáticos” da musicalidade dos alunos. O professor Luís Ricardo, considerando a performance enquanto processo, afirma que:

“[...] nos caminhos de construção de uma prática se estabelecem momentos e vivências que dão forma a situações específicas de aprendizagem. Como evento, a performance torna-se algo significativo, inserindo o aprender musical numa experiência real de vida” (QUEIROZ, 2005, p. 59)

No meu caso, eu desejava, sobretudo, me aprofundar e me aperfeiçoar num repertório de forró. Por isso, escolhemos duas peças nesse gênero para trabalhar no primeiro semestre: Relembrando os velhos tempos (Dominginhos) e Treze de Dezembro (Luiz Gonzaga). No segundo semestre, definimos como peças para estudo três forrós: Lé (Dominginhos), Um Tom para Jobim (Sivuca/Oswaldinho) e Fuga para o Nordeste (Dominginhos). Ainda, complementando a minha formação, o professor sugeriu outras peças de gêneros distintos: o choro Naquele Tempo (Pixinguinha), a valsa L'enfant Démon (Claude Thomain), Princesinha no Choro (Dominginhos) e Flor Amorosa (Joaquim Callado). Vale salientar que o professor sempre foi bastante aberto para a incorporação de novos repertórios demandados pelos alunos.

Como é percebido, o repertório escolhido é pertinente num curso voltado a um instrumento da cultura popular. Isto é coerente com a ideia de que a música é uma manifestação que contribui de modo significativo com a preservação da identidade de um povo, por veicular o jeito de ser, hábitos, valores e crenças e, em mão dupla, fecundar as tradições. Benigno, Costa Neto e Cunha (2017) sugerem em trabalho recente que, por exemplo, a música regional de Luiz Gonzaga, por ser carregada de significados específicos de sua cultura, consiste num competente veículo de transmissão de elementos que compõem a identidade do povo nordestino ao longo de gerações. Inspirando-se em Bakhtin, os autores propõem a existência de ‘enunciados verbo-musicais’, sugerindo que a música cumpre o papel semelhante ao da ‘enunciação’, conceito proposto por Bakhtin. De acordo com Voloshinov

apud Brait (2014) “a enunciação bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único”.

3.2 A execução do instrumento a partir da audição e leitura

Definido o repertório, passamos à fase de leitura e execução das peças. No meu caso, o repertório estava todo escrito em partitura, mesmo tratando-se de música popular.

Uma das primeiras orientações recebidas nas aulas foi a respeito da POSTURA. As posturas, dinâmica ou estática, são obtidas através da variação do tônus muscular por ação do sistema nervoso. É consenso que, quando se toca sentado, se deve sentar na ponta da cadeira e manter a coluna ereta para evitar danos ao corpo em decorrência do peso do instrumento. Mas, anteriormente, com o método Mário Mascarenhas, havia aprendido que o acordeom deveria ser colocado sobre as duas pernas, deixando-se o fole no meio e mantendo-as apenas ligeiramente afastadas. Esta posição garantiria mais “elegância” ao tocar. Na Universidade, o professor me instruiu a adotar uma nova postura: com as pernas um pouco mais afastadas, deixaria o teclado apoiado na coxa direita e o centro do fole ficaria na perna esquerda, para assegurar uma maior firmeza nos movimentos de fole. De fato, parece ser uma postura muito mais eficiente para manusear o instrumento. Quanto ao braço direito, este deve estar afastado do corpo o suficiente para que não seja preciso dobrar o pulso ao tocar. A mão direita deve estar arredondada e a ponta dos dedos deve manter o máximo de contato possível com as teclas e baixos, pois o acordeom tem manuseio não visual. O braço esquerdo permanece preso pela correia lateral de modo que o pulso possa deslizar e permitir o acesso dos dedos aos baixos.

Henri Wallon, concebendo a postura enquanto um conjunto de reações neuromusculares dinâmicas que atuam como suporte para a execução de movimentos precisos e o aprimoramento do movimento intencional para o cumprimento de uma função, afirma: “o acordo entre as reações posturais também se traduz, nas operações que exigem precisão e firmeza, pela substituição gradual do gesto [movimento impreciso e desobediente] pela atitude [movimento fino e acertado]” (WALLON, 2007, p. 135). Sendo assim, o

desenvolvimento de uma postura adequada é fundamental ao desempenho do instrumentista na execução de uma peça.

Para exercitar a EXECUÇÃO DO INSTRUMENTO, sempre fizemos a audição de gravações das peças selecionadas e a leitura das respectivas partituras. Observei que nestas ocasiões o professor frequentemente buscou potencializar as habilidades já desenvolvidas anteriormente pelos alunos. No meu caso, já tinha alguma prática em leitura antes de entrar na graduação e sentia mais facilidade de executar a peça a partir da partitura do que da audição. Novamente aqui se aplica a ideia do uso de estratégias que têm como ponto de partida a ZDP.

A leitura da partitura tem sido uma atividade realizada quase inteiramente fora do horário da aula, por demandar bastante tempo. As primeiras tentativas de DEDILHADO ou digitação são um exercício exclusivo do aluno, ninguém pode fazer por ele, funcionam como um momento de aprendizagem autônoma, por “tentativa e erro”, em que é necessária muita atenção, boa coordenação dos movimentos e grande sensibilidade psicomotora e auditiva, afim de conquistar o máximo de acertos no uso dos dedos. Neste exercício, foi recomendado pelo professor que os trechos executados corretamente fossem repetidos a fim de torná-los “mais orgânicos”.

Wallon (2007, p.138) nos fornece elementos para compreender o que ocorre durante os exercícios de digitação do ponto de vista sensório-motor, no qual a procura pelos botões e teclas, sem o auxílio da visão, deve resultar na emissão dos sons desejados, que é o objetivo principal do instrumentista: “se estabelecem reações circulares em que a sensação [tátil, proprioceptiva e auditiva] suscita o gesto próprio para fazer durar ou para reproduzi-la, enquanto o gesto tem que se adequar a ela para torná-la reconhecível e depois para diversificá-la metodicamente.”. Significa dizer que as diversas sensações obtidas através do contato com os teclados e baixos retroalimentam o gesto que as produziu, favorecendo sua repetição e, conseqüentemente, a consolidação e diversificação, na memória, dos programas psicomotores correspondentes.

Considerando-se a teoria de Jean Piaget, tornar os acertos “mais orgânicos” significa, no nosso caso, desenvolver e consolidar esquemas psicomotores apropriados à finalidade/intenção de um movimento. Os ‘esquemas’ aqui em questão são programas

psicomotores através dos quais os indivíduos se colocam na relação com os objetos (PIAGET; INHELDER, 1986, p. 13). Quando se procede as primeiras tentativas de execução de uma música desconhecida, os esquemas mais próximos do exigido serão aqueles a guiar a digitação. Diante da inexistência prévia de esquemas apropriados, novos esquemas são construídos a partir de esquemas anteriormente aprendidos. Isso ocorre através da atuação ativa sobre esses objetos num processo designado por Piaget com o termo ‘assimilação’ (PIAGET; INHELDER, 1986, p. 13). Durante as primeiras digitações, a assimilação compreende a tentativa de uso de uma sequência de movimentos já existentes no dedilhado do instrumento. Deste modo, é na persistência da busca tátil dos teclados e baixos do acordeom e com o auxílio da audição dos sons obtidos que os esquemas já existentes se transformam, num processo designado de ‘acomodação’ (PIAGET, 1999, p. 189), em novos esquemas capazes de produzir os sons adequados. É extremamente importante para a execução do instrumento a construção de um conjunto de esquemas refinados e precisos que irão compor um “mapa mental” da disposição espacial das teclas e botões correspondentes às notas no instrumento.

Mas a que corresponderia, para Vygotsky, tornar os acertos durante o exercício do dedilhado, “mais orgânicos”? Vygotsky apresentou mais três conceitos que podem também nos ajudar na compreensão da aprendizagem da música, os de ‘signalização’, ‘internalização’ e ‘signo’ (VYGOTSKY, 2007, p. 51). Para este autor, as variadas formas de interação dos indivíduos com os objetos culminam no desenvolvimento de significados, que juntamente com as “imagens mentais” desses objetos, são internalizados como signos e consolidados na nossa memória. O processo de internalização é assim “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2007, p. 56). No caso da aprendizagem do acordeom, os objetos correspondem ao teclado, baixos e fole, manipulados ativamente utilizando-se o tato, bem como os movimentos sincrônicos dos membros superiores. Estes, juntamente com os respectivos sons obtidos, irão compor uma imagem, que não apenas estará carregada dos componentes mecânicos diretamente manipulados do acordeom, mas também de um conjunto de significados sonoros repletos de conteúdos da cultura veiculados pela música.

Ao tentar consolidar os meus ‘esquemas’ de digitação, no dizer piagetiano, ou desenvolver novos signos musicais, no dizer vygotkiano, procurei sempre seguir as

orientações do professor, economizar esforço evitando passagens de polegar desnecessárias e distâncias desconfortáveis entre os dedos, explorar o máximo das possibilidades sem subutilizar o dedo mínimo nos baixos nem no teclado, associar padrões de dedilhado a momentos em que a estrutura melódica era semelhante dentro da música e manter a postura adequada da mão.

Após uma semana de estudos da peça, o dedilhado era apresentado ao professor, que geralmente propunha algum ajuste na digitação, corrigindo, por exemplo, erros de leitura, problemas rítmicos, melódicos e de harmonia. Em algumas peças ele chegou a propor dedilhado diferente do meu para alguns trechos da música, produzindo uma espécie de “conflito psicomotor de digitação”, principalmente quando se contrapunham a vícios motores por mim ainda não superados. Para corrigir esses vícios, muitas vezes o professor orientou a fazer exercícios específicos, seja me levando a executar repetitiva e lentamente o trecho da música com o novo dedilhado, seja criando exercícios adicionais à obra. Considerando-se a teoria piagetiana, os vícios são estabelecidos por esquemas inadequados bem consolidados que precisam ser transformados em novos esquemas ou abandonados. Já do ponto de vista da teoria de Vygotsky, pode-se sugerir que a nossa ZDP está sempre repleta de “signos musicais” que podem ser ressignificados através das sucessivas interações que temos com os objetos: quando iniciamos qualquer processo de aprendizagem, nunca partimos do zero, mas de conteúdos já presentes na memória (VYGOSTSKY, 2006, p. 110).

Alguns trechos eram aprendidos por imitação, isto é, o professor executava e eu repetia. Assim, pude dar continuidade a uma prática muito presente fora da academia: “pegar de ouvido” enquanto imitava outro instrumentista, com a possibilidade de realizar a digitação utilizando o recurso visual e, também, em andamento bem mais lento do que a execução habitual. Wallon (2007, p. 142) explica assim o processo e o papel da imitação:

O que a ocasião suscitara, a imitação faz reiterar. [...] Agrega aos gestos espontâneos [ou desobedientes] uma nova motivação; entre eles [professor e aluno] opera-se assim uma seleção [de movimentos para memorização] conforme se repetam ou não em dois seres que convivem. [...]. É preciso então que o ato a ser imitado sobreviva no aparelho motor para que a imitação se dê. Contudo ela é seu novo motivo.

O USO DO FOLE foi trabalhado associado ao entendimento das frases musicais, isto é, à apropriação da “sintaxe” da música. A mudança de fole, entendida como a mudança na direção do movimento do fole – passagem de abertura para fechamento, ou vice-versa – é essencial para promover o som e deve garantir uma boa articulação da música para não promover quebras no fraseado. Além disso, o domínio do fole também pode ser usado como recurso expressivo, contribuindo com a “semântica” da música, por exemplo, com artifícios interpretativos como dinâmicas de intensidade e pressão do fole, que produzem variações de volume, ataques e acentuações.

Existem ainda questões de estilo relacionadas ao uso do fole. É típico do estilo nordestino o uso frequente da mudança de direção do fole para executar repetidas vezes a mesma nota em um trecho curto, em contraste com o estilo sulino, que herdou da Europa a técnica de alternância dos dedos para atingir resultado semelhante. Também é muito comum o chamado “resflego” com mudanças sucessivas da direção do fole, em trechos longos, como artifício mais rítmico do que de repetição de notas.

Uma das principais dificuldades dos aprendizes iniciantes de acordeom é a coordenação necessária para utilizar, simultaneamente, MÃO ESQUERDA E DIREITA com a finalidade de digitação e movimentação do fole. Mas em todos os momentos da aprendizagem, cada nova célula rítmica nos baixos e o encaixe das notas tocadas no teclado dentro dessas células são um novo desafio.

Considerando-se que, no forró, os baixos são usados, principalmente, para acompanhamento rítmico/harmônico, as células tornam-se padrões repetitivos. A partir daí, podemos automatizar um pouco a mão esquerda e o uso do fole proporcionando maior liberdade para criação com a mão direita. No entanto, essa automatização exige segurança com a célula rítmica, ou seja, que seus respectivos esquemas estejam bem consolidados. Aconteceu, por exemplo, de eu ter um pouco de dificuldade com a célula do xaxado em um determinado trecho de 13 de Dezembro. Para superar, precisei estudar lentamente e ter bastante atenção à segunda nota da célula, que aparece antes da segunda nota do baião, minha referência rítmica mais semelhante ao xaxado. Só assim comecei a construir um conjunto de esquemas adequados para aquele ritmo. Dois outros conceitos de Piaget explicam o que aconteceu nesta ocasião, os de desequilíbrio e equilíbrio (PIAGET, 1999, p. 97).

Neste caso, o primeiro se refere à incompatibilidade do esquema da célula do xaxado à célula a ser executada durante as tentativas iniciais de execução. O segundo ocorre após o processo de acomodação desse esquema, de sua transformação num esquema capaz de culminar com a execução da célula adequada à nova peça. Piaget explica que os esquemas aprendidos estão sempre sujeitos a sucessivas desequilibrações e acomodações diante de novos desafios: “no caso das formas inferiores de equilíbrio, sem estabilidade (formas senso-motoras e perceptivas), as perturbações consistem em modificações reais e atuais do meio às quais as atividades compensatórias do sujeito respondem” (PIAGET, 1999, p. 97).

Há situações que exigem extrema coordenação sensório-motora e esquemas complexos, como no fenômeno de polirritmia – por exemplo, presentes em alguns trechos de uma música ou no uso de fraseado nos baixos – ou quando baixos e teclados estão em oposição melódica, em contracantos. Neste último caso, como no caso das células rítmicas, dois grandes conjuntos de esquemas devem estabelecer uma relação de fase adequada de modo a garantir a reprodução sincronizada da peça. Wallon (2007, p. 138) também nos oferece explicações sobre os fenômenos de juntar as mãos e do contracanto:

Esse ajuste preciso do gesto a seu efeito [os sons produzidos] instaura entre o movimento e as impressões exteriores [os sons que se ouve], entre as sensibilidade próprio [sentido de posição dos membros e dedos em relação ao instrumento] e exteroceptivas [a audição do som produzido e o sentido de posição pelo tato], sistemas de relações [esquema, para Piaget] que as diferenciam e as opõe ao mesmo tempo que as combinam em séries [de esquemas] minuciosamente ligadas.

3.3 Expressividade e recriação musical

A expressividade vem sendo um aspecto bastante trabalhado nas aulas. Entendendo que a formação deve ser tão plural quanto for diversa a necessidade dos alunos, o professor sempre estimulou que eu “me colocasse na música”. Além disso, também sempre se posicionou contra a execução meramente mecânica das peças, nos dando liberdade para interpretá-las e imprimir nossa identidade musical.

Muitas vezes o professor sugeriu o uso de dinâmicas em alguns trechos específicos para promover a experimentação de possíveis interpretações, estimulando a nossa capacidade criativa. Neste aspecto, observo uma grande distinção entre a metodologia usada

nesse ensino do acordeom e a que tradicionalmente é usada no ensino de instrumentos de orquestra, onde muitas vezes as dinâmicas estão pré-estabelecidas e devidamente indicadas na partitura, restando pouca liberdade ao aluno para construir uma interpretação própria. Lucy Green sugere que ao trazer a música popular para os espaços formais de ensino, se faz necessário não só introduzir seu repertório, mas vivenciar as práticas de aprendizagem, e seus respectivos significados, próprias desse universo (GREEN, 2000, p. 66). Para permitir aos alunos a atividade criativa, no lugar de oferecer-lhes algo para ser simplesmente reproduzido, as estratégias utilizadas são novamente as de acesso às ZDPs na interação com o aluno, tomando-lhe como ponto de partida, ao mesmo tempo em que se antecipa ao seu nível de desenvolvimento atual, ampliando seu potencial para novas aprendizagens (VYGOTSKY, 2006, p. 116).

Tenho exercitado, durante o curso, ser criativa constantemente através da construção de arranjos para o repertório proposto. Entende-se que a expressividade é um elemento contido na prática do arranjo, mas o arranjo se apresenta como uma mudança mais evidente em relação à versão original/escrita.

Assim, exercícios que foram constantes nesse processo foram: a introdução de contracantos, mudanças de compasso, reharmonização, deslocamentos rítmicos, mudanças na melodia, entre outros. Os arranjos foram sempre construídos com o auxílio do professor, que sempre esteve dando dicas e complementando a sua construção com outras ideias.

4 Considerações finais

Neste relato, os referenciais teóricos adotados se mostraram fortemente pertinentes, uma vez que nos ajudaram a identificar e a compreender o passo a passo das estratégias de ensino de acordeom vivenciadas na Universidade.

Considerando as minhas experiências no curso durante este primeiro ano, as reflexões sobre as situações de aprendizagem descritas, à luz dos referenciais teóricos, revelam que o ponto de partida para a adoção das estratégias utilizadas é sempre o aluno, sua bagagem cultural e suas habilidades técnicas desenvolvidas anteriormente ao curso. Essas estratégias se caracterizam também por uma participação ativa do aluno no processo de

aquisição do conhecimento e pela constante presença de exercícios desafiadores oferecidos pelo professor, os quais impulsionam e orientam o desenvolvimento do aprendiz. Deste modo, evita-se a formação de um aluno meramente executor de peças e incapaz de reinventar suas técnicas de execução e desenvolver sua própria prática interpretativa.

Finalmente, de modo coerente com o status da sanfona no contexto da cultura popular, o curso tem prezado pelo respeito à identidade regional, partindo de repertórios e práticas de aprendizagem, com seus respectivos significados, que servem não apenas como recurso didático, mas que também reafirmam a sintaxe e a semântica da música nordestina.

Referências

BENIGNO, Rute Carolina da Cunha; COSTA NETO, Leão Xavier da; CUNHA, Magnus Kelly Moura da. Estudo da relação homem-natureza na obra de Luiz Gonzaga: uma contribuição à educação ambiental. *Holos*, Natal, v. 7, p. 344-364, 21 dez. 2017.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 9ª Ed. São Paulo: Difel, 1986.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: Luis Ricardo Silva Queiroz; Vanildo Mousinho marinho. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), v. único, p. 49-65, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lúcia de Marques e. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, 132-144, dez 2011.