

A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre

The approach to the concept of tonal harmony in the processes of teaching and learning accordion fostered by two teachers working in the metropolitan region of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul

JONAS TARCÍSIO REIS Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹ ► jotaonas@yahoo.com.br

resumo

Este artigo é síntese de uma pesquisa que objetivou discutir a abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre.² O estudo revela as estratégias específicas utilizadas pelos professores para promover o ensino e aprendizagem de harmonia no acordeom. O desenho metodológico da pesquisa comportou dois estudos de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A base teórica da investigação centrou-se em Beyer (1988). A pesquisa sinaliza a importância de um trabalho pedagógico-musical com acordeom que contemple o fazer e compreender musical, destacando a positividade de uma postura epistemológica onde o aluno é visto como construtor de seu próprio conhecimento, para que a aprendizagem de harmonia se efetive da melhor forma possível.

PALAVRAS-CHAVE: ensino e aprendizagem, acordeom, harmonia tonal

abstract

This article is a synthesis of a research which discusses the approach to the concept of tonal harmony in teaching and learning processes fostered by two accordion teachers working in the metropolitan region of Porto Alegre – RS. The study reveals the specific strategies used by teachers to promote the teaching and learning of harmony on the accordion. The methodology encompassed two case studies. Data were collected through semi-structured interviews. The theoretical basis of research focused on Beyer (1988). The research underscores the importance of a music teaching work with accordion covering the making and understanding of music, highlighting the positive results of an epistemological view on which the student is seen as a builder of your own knowledge, in order that the learning of harmony be effective the best way possible.

PALAVRAS-CHAVE: teaching and learning, accordion, tonal harmony

1. Mestrando em Educação.
2. Esta pesquisa foi realizada sob a orientação da Professora Mestre Denise Blanco Sant'Anna Bündchen, no Curso de Pós-Graduação Especialização em Música: Ensino e Expressão, na Universidade Feevale.

introdução

Existem vários instrumentos musicais presentes na cultura brasileira e cada qual propicia maneiras diferentes de se trabalhar a música e seu ensino e aprendizagem. Um desses instrumentos é o acordeom. Ele esteve mais ligado às construções culturais musicais populares do que às eruditas. A sua presença nos contextos regionais de produção musical, nas mais variadas regiões do planeta, é algo notório e visto como um fato importante na história musical da humanidade. Destarte, o ensino e a aprendizagem de acordeom se constituem em um fenômeno sócio-histórico antigo no Brasil, mas ainda não investigado profundamente.

Assim, a respeito da difusão desse instrumento em solo sul-rio-grandense, afere-se que, inicialmente, ele foi inserido na cultura local através de obras musicais populares de origem europeia e depois com obras compostas no Brasil, criadas com base em formas e modelos de discursos musicais também europeus. O acordeom ajudou na divulgação de diversos gêneros musicais, e esses gêneros também ajudaram na difusão do acordeom pelas diversas regiões do estado, devido à popularidade que assumiram nos diferentes cenários sociais e culturais do Rio Grande do Sul. De tal modo, surgiu uma relação de cumplicidade entre o acordeom e a *música popular gaúcha* (MPG),³ no que tange à perpetuação de ambos nessa região do Brasil.

Em cada microrregião do estado, os gêneros musicais foram sendo trabalhados, disseminados e modificados com base nas culturas locais e nas concepções musicais pertencentes às culturas de diferentes etnias que vieram a compor o espectro social e cultural do povo gaúcho. Por ser o acordeom um instrumento fortemente ligado à cultura regional no sul do Brasil, o repertório musical que se tem para esse instrumento está, em grande medida, inserido no que denominamos anteriormente por MPG.

Do mesmo modo, sabemos que o acordeom passa por momentos de auge e de queda no gosto e nas escolhas musicais de diferentes períodos históricos em vários países e comunidades, assim como os demais instrumentos e concepções estéticas de música estão em constante transformação nas hierarquizações criadas no campo da música nas sociedades e culturas do mundo. Também é verificável que as concepções de ensino e aprendizagem de acordeom se moldam de acordo com as necessidades dos contextos educativos e dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos.

Também os conteúdos a serem trabalhados no ensino de acordeom são inúmeros. A harmonia é um deles. Ela é elemento indispensável nas construções e criações musicais mais variadas de nossa sociedade e é um conteúdo que, muitas vezes, é trabalhado no ensino concomitantemente a outros parâmetros da música. É ela que estabelece as relações entre os objetos sonoros que formam as obras musicais e, por isso, cada indivíduo que manipula e cria algo que pode ser chamado de música estará fazendo uso singular de leis já existentes, ou então estará promovendo uma nova invenção harmônica. Foi através desse tipo de promoção que os novos sistemas harmônicos emergiram e emergem no mundo hodierno.

Nessa perspectiva, para Motte (1994, p. 18), levar o educando à compreensão do aspecto individual da invenção harmônica consiste em uma das mais importantes tarefas de um ensino

3. Compõe nosso conceito de *música popular gaúcha* todo o tipo de música que guarda relações diretas com estilos musicais mais antigos perpetuados no Rio Grande do Sul. São construções musicais que secularmente se consolidaram e estão incrustadas na cultura gaúcha e que ainda hoje são produzidas, difundidas e apreciadas no estado ou fora dele, mas cuja origem geográfica do estilo se encontra no estado.

de harmonia para a produção artística. A eficácia, aplicabilidade e receptividade das relações harmônicas criadas ou reproduzidas em novas obras musicais é fruto direto da interação entre o receptor – seja este alguém que crie, recrie, aprecie, dance ou interaja de algum outro modo possível com os conglomerados sonoros – e o material musical em foco. Além disso, a compreensão de determinadas elaborações teóricas disponibilizadas na forma de música para específicos grupos humanos depende dos mecanismos perceptivos social e culturalmente desenvolvidos destes. Nessa perspectiva, destacamos que, no tocante a complexos harmônicos, melodias e ritmos, a cultura musical gaúcha sofreu fortes influências da linguagem musical europeia tonal. De tal modo, o sistema tonal, incrustado nas concepções musicais do povo sul-rio-grandense, perpetuou-se e hoje ainda é base harmônica da música popular local.

Tendo essas premissas em mente e, sob a perspectiva que acredita que a pesquisa científica em educação musical deve ser sempre realizada relevando fatores regionais, sociais e culturais no modo de abordar, compreender e descrever o objeto de pesquisa, realizamos uma análise científica sobre a abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom desenvolvidos por dois professores do instrumento atuantes na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Para isso, levantamos elementos que possibilitam, brevemente, a compreensão das diferentes formas que os dois professores utilizam para a transmissão e apreensão de informações musicais, revelando, conseqüentemente, a concepção epistemológica que perpassa e embasa as suas ações pedagógico-musicais. Buscamos saber que recursos eram utilizados para fomentar o ensino e a aprendizagem de harmonia no acordeom.

A inquietação primeira foi saber como a harmonia, inserida dentro do código, das significações e da linguagem musical ocidental, é objeto de estudo nas aulas de acordeom, já que se constitui em um dos parâmetros musicais que assume estados de complexidades grandiosas em nossa cultura. Saber qual o seu status nas aulas de acordeom foi uma preocupação a ser sanada, também. Isso aconteceu principalmente por notarmos que a harmonia não está sendo devidamente contemplada nos estudos da área de educação musical, apesar da sua indispensável importância para a área da música, por trazer inúmeros significados que, em muitos momentos, acabam trazendo informações que conduzem ao entendimento maior de como a música ocidental evoluiu nas diferentes trajetórias culturais das sociedades modernas. Nas linhas que seguem, trataremos de apresentar, sinteticamente, os resultados advindos desse estudo.

A arte musical perpetua-se diversificadamente nas sociedades. Portanto, é lógico aferirmos que o ensino e a aprendizagem musicais também têm suas ocorrências marcadas e moldadas de acordo com as exigências sociais e culturais de determinados grupos humanos. Como bem sabemos, a educação musical, como produto do fazer humano, evoluiu paralelamente à sociedade humana. Hoje, mais do que antes, coexistem concepções, tendências e práticas pedagógico-musicais distintas e que levam a fins diversos. Mas um destes fins é comum a todas: é o fazer musical, seja na forma individual ou coletiva; é o ato de comunicar e ser comunicado através de organizações e complexos sonoros carregados de significados construídos a partir das relações estabelecidas entre sons e silêncios.

No campo das tendências pedagógico-musicais se encontram o apriorismo, o empirismo e o construtivismo como teorias epistemológicas embasadoras da práxis docente. Esta última

**tendências
pedagógico-
musicais
presentes na
atualidade**

é a mais recente no que concerne à sua estruturação teórica e subsidia o desenvolvimento de processos educativo-musicais capazes de gerar aprendizagens na linguagem musical de modos significativos. Isso porque concebe o sujeito aprendiz como capaz e responsável pela construção de seu conhecimento, que se dá, em síntese, pela interação estabelecida entre o sujeito (aprendiz) e os objetos musicais a serem conhecidos. De acordo com essa teoria epistemológica, é no constante movimento de interação entre sujeito e objeto que o conhecimento vai sendo produzido em níveis cada vez mais complexos. Segundo Becker, F. (2001, p. 23), há duas condições necessárias à construção de um conhecimento novo: a) que o sujeito aja (assimilação) sobre o objeto cognitivamente interessante, significativo para ele; b) que o sujeito responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação e que, em um segundo momento, o sujeito se aproprie dos “mecanismos íntimos” das ações exercidas sobre o objeto.

Nessa perspectiva, vários autores têm trabalhado teorizando a partir de concepções construtivistas de ensino e aprendizagem musical.⁴ Dentre eles podemos destacar Beyer (1988), que através de uma abordagem cognitiva da educação musical, baseada na epistemologia genética de Jean Piaget, trouxe um novo paradigma para a área de educação musical. Essa autora tece algumas críticas ao ensino de música tradicional empirista e apriorista, abordando a música como uma linguagem e teorizando a favor de um ensino musical que permita ao educando a compreensão do discurso musical através do desmonte, exame e reintegração dos elementos que compõem a música. A autora ainda sugere etapas para uma alfabetização musical.

A teoria epistemológica piagetiana está presente na educação musical brasileira. Sua aparição se deu, principalmente, a partir do final do século XX, atesta Bündchen (2005, f. 70). Segundo a mesma autora, o construtivismo abrolhou “integrando uma perspectiva relativista e interacionista, o que caracteriza a aprendizagem escolar como um processo ativo de elaboração, e não uma recepção passiva de conhecimentos” (Bündchen, 2005, f. 68). Ela ainda refere que,

mesmo compreendendo um número aparentemente pequeno de adeptos, a aproximação da teoria piagetiana à educação musical deve-se à valorização dos aspectos cognitivos e psicológicos que passaram a embasar um novo repensar sobre a educação musical, valorizando o processo e contrapondo-se à mecanização, ao treinamento e ao resultado final como objetivos únicos no fazer musical. (Bündchen, 2005, f. 68)

Nessa linha, Kebach (2008, f. 25) diz que, “sob o ponto de vista construtivista, é responsabilidade do professor proporcionar situações significativas e de desafio, que mobilizem o interesse dos sujeitos em se apropriar dos conteúdos”. Ou seja, ao professor está incumbido o papel de desafiador nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ao docente proporcionar e promover atividades em que os alunos possam manipular o objeto musical, com vistas ao fazer musical e a uma subsequente, se não simultânea, compreensão musical. Não basta interpretar bem. É preciso que o aluno domine os elementos da linguagem musical, apropriando-se dos seus significados e regras. Além disso, que compreenda música como discurso, como linguagem, que saiba o que forma a música, saiba fazer novas músicas, que não seja apenas

4. Ver, entre outros, os trabalhos orientados pela Dra. Esther Beyer, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

um reproduzidor. E, para atingir isso, é necessário que os alunos caminhem do fazer (prática) ao compreender (teorização) musical (Piaget et al., 1977, 1978).

Conforme Kebach (2008, f. 149), “as possibilidades cognitivas desencadeadas no ambiente construtivista de musicalização são essencialmente invenções, verificações e, portanto, criações (ou recriações, por se tratarem de ações sobre um material sonoro composto por outrem)”. Cada nova etapa, cada nova conquista se apoia em conquistas anteriores. O sujeito, à medida que aprende, apreende (assimila) cada vez mais do objeto. E essas assimilações implicam acomodações, compondo o processo constante de adaptação com o qual o sujeito vai conhecendo o mundo musical à sua volta. O professor precisa potencializar, através de suas intervenções pedagógico-musicais, esse processo de adaptação.

Por isso, não podemos defender que, quanto mais se ensaia uma peça musical, mais se sabe sobre música. Pode-se até conseguir uma determinada melhoria na execução. Porém, nada garante que o aluno tenha plena consciência daquilo que está fazendo em termos de música, seja no âmbito rítmico, melódico, harmônico, etc. É preciso que o professor coloque em ação estratégias que levem o educando à compreensão do que ele já faz musicalmente, mas ainda não compreende holisticamente, e que não fique eternamente fazendo música de modo mecânico.

Em contrapartida, nas práticas pedagógicas embasadas na epistemologia empirista, o professor é o detentor absoluto do saber. O aluno é visto como o ser sem luz, que precisa da luz do conhecimento do professor para emergir da escuridão. Nessa concepção de ensino, o educador estabelece o monopólio da palavra e o aluno apenas recebe o conhecimento daquele, já que é visto como aquele que nada sabe. A visão do professor que profere um ensino empirista concebe o aprender como sinônimo de transmitir. O professor acredita cegamente que o saber passa de alguém que sabe mais para outro que menos sabe (Becker, F., 2001, p. 16-18).

Já a corrente pedagógica apoiada na visão epistemológica apriorista é aquela que acredita que o saber está dentro do aluno, precisa apenas de tempo para aflorar. Isso pressupõe crer na existência de talento. Assim, os resultados dependem mais das predisposições dos alunos do que de bons processos de ensino e aprendizagem que gerem a construção de conhecimento musical. O educador que tem seu pensamento fortemente afetado pelas concepções teóricas educacionais aprioristas atribui os fracassos ou baixos resultados da aprendizagem de seus educandos à falta de dom desses indivíduos para a música. Infelizmente, nesse quadro, o seu compromisso como educador se perde. O professor parece ser um simples observador no processo educacional. Não se importa em procurar ou gerar soluções para as problemáticas que os alunos enfrentam.

Dentro dessa reflexão, Beyer (1988) identificou a existência de uma educação musical desarticulada (empirista e apriorista). Uma educação musical que fazia prevalecer um ensino pouco estruturado no sentido de não fazer conexão entre os conteúdos musicais com a prática musical do educando, e o fato de não haver uma lógica sequencial entre conceitos e concepções musicais que subsidiasse a aprendizagem significativa de música. Destarte, Beyer (1988, f. 12) coloca que “a não compreensão dos elementos de sintaxe e semântica musical” leva o aluno a repetir certos padrões musicais já instituídos. Entretanto, esse aluno “nunca conseguirá compor frases musicais de forma consciente. O domínio estrutural da música ficará restrito a padrões demasiadamente conhecidos e desgastados” (Beyer, 1988, f. 12). Será um repetidor de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos consolidados e que sempre serão revisitados sem o acréscimo de novidades. “Deste modo, o músico coloca-se na dependência dos padrões usuais, em

detrimento das idéias próprias que poderia transmitir através da música.” (Beyer, 1988, f. 12). A autora ainda diz que

a prática vigente em educação musical está desarticulada, pois inexistente uma ideia da construção de uma seqüência com um fio condutor em sua essência. O todo não contribui para a construção de cada parte. Por outro lado, as partes não se inter-relacionam para a formação do todo da educação musical. Ao ocorrerem estas disjunções, o aluno fica impossibilitado de utilizar todas as informações musicais que captou e o trabalho de ensino tornou-se sem valor. (Beyer, 1988, f. 12)

Com base nessas reflexões, podemos expor como necessário que o professor de acordeom esteja preparado pedagógica e musicalmente sob uma perspectiva construtivista para fomentar o ensino desse instrumento. E nesse sentido, entendemos como fundamental o domínio da técnica instrumental, de repertório e estética musical a serem trabalhados no contexto social, cultural e musical onde esse educador é um dos protagonistas. Igualmente, é importante saber ensinar dinamizando informações em um contexto educativo-musical onde o aluno seja visto como construtor de seu conhecimento.

o acordeom sob o ponto de vista da educação musical no Brasil

Como sabemos, a educação musical tem crescido muito ao longo dos anos no Brasil. Nesse panorama histórico de avanço científico, a área tem voltado seu olhar, não estritamente, para discussões e reflexões que contemplam os espaços de ensino e aprendizagem musical não escolar. Compreendem-se como espaços não escolares de educação musical todos aqueles que não pertencem à educação básica e ao ensino superior. Sobre isso, quanto ao ensino e aprendizagem de acordeom, temos o trabalho de Reis (2009) – que trata do ensino de acordeom na terceira idade em aulas particulares –, o de Weiss e Louro-Hettwer (2010) – sobre as autonarrativas de um professor de acordeom – e o de Reis (2010) – acerca de uma prática de ensino e aprendizagem coletivos de acordeom em um curso de extensão. Também temos o trabalho de Persch (2006), que realizou um estudo de caso investigando as contribuições do uso do *software* Encore na educação musical, tendo em vista o ensino particular de acordeom para alunos iniciantes. Nessa linha, Machado (2009) realizou uma investigação em torno das práticas pedagógicas de dois professores de acordeom, buscando desvelar e registrar aspectos relevantes da docência nesse instrumento.

Com base nesses estudos, é possível dizer que o ensino de acordeom e a formação do professor de acordeom são práticas que estão fortemente ligadas aos processos de construção de conhecimento musical não escolar. Nessa perspectiva, é meritório saber que dentre os diversos instrumentos musicais que conhecemos, o acordeom ocupou relevante status no passado musical do Brasil. Ainda hoje, ocupa uma importante posição como instrumento característico nos estilos musicais regionais, como no baião, no forró, no sertanejo e na MPG, sem mencionar outros gêneros em que a sua presença é notada. Desse modo, a principal forma de aprendizagem de acordeom é através de aulas particulares, de videoaulas e de metodologias de autoaprendizagem a partir de materiais gráficos e de áudios, o que também caracteriza a sua inserção no universo não escolar de construção de conhecimento musical.

Especificamente sobre a aprendizagem de harmonia, temos o trabalho realizado por Pecker (2009), que buscou compreender os processos cognitivos que asseguram as conquistas das crianças de 2 a 5 anos de idade sobre os modos do sistema tonal. Os trabalhos de Costa-Giomi (1994a, 1994b, 2001, 2003) e Costa-Giomi e Santos (2001) sobre o desenvolvimento da percepção harmônica na infância também podem ser mencionados como relevantes.

A presente pesquisa é de natureza aplicada (Prodanov; Freitas, 2009), pois buscou produzir conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem de acordeom, com vistas a responder a seguinte questão: “Como é abordado o conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul?” Para isso o método científico adotado foi o estudo de caso. Esse método, segundo Becker, H. (1997, p. 117), permite “uma análise detalhada de um caso individual”, possibilitando o estudo e a interpretação de modo bastante específico. Ainda assim, “o método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso” (Becker, H., 1997, p. 117). De acordo com Prodanov e Freitas (2009, p. 140), esse método “representa a estratégia preferida quando colocamos questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Essa empreitada científica incidiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Buscou-se compreender e descrever um determinado fenômeno de um contexto profissional específico, no qual os indivíduos sujeitos da investigação foram portadores de imagens e representações do seu contexto: imagens e representações reveladoras das suas vivências e experiências socioculturais e profissionais. As etapas da pesquisa compreenderam: a escolha de dois⁵ professores de acordeom atuantes na região metropolitana de Porto Alegre;⁶ a busca pelo seu consentimento para a participação na pesquisa; a construção do roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas; a coleta dos dados por meio da realização das entrevistas na residência dos pesquisados (foi realizada uma entrevista com cada sujeito, com duração de 80 minutos cada, em média); transcrição e análise dos dados.

5. Os professores foram escolhidos por terem disponibilidade na participação voluntária na pesquisa, por atuarem como professores de acordeom há mais de cinco anos e por serem licenciados em música. Para preservar a identidade dos sujeitos, adotamos a terminologia professor “X” e professor “Y” para nos referirmos a eles.

6. No roteiro constavam perguntas sobre como os professores aprenderam certos elementos da linguagem musical no acordeom e como seus professores agiam, no sentido de sabermos que o professor de hoje é, com efeito, um reflexo de suas experiências de ensino e de aprendizagem do passado. Portanto, seria impossível, e resultado de um posicionamento reducionista, recortar e buscar desvelar o modo de o sujeito abordar a harmonia hoje sem saber como ele a aprendeu.

desenho metodológico

o que dizem os professores sobre a abordagem da harmonia no acordeom?

O professor “Y”

O professor “Y” é licenciado em música e possui título de especialista em educação. É um professor particular de acordeom que leciona há quase duas décadas e também atua como acordeonista profissional. Ele estuda acordeom desde a infância.

No que concerne à abordagem da harmonia, o professor “Y” afirma que ela vai surgindo nas aulas. Ele diz que, devido à construção da estrutura mecânica que é empregada na baixaria, o ensino de harmonia tonal não acontece como em outros instrumentos. Isso porque as relações harmônicas entre os acordes mais usados, em complexos harmônicos simples, como as estabelecidas entre tônica, dominante e subdominante, têm seus botões de acionamento de notas e acordes localizados lado a lado: a tônica no centro, subdominante abaixo e, acima da tônica, o botão da dominante. Destarte, a obtenção de um acompanhamento harmônico se dá pelo uso e execução constante de uma célula rítmica que, minimamente, faz uso de dois dedos e dois botões por função harmônica (ver Mascarenhas, 2003).

Para compreender a disposição física dos botões de acionamento de acordes na baixaria do acordeom, ver Figura 1 a seguir:



FIGURA 1

Ilustração da baixaria de um acordeom de 120 baixos, modelo bastante comum no contexto da música brasileira. A coluna dos contrabaixos é a que fica mais próxima do fole do instrumento (extraído de Mascarenhas, 2003, p. 32).

Esse professor também discorreu sobre como aborda o círculo das quintas no acordeom. Ele argumentou que faz uso da baixaria nesse processo, interconectando-o com a montagem de acordes e encadeamentos harmônicos no teclado. Falou que aborda esses elementos, bem como o ensino da escala cromática e dos modos, a partir das músicas trabalhadas em aula. Também faz uso da diferença física das teclas no teclado para explicar a escala cromática e os modos, trabalhando paralelamente a percepção musical e a harmônica no sentido horizontal. Ele incentiva os alunos a transporem músicas e os questiona sobre as notas e escalas presentes nas melodias trabalhadas em aula. Para explicações, ele toma como princípio a baixaria do acordeom. Como estratégia para essa movimentação de informações, ele busca estabelecer uma linguagem fácil de ser entendida para desenvolver conceitos musicais com os alunos.

O professor em questão incentiva seus alunos a “tirar música de ouvido”, o que considera muito importante. Quanto a isso, mesmo que não tenha mencionado, o professor “Y” está dando

margem a uma aprendizagem de padrões harmônicos, uma vez que o repertório que é “tirado de ouvido” advém do campo da MPG, portanto, com obras tonais. Então, na contemplação de um trabalho de percepção musical, está-se positivamente trabalhando para o desenvolvimento de uma percepção harmônica. Porém, essa construção de percepção harmônica não está de um todo sendo realizada de modo consciente pelo educando, uma vez que nomenclaturas e significados teóricos não são observados com a devida acuidade.

Esse professor também falou que a harmonia é um elemento cultural. Segundo ele, o aprendizado de harmonia depende do que o contexto cultural musical e também o repertório trabalhado exigem em termos de harmonia. Ele afirma que realiza atividades e propõe exercícios que são usados para os alunos transporem certos padrões de acompanhamento para outras tonalidades. Nesse ponto, a percepção harmônica é exigida. Essa exigência está ligada ao tipo de repertório trabalhado em aula e aos encadeamentos harmônicos das obras, que podem ser simples ou demandar níveis de compreensão harmônica mais complexos.

O professor “Y” vê a simples reprodução de músicas como algo negativo e reconhece que o aluno nunca toca a mesma música do mesmo modo. Por conseguinte, o pensamento do professor apresenta alguns aspectos relacionados à tendência construtivista da educação musical, que não vê o aluno como um simples reproduzidor de cultura, mas sim um ser que age sobre a cultura e dela retira e coloca informações. O aluno tem uma interpretação musical como modelo, ou tem uma obra musical para tocar, mas o que será tocado por esse aluno é algo que estará carregado de subjetividade, e os graus de ocorrência disso variam de aluno para aluno.

O professor “X”

O professor “X” é licenciado em música. Começou a estudar acordeom aos 11 anos de idade. A sua profissão atual, pondera o entrevistado, é acordeonista. Ele atua como instrumentista de música regional, folclórica e erudita. Como professor de acordeom, atua há mais de 12 anos no ensino particular.

Quando questionado se considerava importante o aluno compreender conceitos de harmonia no aprendizado de acordeom, ele afirma que sim e considera necessário que o aluno já possua noções sobre intervalos, ou realmente os saiba e os conheça. Ele coloca que, se o aluno não souber algo sobre relações intervalares, será realmente difícil, ou quase impossível, trabalhar tal conteúdo explicitamente na aula de acordeom.

Todavia, no momento em que o aluno já toca determinadas músicas, ele já está experimentando, na prática, a utilização de certos elementos. Se partirmos da experiência do aluno, se tomarmos como ponto de partida sensações, encadeamentos harmônicos, seja de acordes ou exploração harmônica a partir de melodias e as cadências mais comuns das músicas que o aluno está acostumado a ouvir, será mais fácil trabalhar os vários elementos da harmonia tonal na aula individual.

Sabemos que trabalhar a harmonia no ensino particular de instrumento é um desafio, uma vez que nós, professores de instrumento, em muitos casos, viemos de um modelo de ensino conservador, e fomos alunos de professores que adotavam uma pedagogia musical mais tradicional, baseada na repetição, no ensaio, na construção de técnica, sem muitas vezes sermos incentivados a refletir sobre como certos elementos da música se articulavam, sem termos a

oportunidade de acessar concretamente e compreender a linguagem musical holisticamente (incluindo aí a apropriação teórica sobre a harmonia). Porém, se continuarmos a reproduzir uma concepção de ensino que não privilegia a completa educação musical (Beyer, 1988), que é, ainda hoje, motivada e escrita sob uma pedagogia de ensino fragmentado e incompleto, estaremos negando ao educando o direito de entender, de tomar consciência do que é a música na verdade, e das possibilidades que o domínio sobre determinados elementos musicais (e, por conseguinte, sobre a complexidade da arte musical) traz para a vida do educando e do músico profissional.

O professor “X” fala que não tem um método específico para o ensino de harmonia e que leve os alunos à “tomada de consciência” (Piaget et al., 1977, 1978) de certos padrões de harmonia em gêneros musicais específicos. Ele trabalha a partir do que as obras musicais exigem de conhecimento de harmonia. Não trata o elemento harmonia isoladamente. Conecta a aprendizagem de harmonia com a de outros parâmetros da música.

Ele percebe a importância e a necessidade de se trabalhar a harmonia de modo mais sistemático, mas não desligado dos outros elementos musicais, apenas mais consciente, e aponta o tempo como grande inimigo para a contemplação desse trabalho mais completo.

Sobre o fato de “tirar música de ouvido”, o que inevitavelmente exige conhecimentos de harmonia tonal, no que tange ao repertório de MPG, ele próprio afirma que “tira muita música de ouvido”. Faz isso regularmente. Ele diz: “Realmente bastante mesmo! Assim, às vezes chego a tirar duas, três músicas por semana. Daí eu tiro a música! Escrevo a partitura! E passo para o aluno.” Ele também incentiva seus alunos a fazerem isso. Vê essa prática como intrínseca à aprendizagem de acordeom, pois melhora e trabalha diretamente com a percepção musical do educando, e a considera inevitável porque o repertório lançado atualmente e que vem a compor o gosto dos educandos inseridos no movimento da MPG precisa ser tirado de ouvido, já que a prática de escrita e divulgação de partituras nesse meio é algo pouco usual, assim como nas demais manifestações culturais musicais populares.

reflexões a partir das falas dos professores

Os professores entrevistados mencionaram que buscam contemplar as necessidades dos educandos. De tal forma, procuram estruturar suas aulas com base nos desejos de seus alunos e primando pela construção de um saber musical que seja significativo, que faça com que esses educandos avancem na compreensão e no domínio sobre a arte musical. Portanto, a necessidade desses educadores é criar uma metodologia para cada educando, com base na realidade cultural musical deste, e considerando prioritariamente os conhecimentos musicais de que este já é detentor. Então, subtraímos disso que, contemplar no plano de estudos os vários elementos da música com vistas ao desenvolvimento completo do aluno na linguagem musical é fundamental. Almejar que este se aproprie efetivamente dessa linguagem, sendo capaz de manipulá-la e ressignificá-la ao fazer uso da sua capacidade inventiva – que deve ser desenvolvida na aula de música –, é militar por uma educação musical libertadora e que não desenvolva meros reprodutores de constructos musicais, executores de obras prontas.

Os professores buscam desenvolver seres capazes de criar novidades na música, ou pelo menos recriar músicas de modos singulares. Porém, para que isso aconteça, é preciso pensar em um ensino que não se restrinja ao simples desenvolvimento de repertório, mas que contemple a música como discurso, fazendo o estudo dos diversos elementos musicais que a constituem, inclusive os paradigmas harmônicos que nos estão disponíveis, e que a partir desses o educando possa criar novos padrões se quiser. Como afirma Beyer (1988, f. 17):

Se houvesse uma prática educacional em música que considerasse a crítica, montagem e desmontagem dos processos de pensamento musical de várias épocas e compositores e se fossem abertas as possibilidades de criação ao aluno, haveria nas mãos deste uma força propulsora de mudanças significativas na sociedade em que vive.

Para que isso possa de fato ocorrer, a inventividade, a criatividade e a liberdade precisam ser palavras intrinsecamente ligadas e norteadoras dos processos educativo-musicais fomentados com o acordeom, independentemente do nível de aprofundamento e domínio da linguagem musical que o educando tenha. Além disso, é preciso que seja respeitada a construção progressiva de conhecimento musical, sem privar o educando da tomada de consciência de todos os elementos estruturantes da música.

Nessa mesma linha reflexiva, Beyer (1988, f. 9-10) coloca que o ensino tradicional da chamada harmonia favorece uma aprendizagem condicionada à aquisição de fórmulas e regras sem sentido, quando não são observadas dentro de um contexto histórico. Ainda hoje, a harmonia é vista secundariamente no ensino da música. Em muitos momentos não é contemplada de forma positiva, que leve o aluno a realmente compreender como os sons se articulam, se sobrepõem e são conectados na horizontalidade da música. Os educandos passam a engrossar um grande conjunto social de músicos que fazem sem compreender, pois simplesmente são incentivados a decorar e cumprir fórmulas sem ter um mínimo de compreensão sobre as relações harmônicas contidas nas músicas que executam, ou no estilo musical de que fazem uso na sua prática musical, seja tanto no âmbito prático da compreensão quanto no teórico (Beyer, 1988, f. 9-10).

Os professores entrevistados trouxeram dados que elucidam a existência de um ensino musical e uma respectiva aprendizagem no acordeom permeados pelo incentivo e valorização da prática musical em si, salientando também o desenvolvimento da percepção auditiva. Sobre isso, no tocante ao desenvolvimento da percepção auditiva, têm capital importância as noções de encadeamentos harmônicos, sejam no âmbito horizontal ou no vertical temporal de desenvolvimento das músicas. Desse modo, ocorre que os professores incitam bastante o ato de “tirar música de ouvido”. Eles veem essa prática como intrínseca à aprendizagem de acordeom, levando em consideração, nesse caso, o trabalho musical com repertório popular. Também essa prática decorre de uma necessidade de contornar as dificuldades encontradas na busca por material didático-instrumental, ou seja, por partituras de obras para compor repertório. Então, o útil (tirar músicas de ouvido) e o agradável (desenvolver a percepção musical), que também é considerado como necessário pelos professores, se coadunam na prática educativo-musical de ensinar e aprender acordeom.

Assim sendo, o desenvolvimento da percepção harmônica está atrelado – ou mesmo dependente diretamente – ao desenvolvimento da percepção musical como um todo, seja no âmbito dos ritmos, dos timbres, das alturas e também das intensidades, principalmente no tocante à construção de acordes e arpejos.

Concluimos que, para poder continuar avançando na construção do seu saber musical e não tornar-se um mero reproduzidor de cultura, mas sim um ser que seja capaz de fomentar inovação a partir dos materiais musicais já existentes, é importante, também, além de outros conhecimentos específicos musicais, estar o sujeito (educando) munido de conhecimentos

considerações finais

harmônicos. Para isso, todo o ensino alienador do pensamento musical precisa ser banido. Não pode continuar ganhando guarida em visões pedagógico-musicais que têm inclinação empirista e apriorista. E estas também precisam ser combatidas, pois nelas “ao aluno é vedado acionar seus processos cognitivos quando em contato com a música. Ele é impedido do autêntico *fazer musical*, que implica percepção e ação em constante movimento dialético com a expressão” (Beyer, 1988, f. 16-17, grifo da autora).

A harmonia no ensino de acordeom no Rio Grande do Sul é vista no sentido gramatical vertical, ou seja, enfatiza a formação de acordes. A aprendizagem de harmonia implica uma participação ativa do educando na construção do conhecimento musical. O aluno precisa ser agente na aula e não mero objeto, para que, assim, possa compreender a harmonia. O compreender e o fazer musical, como movimentos fundamentais na produção de conhecimento musical novo, se completam. Com base nos estudos de Piaget et al. (1977, 1978), compreender o que se faz e fazer o que se compreende de harmonia (e não só dela, mas de todos os outros elementos estruturantes da linguagem musical) carece ser uma meta educativo-musical comum para os professores de acordeom.

Nessa perspectiva, denota-se que é na interação sujeito e objeto que se dará a construção significativa e verdadeira de conhecimento musical. Os professores, acredita-se, precisam estar conscientes disso para que, de modo ideal, o aluno aprenda, construa conhecimento musical significativamente. Trata-se de supor a existência necessária de uma visão construtivista acerca de processos de ensino e aprendizagem musical para que a aprendizagem de harmonia se efetive da melhor forma possível. Essa ideia evidencia que depositar no aluno o conhecimento ou esperar que ele surja espontaneamente são aspectos delatores de processos educacionais excludentes e inadequados à autêntica construção de saber musical.

referências

- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Trad. de Marco Estevão e Renato Aguiar. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEYER, E. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- BÜNDCHEN, D. B. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- COSTA-GIOMI, E. Recognition of chord changes by 4- and 5-year-old American and Argentine children. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 1, p. 68-85, Spring 1994a.
- _____. Effect of timbre and register modifications of musical stimuli on young children's identification of chord changes. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 121, p. 1-15, 1994b.
- _____. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, v. 001, n. 002, p. 43-56, 2001.
- _____. Young children's harmonic perception. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 999, p. 477-484, 2003.
- COSTA-GIOMI, E.; SANTOS, R. A. T. The effects of instruction on young children's perception of tonic and dominant chords. In: MEETING OF THE SOCIETY FOR MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 2001, Kingston. *Proceedings...*, Kingston, 2001. p. 1-10.

KEBACH, P. F. C. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

MASCARENHAS, M. *Método de acordeão Mascarenhas: teórico e prático*. 51. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 2003.

MOTTE, D. *Armonia*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1994.

PECKER, P. C. *As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PERSCH, A. J. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador: um estudo de caso utilizando o software Encore*. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura)–Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2006.

PIAGET, J. et al. *A tomada de consciência*. Trad. de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. *Fazer e compreender*. Trad. de Christina Larroude de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

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

_____. O ensino e a aprendizagem de acordeom: reflexões acerca de um caso de educação musical coletiva em um curso de extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 1550-1560.

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

Recebido em
30/11/2010

Aprovado em
12/02/2011