

Trajetórias formativas de sanfoneiros: conhecendo a formação musical de alunos do instrumento na Licenciatura em Música da UFPB

Comunicação

Rute Carolina da Cunha Benigno
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2carolbenigno@gmail.com

Resumo: Este trabalho é a síntese de uma pesquisa acerca da aprendizagem musical de sanfoneiros. Com a recente inserção da sanfona em cursos como a Licenciatura em Música da UFPB, as trajetórias formativas dos sanfoneiros se tornam mais complexas e diversificadas. Por isso, tivemos como objetivo compreender a trajetória formativa de alunos de sanfona da Licenciatura da UFPB. Para isto, fizemos pesquisa bibliográfica, aplicamos questionários e realizamos entrevistas. As análises foram feitas com base nas Abordagens Socioculturais da Educação Musical e estudos relacionados aos processos de aprendizagem de músicos populares. As trajetórias dos sanfoneiros apontam para uma diversidade de contextos e práticas de aprendizagem musical. A família tem um papel central no desenvolvimento das primeiras escutas e práticas musicais, principalmente aquelas onde não há intencionalidade de aprendizagem. À medida que os sujeitos ampliam suas interações e constroem sua autonomia na aquisição de habilidades musicais específicas, a aprendizagem de música se torna cada vez mais intencional. Os contextos de performance se mostram como ricos espaços de aprendizagem, onde desenvolvem práticas típicas da música popular, principalmente o que é conhecido como “tocar de ouvido”. A partir das demandas de performance, sanfoneiros buscaram contextos de ensino especializado, onde suas práticas informais de aprendizagem entram em conflito com um ensino fortemente conservatorial. Contudo, a presença da sanfona na Licenciatura, especificamente, contribuiu significativamente para a formação desses sujeitos, o que denota avanços graduais na inclusão da música popular na universidade e nos alerta para o permanente desafio de contemplar conhecimentos e práticas de aprendizagem diversos nesse contexto.

Palavras-chave: Acordeom. Aprendizagem de Música. Música Popular.

Introdução

Desde que a sanfona chegou ao Brasil, a sua transmissão musical tem acontecido predominantemente em contextos não-institucionalizados, com práticas de aprendizagem associadas a habilidades aurais desenvolvidas a partir da imersão cultural cotidiana (PERES,

2013). À medida em que ocorrem dinâmicas culturais diversas, tais como a recente inserção de práticas da música popular em ambientes institucionalizados de ensino, bem como os acentuados intercâmbios culturais e suas implicações socioeducativas, torna-se crescente a necessidade de uma investigação profunda sobre os processos formativos de sanfoneiros na contemporaneidade.

Por isso, este trabalho apresenta uma investigação sobre trajetórias formativas de alunos de sanfona da Licenciatura em Música da UFPB, curso que, segundo consultas em sites oficiais das universidades brasileiras, é o único curso superior com Habilitação em Acordeom no Brasil. A partir das minhas vivências como sanfoneira e aluna do instrumento na Licenciatura em Música da UFPB, através do contato com os estudantes de sanfona do curso e de minha própria trajetória formativa, me senti motivada a entender quais são as práticas de aprendizagem dos meus colegas de curso, antes e depois de terem ingressado. Assim, adotei como objetivo geral da pesquisa compreender as trajetórias formativas de alunos de sanfona da Licenciatura em Música da UFPB. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as trajetórias de formação musical dos alunos de sanfona da Licenciatura em Música da UFPB; identificar quais foram os espaços e processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos antes de chegar à Licenciatura; e analisar como os alunos articulam sua formação prévia com os estudos do curso de Licenciatura.

Para realizar a pesquisa, busquei articular conhecimentos empíricos, bibliográficos e teóricos. Os dados empíricos foram coletados em duas etapas. Na primeira, aplicamos um questionário à totalidade dos alunos de sanfona da Licenciatura, com objetivo de obter informações gerais sobre suas trajetórias na música e selecionar, através dos critérios de diversidade de idades, perfis de formação e tempo de prática do instrumento, aqueles que seriam entrevistados. Selecionamos, então, dois alunos. Na segunda fase, realizamos entrevista semiestruturada com estes alunos. Paralelamente às entrevistas, também fizemos uma revisão de literatura referente ao acordeom, buscando teses, dissertações e artigos de periódicos contendo este tema produzidos nos últimos 10 anos (2009-2019). Por fim, como referencial teórico, utilizamos as Abordagens Socioculturais da Educação Musical, através dos trabalhos de Queiroz (2017), Queiroz e Marinho (2017), Arroyo (2002) e Green (2002).

Como resultados da pesquisa, pude desenvolver reflexões acerca da sanfona e

aprendizagem musical na música popular, verificar como tem se dado a inserção da música popular e da sanfona na UFPB e, por fim, tecer as análises sobre as trajetórias formativas de dois sanfoneiros alunos da Licenciatura em Música desta Universidade.

Sanfona e Aprendizagem Musical na Música Popular

Ao analisar a literatura produzida sobre sanfona entre 2009 e 2019, encontramos 17 trabalhos dentre teses, dissertações e artigos de periódicos. Desses trabalhos, consideramos que há 3 categorias temáticas: Performance, Ensino-aprendizagem e Composição.

Percebe-se na literatura uma forte tendência a análises de performances na música popular. Isto reflete uma coerência entre a realidade do instrumento em contextos da música popular e as reflexões acadêmicas sobre a sanfona. Por outro lado, ainda há uma lacuna na compreensão dos processos de aprendizagem que estão envolvidos nessas performances. Ainda, a área carece de reflexões sobre espaços emergentes de ensino de sanfona e suas práticas pedagógicas, com suas devidas influências e impactos.

Em linhas gerais, a escassez de trabalhos com temáticas ligadas à sanfona é notável e deixa evidente uma contradição: sendo a sanfona um instrumento amplamente presente em diversas culturas musicais brasileiras, por que esta expressividade não está refletida em termos de ressonância acadêmica? Isto possivelmente se dá pelo fato de ser um instrumento associado ao universo popular e ter sido colocado historicamente à margem das instituições que reproduzem e tomam como seus objetos de estudo os cânones da música ocidental erudita.

Além de me apoiar na literatura específica sobre a sanfona, para construir este trabalho, adotei como olhar analítico e compreensivo da realidade estudada as Abordagens Socioculturais da Educação Musical, aqui representadas por Queiroz e Marinho (2017), Queiroz (2017), Arroyo (2002) e Green (2000; 2002).

Lucy Green trata das articulações possíveis entre a aprendizagem de músicos populares e a aprendizagem em contextos formais, e afirma que a música popular, vagarosamente, vem ganhando espaço na educação formal e destaca a importância da sua inclusão nos currículos. Para construir suas discussões, a pesquisadora define, então, a educação musical formal e as práticas de aprendizagem informais. Para ela, a educação

musical formal geralmente é institucional, possui currículos escritos, sistemas de avaliação e validação do conhecimento, notação musical e literatura voltada para o ensino de música (GREEN, 2002). Por outro lado, as práticas de aprendizagem informais ocorrem paralelamente ou fora desses contextos formais e compartilham de muito poucas ou nenhuma das características descritas acima. As duas modalidades de aprendizagem intercambiam processos, de forma que nem sempre é possível rotular uma situação como formal ou informal. Tampouco são mutuamente excludentes, uma vez que observamos a existência de ambas ao longo da trajetória formativa de muitos músicos, inclusive músicos populares, o que é chamado de bimusicalidade (MCCARTHY, 1997 apud GREEN, 2002).

A categorização entre “formal” e “informal” em alguns momentos parece ser insuficiente para a descrição dos processos de aprendizagem. Primeiro, por propor uma dicotomia que nem sempre é tão clara na realidade; segundo, pela confusão semântica que pode sugerir que aprendizagens não-institucionais são amorfas, quando muitas vezes há uma alta complexidade na sua organização; ainda, o “informal” é uma definição por negação, o que não explicita suas características. Por isso, apesar de reconhecer a precisão e profundidade das discussões acerca das práticas de aprendizagem informais, conforme proposto por Green (2002), preferimos, em dados momentos, utilizar uma outra terminologia, elegendo termos como “práticas de aprendizagem autônomas” e “autodidatismo”.

Além do trabalho de Lucy Green, também nos apoiamos no trabalho de Margarete Arroyo (2002) sobre o cruzamento entre mundos musicais locais e a educação escolar. Este trabalho torna-se fundamental para as nossas análises à medida que nos interessamos por investigar as relações entre os mundos musicais vivenciados pelos entrevistados no universo da música popular e os contextos institucionalizados de educação musical, como a própria Licenciatura da UFPB. Arroyo argumenta sobre a necessidade da escola ser mais inclusiva quanto às práticas e conhecimentos não-escolares e, no sentido da música, promover consciência e respeito acerca da diversidade musical.

Tendo se passado duas décadas desde a realização desses estudos, temos avançado quanto à inclusão da música popular na Educação Musical e, especificamente, no tocante ao ensino superior em música no Brasil, como afirma Queiroz (2017), ainda que os currículos

mantenham-se fundamentalmente marcados pelos conteúdos e práticas do ensino conservatorial da música de concerto. O autor argumenta que isto se deve aos traços profundos de colonialidade que marcam a educação musical (QUEIROZ, 2017, p. 136). Como herança dessas violentas relações de poder, temos hoje ainda uma situação de exclusão dos símbolos da cultura popular dos ambientes institucionais.

Ao discutir sobre uma manifestação da cultura popular, Queiroz e Marinho (2017) argumentam que os elementos envolvidos na transmissão musical são aspectos importantíssimos para uma compreensão de cada cultura musical. Por isso, este trabalho forneceu bases para compreender as trajetórias formativas dos sanfoneiros e suas bagagens culturais. Os autores descrevem a transmissão musical da embolada e dedicam atenção não só aos aspectos estéticos da constituição daquela cultura musical, mas também aos aspectos simbólicos relacionados às suas performances (QUEIROZ E MARINHO, 2017, p. 76). Buscar a dimensão simbólica da aprendizagem de sanfona foi essencial para uma compreensão mais significativa deste processo formativo.

Música Popular na UFPB: Trilhas de Inclusão da Sanfona

É evidente a exclusão da música popular em instituições de educação musical. Os currículos do ensino de música, em geral, vêm sendo fortemente pautados esteticamente pela música ocidental erudita e pedagogicamente pelas práticas conservatoriais. São relativamente recentes as tentativas de ruptura deste modelo em todo o mundo. A sanfona, no entanto, ligada tradicionalmente a práticas mais subalternas da música brasileira, muitas vezes fronteiriças à cultura popular, vem ocupando tardiamente esses espaços.

Na UFPB, a Licenciatura foi aprovada em 2005 e a primeira turma ingressou em 2006. Este curso possibilitou uma abertura de concepções sobre o ensino de música e abrangeu uma maior diversidade musical no seu currículo. Somente em 2011 instrumentos da área da música popular passaram a integrar a oferta do curso. A oferta da habilitação Acordeom para a Licenciatura constitui um dos casos pioneiros de graduação em sanfona no país e desde então os sanfoneiros vêm ocupando espaço na UFPB. No semestre 2019.2, quando a pesquisa foi desenvolvida, contava-se com 11 sanfoneiros(as) matriculados(as).

A partir dos dados obtidos através da aplicação de questionários, pudemos traçar

um perfil geral acerca dos alunos de sanfona da Licenciatura. Considerando que meus dados não estão apresentados aqui, o questionário teve como público alvo 10 alunos do curso. Destes, obtivemos 8 respostas. A partir delas, percebemos em linhas gerais que os alunos:

- a) são predominantemente homens;
- b) boa parte deles cresceu no interior do Estado e mudou-se para a capital depois;
- c) têm entre 20 e 40 anos;
- d) são todos multi-instrumentistas;
- e) muitos tiveram uma formação bi-musical com forte presença de contextos informais de aprendizagem;
- f) relataram pouco ou nenhum contato com materiais didáticos;
- g) tocam repertórios (salvo raras exceções) da música popular;
- h) destacaram positivamente a sistematização do ensino na Licenciatura;
- i) alguns tiveram dificuldades de adaptação ao ensino formal.

Entendo que a presença de elementos da música popular na UFPB contribui para uma maior democratização do ambiente acadêmico, por promover diálogo mais amplo com as demandas sociais e materializar o compromisso com a diversidade musical e humana. Ainda que frequentemente se esbarre em questões estruturais e conceituais (como concepções arraigadas de currículo), os recentes e graduais avanços apontam importantes perspectivas para a construção de um ensino superior em música mais inclusivo.

Trajetórias formativas de dois alunos de sanfona da Licenciatura em Música da UFPB

Dos 8 alunos que responderam o questionário, selecionamos 2 para realizar a entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram chamados de José e Luiza, que são nomes fictícios pra preservar seu anonimato. Ao analisar suas trajetórias, percebi três grandes eixos de aprendizagem: aprendizagens iniciais, construção da autonomia para o desenvolvimento de habilidades musicais específicas e aprendizagem especializada. Em linhas gerais, as aprendizagens iniciais se dão de forma não-intencional, geralmente proporcionadas pela família, a partir de vivências em contextos difusos e no contato cotidiano com a música. À

medida que as práticas musicais incorporam uma intencionalidade de aprendizagem, os sujeitos começam a construir sua própria autonomia na aprendizagem musical, o que podemos chamar de autodidatismo. Quando a aprendizagem de música é mediada por um professor, chamamos isso de ensino especializado e, geralmente, os espaços onde isso ocorre são mais bem delimitados. Apresento aqui alguns dos principais resultados da pesquisa, com suas respectivas reflexões.

A começar pelas aprendizagens iniciais, é importante analisar o(s) contexto(s) em que os entrevistados nasceram e cresceram. Ambos foram criados em cidades do interior da Paraíba, José em Monteiro e Luiza em Cajazeiras. Nasceram em 1980 e 1999, respectivamente. Todos dois tiveram familiares músicos, o que foi fundamental para o desenvolvimento de atividades musicais ainda na infância.

Ambos os entrevistados tiveram contatos com mundos musicais diversos, a partir do contato com gravações e com performances ao vivo. Estas escutas, principalmente o que Green (2002) caracteriza como escutas distraídas e atentas, são fundamentais para as aprendizagens musicais iniciais. Neste sentido, mudanças de contexto foram fundamentais para a ampliação dessas escutas. Em seus percursos, Luiza se mudou pra João Pessoa e José se mudou para o Paraná. Distanciados dos seus contextos originais, além de passarem a ter contato com novos mundos musicais, os entrevistados relatam escutar forró como uma manifestação de saudade da sua terra natal, isto é, como uma forma de afirmação identitária. Assim, nesta situação, um mundo musical específico, no caso o forró, se apresenta como elo entre os sujeitos e seus contextos originários.

À medida que os sujeitos desenvolvem intencionalidade na aprendizagem de música, a princípio isso não está ligado a nenhuma finalidade específica de performance, ainda que as finalidades últimas das aprendizagens musicais sejam a expressão e comunicação, ou seja, as situações de performance em si. Desse tipo de prática, destacamos experiências durante a infância dos entrevistados em que as atividades musicais são relatadas como brincadeiras, e geralmente acontecem a partir de estímulos familiares. Para Gomes (2006), famílias que contemplam a formação musical nos seus projetos educativos podem utilizar de diversas estratégias para conduzir essa formação, como algumas que identificamos nas trajetórias dos entrevistados: disposição de instrumentos musicais para os

filhos, valorização de escutas e fazeres musicais do entorno, prática musical junto aos filhos e até mesmo intencionalidade no ensino de conhecimentos musicais.

À medida que o sujeito incorpora pelo menos parte do projeto educativo familiar e amplia suas relações com o mundo, a família deixa de ser a única instituição que a criança tem como parâmetro e as motivações antes completamente extrínsecas passam agora a ser também intrínsecas ao sujeito. Assim, com base em Vigotski (1991), entendo que o sujeito incorpora à sua formação outros contextos institucionais e afirma crescentemente sua autonomia, o que acompanha a sua maturação biológica e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Vigotski (1991, p. 41), ao tratar desse desenvolvimento, afirma que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Com a possibilidade de internalizar e refletir sobre os signos provenientes da cultura, o sujeito se torna muito mais apto a reconstruir, na sua aprendizagem autônoma, as práticas musicais constituintes de cada contexto vivenciado, institucional ou não.

Uma prática importante na construção dessa autonomia para os entrevistados é a prática multi-instrumental, uma vez que eles começam a transpor e adaptar por conta própria lógicas aprendidas em um instrumento para os demais. Assim, em diferentes instrumentos eles desenvolveram práticas autodidatas. Luiza, na flauta, teclado, violão e sanfona; José, no saxofone, teclado e sanfona. José conta que usava o que apelidou de “método papagaio”, que consiste na prática de “tirar de ouvido”, isto é, a imitação de gravações.

Outra contribuição para a formação dos entrevistados foi o contato com materiais didáticos não mediados por professores. Foram mencionados um manual de flauta, um manual de acordeom, o Método Mário Mascarenhas, songbooks e partituras. O material didático citado é, em grande parte, centrado no desenvolvimento técnico através da aprendizagem de um repertório fixo. Essa perspectiva é reafirmada quando os entrevistados concebem outros materiais sem qualquer orientação pedagógica intrínseca como materiais didáticos. É o caso dos songbooks e partituras. Em que medida estes materiais, que são registros de obras musicais, difeririam, por exemplo, de um fonograma, e por que este último não é mencionado como material didático? Penso que isto pode ser devido à

hegemonia da leitura de partitura como forma de aprendizagem musical na cultura acadêmica em contraponto à auralidade. Em função da música popular e seus processos de aprendizagem serem relegados a um lugar marginalizado no senso comum da educação musical, os próprios músicos populares, muitas vezes, ignoram parte de suas trajetórias por não identificar como parte do conhecimento oficial.

A relação com a tecnologia é outro aspecto fundamental na aprendizagem de música dos entrevistados. Eles buscam conteúdos na internet, por exemplo, no Cifraclub. Além disso, ao se conectarem com outros artistas eles ampliam suas referências. A internet ainda possibilita que eles deem aula online e criem intercâmbios com mundos musicais diversos.

Outras atividades desenvolvidas de forma autônoma contribuíram pra formação de ambos, como a gravação, composição, canto e a atividade docente. Esta última foi fundamental para a formação dos entrevistados, uma vez que para construir suas propostas didáticas, tinham sua própria trajetória como parâmetro. Assim, a atividade docente implicou numa autorreflexão sobre os conteúdos até então aprendidos, bem como sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas, com o intuito de selecionar atividades adequadas à demanda e capacidade de cada aluno.

Aos poucos, as habilidades adquiridas para a prática instrumental levaram os sujeitos às situações de performance. À medida que os espaços de performance se estabeleceram, as práticas de aprendizagem passaram a ser orientadas pelas demandas desses contextos específicos, sendo alguns deles a igreja (espaço de iniciação musical para ambos), a escola básica, fanfarra e quadrilha junina (para Luiza), o trio de forró e a banda baile (espaço de prática profissional para ambos). Para preparar essas apresentações, geralmente a estratégia de aprendizagem utilizada era a imitação de gravações, isto é, a prática cover. Isto era levado ao maior grau de exigência quanto à fidelidade das imitações na banda baile, mais precisamente. Lucy Green (2002) argumenta que a imitação é o ponto de partida para a criatividade. Nesse sentido, a prática cover tem uma importância fundamental na formação desses sujeitos.

Nas suas trajetórias, os músicos buscaram também diversos contextos de ensino especializado de música. Luiza fez aulas de violão e de teclado. José, por sua vez, fez aulas de harmonia com um professor que considerou “o primeiro professor para a música que eu

toco hoje”, o que revela a coerência entre o que era ensinado e a sua demanda cotidiana. Luiza foi ainda aluna do PRIMA, Programa de Inclusão Através da Música e das Artes. Lá estudou violino. As aulas eram muito voltadas para o desenvolvimento técnico a partir de leitura de partitura. A instrumentista teve dificuldade de apreender os códigos culturais propostos, o que lhe fez desenvolver outras estratégias de aprendizagem para conseguir tocar, como a aprendizagem entre pares. Apesar dos desafios, foi um contexto que contribuiu muito para a sua formação. José, por sua vez, estudou saxofone na EEMAN a partir dos estímulos de sua família. Nesse momento, assim como ocorreu com Luiza no PRIMA, os saberes populares e institucionais entraram em choque e ele teve dificuldade de manter-se motivado pela leitura de partitura como forma de aprendizagem musical.

A partir do PRIMA, Luiza se interessou pelo curso técnico em instrumento do IFPB e se mudou pra João Pessoa para fazer o curso. Do ensino nesse contexto ela destaca a sistematização do ensino e a incorporação de disciplinas voltadas para uma educação mais ampla, invés do simples treinamento instrumental. Tendo começado a estudar sanfona por conta própria no IFPB, ela logo descobre a Extensão em Acordeom da UFPB. Da Extensão, ela relata que as aulas eram coletivas, o ensino era bastante sistematizado e contribuiu muito à sua prática cotidiana como musicista popular. Além disso, a entrevistada atribui muita importância ao fato de estar estudando numa universidade, o que diz muito sobre a validade atribuída aos saberes e práticas dos músicos em contextos formais de Educação Musical, por mais rica que seja a sua trajetória anterior. Consequentemente, nos alerta para a necessidade de refletir sobre os conhecimentos e práticas que estão sob a guarda dessa legitimidade socialmente construída e sua relação nem sempre tão inclusiva com a música popular. Neste caso, podemos dizer que a Extensão em Acordeom, assim como a Licenciatura com habilitação para o instrumento, diverge da hegemonia dos instrumentos tradicionalmente ensinados em cursos de música e, portanto, representa uma abertura importante para a diversidade no âmbito do ensino formal de música.

Finalmente, os entrevistados chegam à Licenciatura em Acordeom. A essa altura, José tinha familiaridade com o ensino superior, já tendo passado pela graduação em Biologia e pela Licenciatura em Piano e em Teclado. Ao entrar no curso, os alunos tinham uma expectativa muito voltada para a prática instrumental e para a aproximação com o mercado

de trabalho.

Houve algumas quebras de expectativas quanto ao distanciamento dos conteúdos das aulas com a demanda profissional. Luiza relata ter tido dificuldade com a aprendizagem do conhecimento oficial de música, que diferia bastante do que ela tinha vivenciado antes. Mas atribui a esses conhecimentos uma legitimidade que não atribui aos conhecimentos anteriores. Quando diz “tô estudando música”, podemos questionar: e antes não estava? Quanto ao estudo de instrumento, as expectativas foram satisfeitas. Para Luiza, essas aulas representaram um desafio, mas a relação de cumplicidade com o professor a ajudou. Para José, um experimento, uma vez que as aulas de sanfona estavam em processo de consolidação. Também para ele, houve algumas frustrações com disciplinas da Educação, que tinham o currículo demasiadamente aberto, em sua concepção, o que avalia negativamente.

Houve desafios tanto para ingressar no curso quanto para permanecer nele. Luiza relata ter estranhado a cultura acadêmica, além de ter tido que reformular muitos conhecimentos aprendidos anteriormente. Percebemos que as formas tradicionais de ensino de música ainda têm sido excludentes a ponto de haver um abismo entre os conhecimentos populares e acadêmicos, o que leva os estudantes à necessidade de reformular muitos conhecimentos para adequar-se aos códigos culturais propostos. José, por sua vez, afirma que foi difícil conciliar atividade profissional com as aulas do curso e acredita que esta é uma dificuldade comum entre os alunos que atuam artisticamente na cidade. Neste sentido, pode-se pensar que há uma dificuldade do curso em lidar com as atividades profissionais dos alunos e criar pontes entre a formação e o mercado de trabalho.

Para enfrentar essas dificuldades, os sanfoneiros desenvolveram motivações intrínsecas. Além da própria aprendizagem, os alunos destacaram a dimensão social do curso como fator motivador. Conviver com outros sanfoneiros e conhecer uma diversidade de pessoas e fazeres musicais foi importante para os dois. Quanto a contribuições do curso, Luiza destaca a prática docente, atividade que não fazia parte da sua vida anteriormente, a formação crítico-reflexiva e as atividades de pesquisa. José, por sua vez, destaca o contato com uma diversidade de mundos musicais com um importante fator formativo. Os dois manifestaram o desejo de prosseguir na carreira acadêmica, o que revela uma identificação

com a cultura acadêmica e uma contribuição do curso às suas formações.

Conclusão

Neste trabalho, pudemos perceber que há uma lacuna na investigação científica sobre a aprendizagem de sanfona no Brasil. Apesar disso, observamos em todo o mundo o avanço gradual quanto à inclusão da música popular nos espaços institucionais de Educação Musical. No Brasil, a sanfona e os mundos musicais a ela associados vêm ganhando espaço vagarosamente, a exemplo da literatura recente sobre o instrumento – ainda que escassa – e da abertura da Habilitação em Acordeom na Universidade Federal da Paraíba.

Na busca por compreender as trajetórias formativas dos sanfoneiros alunos da Licenciatura em Música da UFPB, as Abordagens Socioculturais da Educação Musical nos forneceram bases muito frutíferas para a análise. Percebemos que interações familiares proporcionaram aos sujeitos escutas e fazeres musicais comuns na cultura nordestina, da qual a sanfona é instrumento muito representativo. Em seguida, a trajetória dos alunos foi marcada por interações em instituições diversas, como igreja, escola, dentre outros. Esses foram contextos essenciais para o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento musical específico. A partir deles, se desenvolveram práticas de aprendizagem como imitar gravações e artistas, fazer música em grupo e buscar materiais didáticos. Então, a música passou a ocupar espaço central em algumas interações, direcionando as práticas de aprendizagem para performances em contextos específicos.

A aprendizagem dos entrevistados pode ser caracterizada como bi-musical (GREEN, 2002). Os espaços de ensino especializado foram fundamentais para suas formações. Em algum nível, houve dificuldade para acessar esses contextos e se adaptar às novas práticas, que muitas vezes diferiam muito das práticas informais desenvolvidas em outros contextos, mas as aprendizagens nesses espaços foram significativas.

Entendo que a Educação Musical em contextos formais pode contribuir muito à formação de músicos populares, como os sanfoneiros em questão. No entanto, diante de suas vastas e diversas trajetórias anteriores ao estudo nesses contextos é preciso pensar um currículo que dialogue com seus saberes e práticas de aprendizagem. Finalmente, cabe aos educadores musicais a busca permanente pela inclusão da diversidade musical,

contemplando diferentes sujeitos, concepções, repertórios e práticas de aprendizagem.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Revista em pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun 2002.

GOMES, Celson Henrique Sousa. Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 109-114, mar 2006.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Publishing, 2002.

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

JOSÉ (nome fictício). *Entrevista concedida a Rute Carolina da Cunha Benigno via aplicativo Zoom*. Arquivo de áudio e vídeo digital [mp4], duração 01:28:27, João Pessoa/PB, 26 jun. 2020.

LUIZA (nome fictício). *Entrevista concedida a Rute Carolina da Cunha Benigno via aplicativo Zoom*. Arquivo de áudio e vídeo digital [mp4], duração 01:27:52, João Pessoa/PB, 26 jun. 2020.

PERES, Leonardo Rugero. *Com respeito aos oito baixos: um estudo etnomusicológico sobre o estilo nordestino da sanfona de oito baixos*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. *Opus*, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul-dez. 2017.

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