



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

RUTE CAROLINA DA CUNHA BENIGNO

**“EU E MEU FOLE”:
trajetórias formativas de seis sanfoneiros
profissionais**

João Pessoa/PB
Abril 2023

RUTE CAROLINA DA CUNHA BENIGNO

**“EU E MEU FOLE”:
trajetórias formativas de seis sanfoneiros
profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, na linha de pesquisa em processos e práticas educativo-musicais.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Maura Penna

João Pessoa/PB
Abril 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B467e Benigno, Rute Carolina da Cunha.
"Eu e meu fole" : trajetórias formativas de seis
sanfoneiros profissionais / Rute Carolina da Cunha
Benigno. - João Pessoa, 2023.
104 f. : il.

Orientação: Maura Penna.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Acordeon. 2. Música popular. 3. Aprendizagem
musical. I. Penna, Maura. II. Título.

UFPB/BC

CDU 780.647.2(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**Título da Dissertação: “Eu e meu fole”: trajetórias formativas de seis
sanfoneiros profissionais.**

Mestrando(a): Rute Carolina da Cunha Benigno

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
MAURA LUCIA FERNANDES PENNA
Data: 24/04/2023 23:24:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Maura Penna
Orientadora/UFPB



Documento assinado digitalmente
LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
Data: 24/04/2023 16:46:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro Interno do Programa/UFPB



Documento assinado digitalmente
JOAO VALTER FERREIRA FILHO
Data: 24/04/2023 16:57:46-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. João Valter Ferreira Filho
Membro Externo à Instituição/UFCG

João Pessoa, 24 de Abril de 2023

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem as oportunidades que me foram concedidas por tantas e tantas pessoas. Em uma pesquisa que trata de trajetórias formativas, inicio meus agradecimentos lembrando minha própria trajetória.

Agradeço à minha família, por dar todas as condições para que eu me desenvolvesse artística e academicamente, por me envolver em bons valores, conhecimentos e afetos.

Ao meu tio Magnus, inspiração desde cedo para a vida acadêmica, que é meu mestre de grandes conhecimentos da vida e da ciência. À minha mãe, Magna, pilar da minha vida, em quem me espelho por sua coragem e persistência em batalhar pelas coisas boas, pois ainda que se tenha todas as ferramentas para seguir caminhando, sem determinação e consciência dos propósitos não é possível ir longe. À minha vó, Dona Raimunda, matriarca da família, que me deu minha primeira sanfona, que me ensinou a ser forrozeira e me deu todo o suporte para chegar até aqui.

À professora Maura Penna, minha orientadora, com quem tive a sorte de compartilhar esta jornada. Agradeço pelo acolhimento ao projeto, pela paciência e carinho com este processo, pelos direcionamentos fundamentais à realização da pesquisa e pelos ensinamentos que levarei para o resto da vida. É uma grande honra e sorte ter como orientadora uma das maiores figuras da Educação Musical do meu país.

Aos professores membros da banca, professor Luís Ricardo e professor João Valter, que aceitaram contribuir neste momento tão importante em minha formação. É uma satisfação imensa poder aprender com estes dois, que são referências para mim e para a área de Música, de quem quero seguir os passos na trilha da excelência acadêmica, sensível à diversidade humana e socialmente comprometida.

À Universidade Federal da Paraíba, aos professores e colegas do curso de Licenciatura em Música e do programa de Pós-Graduação em Música, que marcaram profundamente minhas concepções e vivências em música e educação musical, permitindo que eu acessasse parte importante do conhecimento da área e me estimulando ao pensamento crítico e reflexivo. Essas pessoas vêm me conduzindo rumo a uma formação consistente.

A Pedro, meu companheiro, com quem sempre reparti as alegrias, angústias e importantes reflexões ao longo de todo esse processo. Nossa parceria e afeto foi fundamental para proporcionar o ambiente físico e psicológico necessário à realização desta pesquisa.

Aos amigos da música, com quem pude aprender ao longo de toda a minha trajetória artística e vivenciar tantos dos belíssimos processos de formação que analisei nesta pesquisa.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte, onde, na condição de docente, me vejo diariamente refletindo sobre os processos educativo-musicais. É uma satisfação e uma grande responsabilidade contribuir para a formação de inúmeros sanfoneiros e outros músicos.

Aos seis sanfoneiros participantes desta pesquisa, finalmente, pela disponibilidade e gentileza em conceder suas entrevistas. Destes eu já era grande admiradora; hoje, mais consciente de suas trajetórias, sou ainda mais. Helinho Medeiros, Nonato Lima, Raniel Souza, Luizinho de Serra, Zé Hilton do Acordeon e Beto Sousa, recebam a minha gratidão. Através destes seis sanfoneiros, estendo meu agradecimento a todos os sanfoneiros e sanfoneiras que passaram pela minha vida artística, acadêmica e pessoal.

*“O fole é a vida deste cantador
E pro lugar que eu vou, meu fole vai
Esta puxada que eu faço nele
Vem das pegadas do meu velho pai”*

Eu e meu fole (José Marcolino)

Resumo

A sanfona é um instrumento muito importante para a cultura musical nordestina e brasileira, ligada predominantemente a tradições estéticas e a práticas de aprendizagem da música popular. A produção de conhecimentos científicos em música vem, pouco a pouco, abarcando este campo e é neste cenário em esta pesquisa se situa. Este estudo busca compreender a trajetória de formação musical de sanfoneiros com carreira artística consolidada. Seus objetivos específicos são: analisar as situações e processos de aprendizagem vivenciados pelos sanfoneiros, bem como as relações entre tais processos; descrever técnicas, estilos, contextos e significados presentes na formação musical destes sujeitos; e identificar as concepções dos sanfoneiros sobre sua própria trajetória formativa. Para esta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a História de Vida Musical e, como principal técnica de coleta de dados, a entrevista narrativa. Foram entrevistados seis sanfoneiros com atuação profissional consolidada e reconhecida no Nordeste brasileiro. A entrevista narrativa foi complementada por entrevista semiestruturada a partir dos conteúdos imanentes da primeira entrevista. O estudo baseia-se na sociologia de Pierre Bourdieu e nos estudos sobre a cultura nordestina, aprendizagem na música e, especificamente, na música popular. A análise também foi direcionada a partir de estudos sobre forró e sobre sanfona. As principais práticas de aprendizagem analisadas foram: a familiarização, o tocar de ouvido, a imitação, a aprendizagem entre pares, estudos formais, transposição de estudos de outros instrumentos e a criação. Como contextos de aprendizagem, predominam os não institucionais, com ênfase na própria situação de performance como situação que promove, além da aprendizagem musical, o desenvolvimento das práticas profissionais do sanfoneiro. Percebe-se que, ao longo das trajetórias, se aprende não apenas a tocar sanfona, mas a ser sanfoneiro. A aprendizagem técnica e estética, a incorporação de cultura(s) e o exercício profissional são aspectos indissociáveis na trajetória desses sujeitos. A pesquisa contribui para a compreensão das práticas de aprendizagem de sanfoneiros com atuação profissional e de músicos populares em geral, podendo somar às reflexões mais amplas sobre cultura popular e arte.

Palavras-chave: Acordeon. Música Popular. Aprendizagem Musical.

Abstract

The accordion is a very important instrument for the Northeastern and Brazilian musical culture, linked predominantly to aesthetic traditions and specific learning practices of popular music. The production of scientific knowledge in music is, little by little, covering this field and it is in this scenario that this research is located. This study seeks to understand the trajectory of musical formation of accordion players with a consolidated artistic career. Its specific objectives are: to analyze the situations and learning processes experienced by accordion players, as well as the relationships between such processes; describe techniques, styles, contexts and meanings present in their musical formation; and to identify the accordion players' conceptions about their own formative trajectory. For this research, a qualitative approach was adopted, using the History of Musical Life as methodology and, as the main data collection technique, the narrative interview. Six accordion players with consolidated and recognized professional performance in the Brazilian Northeast were interviewed. The narrative interview was complemented by a semi-structured interview based on the immanent contents of the first interview. The study is based on the Pierre Bourdieu's sociology and on studies on Northeastern culture, learning in music and, specifically, in popular music. The analysis was also directed by studies about *forró* and accordion. The main learning practices analyzed were: familiarization, playing by ear, imitation, peer learning, formal studies, transposition of studies from other instruments and creation. As learning contexts, non-institutional ones predominate, with emphasis on the performance situation itself as a situation that promotes, in addition to musical learning, the development of professional practices of the accordion player. It is noticed that, along the trajectories, one learns not only to play the accordion, but to be an accordion player. Technical and aesthetic learning, the incorporation of culture(s) and professional practice are inseparable aspects in the trajectory of these subjects. The research contributes to understanding the learning practices of professional accordion players and popular musicians in general, and can add to broader reflections on popular culture and art.

Key words: Accordion. Popular Music. Music Learning.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	8
2	A MÚSICA POPULAR REGIONAL DO NORDESTE DO BRASIL.....	21
	2.1 A região Nordeste do Brasil	21
	2.2 O forró como expressão cultural regional: estética e simbolismos.....	27
3	APRENDIZAGEM NA MÚSICA POPULAR	35
	3.1 Processos educativo-musicais.....	36
	3.2 Formação do artista profissional.....	40
	3.3 Aprendizagem de sanfona no Nordeste brasileiro	43
4	NA ESTRADA DA VIDA E DA MÚSICA: NARRATIVAS DOS SANFONEIROS.....	50
	4.1 Caracterização dos entrevistados	50
	4.2 Aprendizagem no núcleo familiar: profissionalidade como herança.....	54
	4.3 Percepção e técnica: estratégias de aprendizagem	60
	4.4 Aprendizagem entre pares: a amizade move o conhecimento	68
	4.5 Sobre o que chamamos de aula.....	72
	4.6 A noite é uma escola.....	77
	4.7 Relação com outros instrumentos	83
	4.8 A criatividade e sua função educativa e profissionalizante	87
	4.9 Significados da música.....	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

A sanfona é um instrumento que tem uma forte presença nas manifestações musicais brasileiras. Desde que chegou ao país, na segunda metade do século XIX (PERES, 2013), vem ocupando espaços e atualmente podemos encontrar sanfoneiros em quase todo o território brasileiro, com destaque para zonas rurais e periferias urbanas. Nos diversos contextos em que a sanfona está inserida, identificamos uma variedade terminológica para designar o instrumento, sendo “sanfona” uma variante regional nordestina para “acordeom” e um sinônimo de “gaita”, como é popularmente conhecida no Sul do Brasil, dentre outros termos (WEISS; LOURO-HETTWER, 2019, p. 128). Neste trabalho, adotamos o termo sanfona por entender que é o termo mais frequentemente utilizado no recorte geográfico da pesquisa, a região Nordeste.

A diversidade terminológica é um dos muitos indicativos de que a sanfona está presente em culturas musicais bastante distintas. No país, há muitos tipos de performance com este instrumento, em que se pode identificar diferentes repertórios, técnicas, formas de aprendizagens e valores atrelados a estes aspectos. Da prática multifacetada da sanfona, no entanto, podemos observar uma característica comum nos mais variados contextos brasileiros: é um instrumento fortemente relacionado à música popular. A música popular é uma categoria vasta que engloba desde as manifestações da cultura popular até a prática artística com veiculação através da indústria fonográfica.

Entendemos por cultura popular as “manifestações ‘tradicionais’ [...] que têm suas práticas estabelecidas por grupos específicos, [...] sem vinculação direta com os sistemas de difusão e circulação midiáticos” (QUEIROZ, 2010, p. 121). Enquanto isto, a música popular em seu sentido artístico envolve autoria nos processos de composição e performance, desenvolvimento profissional com vinculação à mídia, dentre outros aspectos. Dito isto, podemos afirmar que a sanfona na música popular está ligada a um leque amplo de culturas musicais.

Xavier (2018) propõe que há, no Brasil, cinco grandes “escolas de acordeom”, referindo-se às tradições estilísticas desenvolvidas pelos praticantes do instrumento: a gaúcha, pantaneira, sertaneja-caipira, nordestina e cosmopolita. Por sua vez, cada escola possui uma diversidade interna de estilos e interseções entre si, cabendo sempre investigação mais profunda acerca da diversidade musical presente em cada uma delas. Ainda, é preciso lembrar que os intercâmbios culturais, acentuados pela expansão

tecnológica do século XXI e, sobretudo, no cenário pós-pandêmico, tornam as fronteiras estilísticas menos precisas.

Nesta pesquisa, buscaremos compreender a formação musical de sanfoneiros com carreira artística consolidada e que atuam profissionalmente na região Nordeste. Entendemos que este perfil está caracterizado por sanfoneiros que atuam profissionalmente há mais de 10 anos, têm a música como sua principal atividade profissional e são amplamente reconhecidos pela comunidade de sanfoneiros como músicos de destaque na região Nordeste.

Para compreender os percursos formativos destes sujeitos, necessitaremos desenvolver duas discussões que se retroalimentam: que processos de aprendizagem foram vivenciados pelos sanfoneiros para que desenvolvessem habilidades reconhecidas pelo meio social ao qual pertencem; e que critérios fazem de alguém um sanfoneiro profissional, em seu contexto de atuação.

Analisando a literatura recente que dialoga com o tema desta pesquisa, reunimos teses, dissertações e artigos de periódicos da Música produzidos nos últimos 15 anos (2008 - 2023) que abordam a sanfona ou sanfoneiros. Fizemos buscas nos próprios portais online dos periódicos, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no site Amplificar, com as palavras-chave “sanfona”, “acordeom”, “acordeon” e “acordeão”, selecionando os trabalhos que tinham relação direta com o instrumento.

Foram encontrados ao todo 27 trabalhos, sendo 16 teses e dissertações de programas de pós-graduação em Música, 9 teses e dissertações de outros programas de pós-graduação e 2 artigos em periódicos de música. Das outras áreas do conhecimento acolhendo pesquisas sobre a sanfona, tivemos os mestrados em Educação; Ciências da Linguagem; História; Memória Social e Patrimônio Cultural; e Gestão, Inovação e Consumo, com destaque para a área da Educação. Apenas dois dos trabalhos encontrados foram teses, predominando as dissertações, o que pode ser indicativo da entrada recente de sanfoneiros e músicos populares em geral na academia.

Categorizamos os trabalhos por eixo temático, sendo eles performance, composição e ensino/aprendizagem. Dos trabalhos, 14 têm como objeto de estudo a performance, isto é, a análise estética e/ou cultural da prática de sanfona. As investigações desses autores estão ligadas a contextos diversos: ao Brasil como um todo (XAVIER, 2018), à cidade do Rio de Janeiro (ARAÚJO, 2010), à região Nordeste brasileira (PERES, 2011) e até mesmo ao nordeste do Uruguai (NARBONDO, 2018; CURBELO, 2017). Algumas das pesquisas se referem a culturas musicais específicas (THIESEN, 2009;

ANSELMO SOBRINHO, 2013; AMORIM, 2022) e em alguns casos, referem-se a sanfoneiros ou a situações performáticas específicas (COSTA, 2016; GAMA, 2015; KLEBER, 2019; SPINDOLA, 2014; SOARES, 2022). Por fim, encontramos também um trabalho que propõe novas técnicas para a execução do instrumento (RIBEIRO, 2016).

Esses trabalhos são, em sua maioria, relacionados à prática da música popular e com um enfoque etnomusicológico. Ainda que os processos educativo-musicais de sanfoneiros não sejam aspecto central de suas investigações, não é raro que encontremos dados e discussões valiosas sobre o tema, como a descrição que Xavier faz sobre a relação entre a escola cosmopolita de sanfona e a institucionalização do ensino do instrumento. Sobre isso, afirma:

Outra característica [da escola cosmopolita] é a fundamentação teórica, destacando-se o papel dos muitos professores acordeonistas que ajudaram a propagar e formar o ensino do acordeon no Brasil, dentre eles, Arnaldo Meirelles, Edy Meirelles, Alencar Terra, Mário Mascarenhas, Antenógenes Silva, Ângelo Reale, Domingos Ambrósio. (XAVIER, 2018, p. 175)

Encontramos também dois trabalhos ligados à área de Composição. Um deles é um memorial de composição para um septeto com cordas, acordeom e piano (SILVA, 2017); o outro tem enfoque no uso de técnicas estendidas no acordeom (LIMA, 2018). Esta é a categoria com menos trabalhos, mas não por isso menos importante: ela espelha a relação da sanfona com linguagens musicais contemporâneas e, considerando que estas são linguagens muito associadas ao universo acadêmico, possivelmente também espelha a recente inserção da sanfona na academia.

Por fim, temos trabalhos ligados a processos de ensino e/ou aprendizagem de sanfona. Esses são, certamente, os trabalhos que mais se relacionam a este projeto de pesquisa, uma vez que lidam diretamente com formação musical de sanfoneiros. Dentre eles, predominaram os estudos de caso e os resultados de suas investigações abarcam características da aprendizagem de um sanfoneiro específico (NASCIMENTO, 2014), contemplando a formação de grupos específicos de sanfoneiros (REIS, 2012; WEISS, 2020), contextos de ensino de acordeon (COELHO, 2013) e a formação e atuação de professores do instrumento, com os trabalhos de Reis (2011), Weiss e Louro (2011), Weiss (2015) e Weiss e Louro-Hettwer (2019), Ferreira (2019), Carvalho (2020) e Lopes (2021).

Nascimento (2014), ao descrever a trajetória formativa de Dominginhos, nos oferece uma riqueza de dados e discussões a partir das quais poderemos tecer relações

com os dados encontrados em nossa pesquisa. Ele destaca, como algumas das principais características da aprendizagem de Dominginhos, a aprendizagem aural, em grupo, a prática criativa em nível de improvisação e composição e as trocas de experiência em palco.

Além disso, o autor enaltece as estratégias informais de aprendizagem levando em conta o notável destaque de Dominginhos obteve no universo da sanfona brasileira:

Pôde ser observado e evidenciado a eficácia de uma aprendizagem fora dos ambientes da escolaridade, de sistematização e estruturação própria, de contextos de aprendizagens particulares, as suas características pessoais, refletidas nos anseios de Dominginhos (NASCIMENTO, 2014, p. 222).

Encontramos, portanto, trabalhos que trazem contribuições muito relevantes para esta pesquisa. Ainda assim, o que podemos perceber em linhas gerais é que há uma literatura escassa, embora crescente, sobre a sanfona e sobre os processos de aprendizagem dos sanfoneiros. Embora sobre esta temática haja quase o mesmo número de trabalhos que na categoria de performance, há atualmente apenas nove autores desenvolvendo esta discussão e, no âmbito da pós-graduação em Música, apenas quatro. Dentre eles, apenas Nascimento tem como objeto de estudo os processos de aprendizagem de um sanfoneiro totalmente desvinculado de instituições de ensino de música.

Tendo em vista que a aprendizagem de sanfona é um processo presente em inúmeros contextos musicais brasileiros, é de suma importância discuti-la na sua pluralidade. Cabe aos pesquisadores de música tecer aproximações entre o campo da Educação Musical e as realidades musicais locais, direcionando olhar sensível a estes fenômenos historicamente marginalizados na produção do conhecimento científico.

A partir da literatura encontrada, percebemos que a aprendizagem da sanfona no Brasil está muito associada à oralidade, auralidade e estratégias autônomas de construção do conhecimento, sem mediação institucional. Através desses mecanismos, os diferentes grupos sociais conseguem estabelecer um conjunto de práticas e seus respectivos significados que são compartilhados e transmitidos ao longo do tempo. Assim, o conhecimento musical ligado à sanfona vem sendo incorporado e reconstruído ao longo das gerações em situações como festas, rituais, escutas de gravações e aprendizagem entre pares, através de interações presenciais ou online, síncronas ou assíncronas.

Houve ainda, no Brasil, uma tradição paralela estabelecida pelas Academias de Acordeom fundadas por Mário Mascarenhas e difundidas pelo país na década de 1950,

chegando a ter mais de 120 filiais (KLEBER, 2018, p. 958). Esta foi uma importante experiência para o ensino institucionalizado e sistemático do acordeon, baseado em uma cultura escrita, e possivelmente inspirou algumas outras iniciativas com o mesmo caráter. Mascarenhas adaptou muitos aspectos da tradição pianística conservatorial para a sanfona, como repertórios, dedilhados, posturas, estilo, sequenciamento didático, estudo sistemático de escalas, acordes e arpejos, dentre outros.

Com isso, as Academias Mascarenhas alcançaram um nicho bastante específico: pessoas com alto poder aquisitivo e com um capital cultural¹ associado ao ensino formal. Ou seja, se trata de um recorte social bastante diferente daquele dos sanfoneiros que atuavam na música popular. Levando isto em conta, ao mesmo tempo em que é importante reconhecer o legado valorosíssimo destas instituições para o ensino sistematizado de sanfona no Brasil, devemos ter em vista que a grande maioria dos sanfoneiros seguiu aprendendo a tocar sem intermédio de instituições, inseridos em práticas da música popular.

Uma outra característica marcante do ensino de Mário Mascarenhas é que, ao incorporar o modelo de ensino de piano vigente na época aos seus métodos de acordeon, Mascarenhas também importava os papéis de gênero designados para o piano. A prática desse instrumento pelas mulheres de elite esteve associada e restrita ao ambiente privado/doméstico, conforme discute Giustina (2017, p. 44), e esta ótica generificada está presente nos métodos de Acordeon de Mascarenhas, por exemplo, ao distinguir posturas femininas e masculinas para tocar o instrumento, por argumentos de base cultural e não fisiológica/ergonômica (MASCARENHAS, 1978, p. 14). Nas Academias, a execução da sanfona, assim como era frequente para o piano, estava ligada à virtude da elegância.

Enquanto isso, a sanfona na música brasileira popular esteve predominantemente sob domínio masculino, consolidando-se como instrumento ligado à virilidade. Trotta (2012, p. 170), ao considerar a nordestinidade como uma “identidade regional masculinizada”, apresenta subsídios para entender por que um instrumento-símbolo desta identidade – como a sanfona – é praticado hegemonicamente por homens no Nordeste. A

¹ Conceito proposto por Bourdieu referente ao acúmulo de conhecimentos legitimados. “O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais” (BOURDIEU, 2007, p. 74).

identidade nordestina e a aprendizagem musical da sanfona reforçam entre si essa estrutura patriarcal.

Observar estas realidades distintas ajuda-nos a perceber que as diversas culturas musicais têm suas identidades definidas não apenas pela performance, seus aspectos estéticos e os sujeitos praticantes dessas diferentes musicalidades, mas também pelas formas de aprendizagem que adotam e os valores a elas subjacentes. Historicamente, a aprendizagem de música popular esteve intimamente ligada a contextos e processos de aprendizagem informais (COUTO, 2009, p. 90).

Nestes contextos, os músicos populares desenvolvem suas próprias estratégias de aprendizagem, muitas vezes passando à margem de instituições de educação musical, estas historicamente orientadas por uma concepção de educação musical centrada na música de concerto praticada apenas por uma parcela restrita e socialmente privilegiada de pessoas. Aliás, a própria definição da música popular e da música erudita funciona como forma de distinção social entre aqueles que consomem “alta cultura” e aqueles que consomem “baixa cultura”. Neste sentido, a academia tem papel fundamental nas exclusões históricas da música popular e na consolidação da visão de que suas estéticas possuem baixo valor artístico. A oposição e sobreposição do universo acadêmico ao popular vem gerando, ao longo de séculos, uma série de epistemicídios musicais² (QUEIROZ, 2017, p. 108).

Isto não é uma realidade exclusiva da música. De forma ampla, os conhecimentos acadêmicos mantêm-se historicamente restritos a grupos sociais dominantes. O conhecimento oficial em si é selecionado e produzido, majoritariamente, **por e para** elites. Em contraponto, a democratização do acesso às instituições de ensino é uma realidade recente e ainda em curso. O capital cultural produzido através da cultura escolar está intrinsecamente ligado às desigualdades sociais e às estruturas de poder (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 45). Certamente por isso, os sanfoneiros, provenientes principalmente de periferias e zonas rurais, têm uma relação muitíssimo recente com a academia, sendo muito pouco investigados e muitopouco presentes nos espaços tradicionais de educação musical.

Com a gradativa inclusão de sujeitos nesses espaços dos quais sempre estiveram à margem, os seus saberes também vão sendo lentamente incorporados. No ensino de música, já se pode observar experiências que apontam para a inclusão da música popular,

² Epistemicídios são assassinatos simbólicos resultantes de violências sistemáticas de uma cultura dominantes em relação a culturas subalternizadas. Sobre este conceito, ver Queiroz (2017, p. 137)

ainda que seus pilares continuem tendo fortes traços conservatoriais e eurocêntricos (QUEIROZ, 2020, p. 170).

Particularmente quanto à sanfona, observamos sua recente inclusão em currículos de algumas poucas instituições brasileiras, a exemplo da Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que é a primeira a oferecer uma Habilitação em Acordeom (BENIGNO, 2020, p. 5). Isto torna mais complexas as possibilidades de trajetórias dos sanfoneiros, embora ainda seja mínima a parcela que tem contato com estes espaços.

Da relação dos músicos populares com contextos institucionais de educação musical emergem novas questões, conflitos, conhecimentos e estratégias de aprendizagem. Que contribuições, desafios e contradições podem surgir quando um sanfoneiro de formação na música popular adentra um espaço escolar de ensino de música? O que pode significar a experiência de ensino formal de música para alguém que desenvolveu suas estratégias de aprendizagem de forma autônoma e intimamente relacionada às manifestações musicais vivenciadas? Esses serão alguns aspectos valiosos que poderão ser discutidos à medida em que compreendermos as trajetórias dos sanfoneiros estudados nessa pesquisa, que podem apresentar uma grande diversidade de situações de aprendizagem.

Considerando que teremos como sujeitos desta pesquisa sanfoneiros com alto grau de expertise, podemos nos perguntar quais saberes são necessários para a profissionalização e consolidação como artistas de destaque, bem como quais processos os conduziram a esta posição. Sanfoneiros amplamente reconhecidos por sua excelência – como Dominginhos, para ilustrar – valeram-se de múltiplos processos de aprendizagem para ascender profissionalmente sem recorrer à leitura de partitura, por exemplo. Portanto, que aspectos da trajetória de sanfoneiros com carreira artística consolidada os levaram a esta posição? Isto é: que caminhos, dentre os métodos conservatoriais e os não-conservatoriais, podem formar um músico de excelência? O que é a excelência segundo cada lente histórica e estética? Que critérios – além do técnico – conformam esta noção de excelência e profissionalismo? Questões como estas colocam em debate os saberes musicais e processos de aprendizagem frequentemente tidos como essenciais ao longo da formação.

À medida em que compreendermos claramente os processos de formação de músicos populares de destaque, seremos capazes de identificar e conhecer mais profundamente estas múltiplas formas de aprendizagem, diminuindo o abismo entre elas e, até mesmo, tecendo conexões. Há muitas diferentes práticas de aprendizagem possíveis

ao longo da trajetória de músicos populares, como se verifica em pesquisas como a de Green (2000), Arroyo (1999), Queiroz e Marinho (2017), dentre outros. Observar com rigor alguns desses casos, como os dos sanfoneiros que serão estudados, pode nos fornecer elementos para entender a aprendizagem de músicos populares de forma mais ampla.

Portanto, com este trabalho, temos a intenção de contribuir para a compreensão da formação musical de sanfoneiros e de outros músicos populares. Ao relacionar os dados obtidos na revisão de literatura com o referencial teórico e a realidade empírica a ser investigada, percebemos que há uma forte necessidade de estudos sobre o tema.

Pessoalmente, tenho um forte vínculo com a temática, por ser sanfoneira e professora do instrumento. Além disso, desenvolvi uma pesquisa na graduação que culminou com o meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Trajetórias Formativas de Sanfoneiros: conhecendo a formação musical de alunos do instrumento na Licenciatura em Música da UFPB”. Tendo sido aluna deste curso, interessei-me por compreender as relações entre o universo acadêmico e o popular e, ainda, por analisar trajetórias formativas de sanfoneiros. Portanto, este estudo apresenta-se como um aprofundamento da minha pesquisa anterior, ainda que tenha agora o enfoque em sujeitos que não necessariamente têm relação com a academia e que, certamente, desenvolveram diversos processos de autoaprendizagem.

Ao estudar especificamente alguns sanfoneiros com carreira artística consolidada, podemos entender as estratégias da aprendizagem que podem ser importantes na formação musical de profissionais do instrumento. Com isso, esperamos contribuir para a literatura da área de música sobre a sanfona, que no atual momento ainda é tema pouco explorado. Esperamos, ainda, que estudo também seja capaz de agregar elementos para a compreensão sobre a formação de músicos populares em geral.

Consideramos que as discussões trazidas por esta pesquisa, guardados seus limites, são necessárias para a área da Educação Musical. Por um lado, no campo da investigação científica, podem contribuir para a produção e circulação de trabalhos sobre a complexidade dos processos de aprendizagem de músicos populares. Por outro, na dimensão pragmática da área – o exercício da docência –, as discussões podem estimular o reconhecimento e integração de saberes diversos e a democratização do ensino de música, com inclusão dos fenômenos musicais presentes nas realidades locais, como é o caso da música popular feita por sanfoneiros.

Com base nas observações feitas ao longo da minha experiência individual como sanfoneira, somadas à literatura encontrada e aos fundamentos teóricos adotados, formulamos o seguinte problema de pesquisa: **como ocorreram as trajetórias de formação musical de seis sanfoneiros com carreira artística consolidada na Região Nordeste do Brasil?** A partir dele, delimitamos nossos objetivos.

Objetivo geral

Compreender a trajetória de formação musical de seis sanfoneiros com carreira artística consolidada.

Objetivos específicos

- a) Analisar as situações e processos de aprendizagem vivenciados pelos sanfoneiros, bem como as relações entre tais processos;
- b) Descrever técnicas, estilos, contextos e significados presentes na formação musical destes sujeitos;
- c) Identificar as concepções dos sanfoneiros sobre sua própria trajetória formativa.

A fim de realizar tais objetivos, adotamos para esta pesquisa uma abordagem qualitativa, com base na metodologia de História de Vida Musical, sendo a entrevista narrativa o principal instrumento de coleta de dados. O nosso objeto de estudo é a trajetória de formação musical de sanfoneiros com carreira artística consolidada.

Escolhemos estudar sanfoneiros com forte projeção artística e amplamente reconhecidos como grandes sanfoneiros na atualidade no Nordeste brasileiro. Entendemos que o que estes sujeitos representam em seus nichos de atuação pode perpassar dimensões tanto musicais (habilidade técnica, criatividade musical, domínio estético, etc) quanto extra- musicais (relação com o público e com os pares, produção audiovisual, capital econômico e social, dentre outros). Consideramos que todos estes são aspectos de extrema importância para a nossa pesquisa, uma vez que a própria definição dos sujeitos da pesquisa está entrelaçada ao reconhecimento destes sanfoneiros como artistas de destaque.

Foram entrevistados seis sanfoneiros, sendo os quatro primeiros definidos a partir da estratégia de “bola de neve” (VINUTO, 2014). Desta forma, o primeiro sanfoneiro escolhido pôde indicar o próximo sujeito para a pesquisa e assim por diante. Pedimos a cada sanfoneiro que indicasse três nomes, e assim pudemos fazer uma escolha de sujeitos

que também representassem uma diversidade – territorial, etária, de formação e atuação, etc. O quinto e o sexto sanfoneiro também foram escolhidos segundo esse critério e não mais sob a indicação via bola de neve. Também fizemos uma aplicação piloto das entrevistas com um sujeito de perfil semelhante ao que buscamos antes de entrevistar os sujeitos reais da pesquisa. Penna (2015, p. 140) destaca que a esta aplicação piloto “servirá tanto para seu próprio treinamento com o instrumento de coleta de dados, quanto para checar a adequação do mesmo”.

Estudando esta quantidade de músicos, foi possível conhecer suas trajetórias em profundidade e, ainda, tecer contrapontos e similaridades entre suas vivências. Não tivemos a intenção de trabalhar com amostragem ou de fazer generalizações, mas estudamos sanfoneiros reais, que exemplificam, em suas existências/vivências concretas, percursos diferenciados de formação, que pressupomos que apresentem aspectos compartilhados por outros músicos. Alguns desses aspectos já podem, inclusive, ser considerados “típicos”, por sua recorrência no relato de participantes dessa pesquisa.

As entrevistas, principais instrumentos de coleta, foram realizadas em duas etapas. No primeiro momento, foi utilizada a entrevista narrativa, com base em uma questão gerativa, seguida por nossa escuta ativa do relato, conforme orienta Flick (2004, p. 165). A questão gerativa direcionada aos entrevistados foi a seguinte:

Por favor, me fale sobre a sua relação com a música desde sua infância até o momento atual. Pode falar de tudo que você achar importante sobre isso, das experiências que você teve com a sanfona ou não, e com qualquer tipo de música, em diferentes momentos e ambientes (em casa, na família, com amigos, na igreja, na escola, etc.). Procure também contar o que a sua atuação como sanfoneiro(a) profissional representa para você, e como isto se relaciona com as outras experiências com a música em sua vida, na juventude, na adolescência e na infância. Você não precisa ter pressa e pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você nos interessa.

Buscou-se ao máximo evitar a interferência e o direcionamento da narração por parte da entrevistadora, tendo em vista acessar as memórias significativas para os entrevistados. Conforme discute Penna (2021, p. 2), “quando trabalhamos com narrativas relacionadas à ‘evocação de eventos pessoais’, não buscamos os fatos em si, mas a maneira subjetiva como foram vivenciados por aquele que narra e incorporados à memória de modo significativo”.

Os pontos que careceram de retomada ou de mais esclarecimentos para o desenvolvimento das análises foram abordados numa segunda etapa, em entrevistas

semiestruturadas. Assim, partimos de um roteiro prévio, havendo flexibilidade para reconduzir o diálogo conforme surgissem questões complementares. Sobre este procedimento, Penna (2015, p. 138) afirma: “nesse caso, portanto, são possíveis perguntas de esclarecimento, a mudança da ordem das perguntas ou sua reformulação, conforme a necessidade”.

Em vários casos, devido à falta de disponibilidade de alguns dos sanfoneiros, tivemos que fazer a entrevista semiestruturada ainda no mesmo dia da narrativa, instantes depois da primeira. Esta estratégia de coleta pode nos ter gerado perdas, mas compreendemos que as características centrais de cada tipo de entrevista foram preservadas. Houve, em alguma medida, dificuldade em realizar a escuta ativa e, simultaneamente, tecer questões para a segunda entrevista, sem a possibilidade de ouvi-la em profundidade. Ainda assim, o material final coletado foi bastante significativo, como é possível verificar nas análises (Cap. 5).

Quadro 1 – Entrevistados e datas de coleta³

Entrevistado	Datas de coleta
Helinho Medeiros	EN - 31/01/2022; ES - 10/03/2022
Nonato Lima	EN - 21/03/2022; ES - 17/11/2022
Raniel Souza	EN e ES - 12/08/2022
Luizinho de Serra	EN e ES - 14/09/2022
Zé Hilton	EN e ES - 11/10/2022
Beto Sousa	EN e ES - 16/11/2022

Fonte: Autoria própria, 2022.

Devido à distância geográfica dos entrevistados e ao isolamento social gerado pela pandemia de Covid-19, as entrevistas tiveram que ser realizadas online, em reunião síncrona por videochamada. Assim, foram registradas em áudio e vídeo através do próprio aplicativo utilizado. Posteriormente, foi feita a transcrição nos moldes propostos por Penna (2015, p. 141): “transcrição na ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelo

³ Ao fazer citações de entrevistas no texto, utilizamos a seguinte forma de referenciar: primeiro nome do entrevistado, respeitando sua denominação artística; as representações “EN” – para entrevista narrativa – ou “ES” – para entrevista semiestruturada – e data, com dia, mês abreviado e ano. Ao fazermos citações com mais de três linhas, antecipamos o nome do entrevistado, seguido de travessão.

entrevistado”. Na transcrição, foi apontada a minutagem dos trechos mais relevantes para a análise.

Além das entrevistas, foi necessária uma pesquisa bibliográfica. Durante esta etapa, foi realizada uma atualização e aprofundamento sobre a literatura produzida acerca da sanfona no Brasil, na área de música. Assim, fizemos um levantamento de trabalhos – dentre dissertações, teses, artigos em periódicos, monografias de graduação e publicações em anais de congressos nacionais – nos últimos quinze anos. Usamos como estratégia de busca os descritores “acordeom”, “acordeon”, “sanfona” e “gaita”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na plataforma Amplificar, além de buscarmos em sites dos principais periódicos da área de música no Brasil. Também fizemos um levantamento da bibliografia que constituiu o aporte teórico para as discussões. Isto englobou textos, artigos e livros sobre a aprendizagem de músicos populares, bem como sobre a teoria de Bourdieu, lente conceitual sob a qual desenvolvemos nossas discussões.

Dos materiais selecionados e constantemente atualizados, conforme as necessidades que emergiram ao longo da pesquisa, foi feita a leitura e fichamento, com o fim de organizar o estudo e de destacar as principais contribuições desta bibliografia para as discussões e redação da dissertação.

A partir dos dados obtidos, os contextos e processos de aprendizagem vivenciados foram identificados e categorizados. Primeiro, destacamos eixos temáticos da formação de cada um dos sanfoneiros, individualmente. Em seguida, comparamos os eixos de todos os sanfoneiros e fizemos um reagrupamento a fim de buscar categorias que englobassem o conjunto dos sanfoneiros, ou pelo menos alguns destes sujeitos. Por fim, confrontamos estes dados empíricos com o referencial teórico adotado e com a literatura encontrada. Assim, surgiram as categorias do capítulo 4. Com uma análise qualitativa, de caráter interpretativo e descritivo, pudemos, então, produzir os resultados acerca dos fenômenos.

Nos capítulos subsequentes, apresentamos a bibliografia que serviu de base para a construção do trabalho, discutindo a música popular regional do Nordeste do Brasil e a aprendizagem de música popular, enfocando a sanfona. Em seguida, passamos às discussões dos resultados da pesquisa, com o capítulo intitulado “Na estrada da vida e da música: narrativas dos sanfoneiros”. Neste capítulo, apresentamos a caracterização dos entrevistados e oito categorias de análise definidas a partir do entrecruzamento dos dados das entrevistas com a bibliografia adotada. Ao longo destes oito subitens, descrevemos processos e contextos de aprendizagem presentes na formação dos sanfoneiros, bem como

suas concepções sobre estas próprias vivências. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, apresentando como os objetivos do trabalho foram atingidos, nossas limitações e questões em aberto para futuros estudos.

2 A MÚSICA POPULAR REGIONAL DO NORDESTE DO BRASIL

A música popular regional nordestina, em especial o forró, é o campo onde desenvolveremos nossos debates. Buscamos entender as trajetórias formativas dos sujeitos não somente em sua dimensão subjetiva, mas analisá-las como pertencentes a uma rede de significados e relações de poder na qual estes sanfoneiros estão indissociavelmente envolvidos. É essencial explicitar o conceito de campo que permeia esta pesquisa, oriundo da sociologia de Pierre Bourdieu.

O social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um "campo de forças", uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um "campo de lutas", em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (THIRY- CHERQUES, 2006, p. 35)

No campo, estão em disputa constante as posições de privilégio, que são determinadas pelo acúmulo de diferentes tipos de capital – econômico, social, cultural ou simbólico. É no campo que os agentes sociais, a partir de suas respectivas posições, das relações entre o componente biográfico individual e o componente coletivo e histórico, constroem um *habitus*, um sistema de disposições duráveis que orientam suas concepções e ações (THIRY- CHERQUES, 2006).

Para compreender as trajetórias dos sanfoneiros dentro do campo da música popular regional nordestina, vamos tecer algumas análises quanto às representações sobre a região Nordeste antes.

2.1 A região Nordeste do Brasil

A sanfona e os fazeres musicais que envolvem este instrumento estão intimamente ligados à região Nordeste do Brasil. No senso comum, dentre símbolos diversos que estão associados à ideia de Nordeste, a sanfona está entre os mais disseminados. Inclusive, especificamente sob esta nomenclatura, e não outras, como “acordeon” ou “gaita”. Sanfona é um regionalismo nordestino para o termo “acordeon”, se poderia dizer, assumindo “acordeon” como denominação oficial e ponto de partida para variações⁴. Isso indica que estamos tratando aqui não simplesmente da presença do instrumento físico em

⁴ Sobre isso, ver Weiss e Louro-Hettwer (2019, p. 128).

um determinado território, mas da significação conferida a ele e das relações estabelecidas por um grupo social específico em suas práticas culturais, objetivada, dentre outros aspectos, na denominação do instrumento. Por isso, não há sanfona sem Nordeste, sem a identidade cultural que define o que representa esse instrumento para um determinado povo.

E o que seria o Nordeste, então? Deparamo-nos aqui com uma discussão complexa e que não pode ser esgotada neste trabalho, mas apontamos as bases teóricas com as quais nos identificamos e que direcionam nosso olhar para interpretar as narrativas de sanfoneiros nordestinos. Seria equívoco, ou pelo menos insuficiente, reduzir a definição de Nordeste a uma região estabelecida por seus limites territoriais e administrativos. Entendemos região como uma categoria organizadora do plano físico, mas também simbólico, e é a relação entre estes planos, sobretudo, que nos interessa. Afinal, a própria demarcação dos limites físicos de uma região é uma expressão da dimensão política da sociedade, que materializa as relações entre espaço, Estado e capital. Já o regionalismo é concebido como o processo através do qual são construídas significações socialmente compartilhadas sobre uma determinada região, contribuindo para a consolidação de uma identidade cultural regional (PENNA, 1992, p. 19).

A identidade cultural atribuída a uma determinada região é construída através de sistemas de representação e classificação. Estes sistemas, por sua vez, não são estáticos e, muito menos, completamente correspondentes à realidade, pois esta não pode ser apreendida na sua totalidade, e sim sob os recortes de uma perspectiva histórica e socialmente orientada. Bourdieu explica que “os sistemas de classificação são menos instrumentos de conhecimento que instrumentos de poder, subordinados a funções sociais e orientados, mais ou menos abertamente, para a satisfação dos interesses de um grupo” (BOURDIEU, 1979, p. 556). Além disso, para alimentar a construção dos sistemas de classificação, são requeridas duas variáveis, segundo Penna (1992, p. 66), “por um lado as características que devem ser percebidas para embasar a classificação – em direta relação com o interesse em percebê-las” –, e por outro o princípio de pertinência – que determina a incorporação a uma determinada classe”.

Assim, *o que faz ser nordestino*, título da obra de Maura Penna, não está dado e encerrado, mas resulta de uma constante luta pelo estabelecimento dessas duas variáveis, travada por posições sociais desiguais e sob os fluxos interculturais que a todo tempo borram e põem à prova as fronteiras identitárias, que se estabelecem no campo simbólico.

Por isso, cabe sempre a tentativa de elucidar quais as tensões sociais que estão em jogo na constante (re)produção simbólica da realidade.

No caso da identidade cultural nordestina, observa-se um processo de representação que se inicia no século XIX, quando o Brasil, organizado em províncias, começa a apresentar acentuadas desigualdades comerciais e financeiras entre as chamadas Províncias do Norte e Províncias do Sul. As Províncias do Sul do país se destacam com a produção de café, enquanto as do Norte entram em declínio com sua produção de açúcar e algodão. A omissão do Estado sobre as Províncias do Norte e a diferenciação regional a partir de desigualdades agrárias e econômicas provoca uma coesão entre os chamados “nortistas” – elite agrária das províncias do Norte – para defender seus interesses. Conforma-se, então, uma unidade social que, gradativamente, vai sendo reforçada pelas ações oficiais do Estado e pelos discursos circulantes, veiculados por uma classe dominante e suas estruturas de dominação (PENNA, 1992, p. 24).

Também contribuem para o estabelecimento dessa identidade cultural as práticas artísticas. A arte, como forma de expressão humana, reapresenta sob múltiplas formas as representações presentes na sociedade. Embora possam ser produto de individualidades específicas, as obras de arte não estão dissociadas de sua historicidade e o artista não pode ser compreendido fora da teia social em que está inserido. Segundo Anjos (2005, p. 12), identidades culturais são “resultado de processos de expressão humana (discursiva e performativa) por meio dos quais são estabelecidas e continuamente reelaboradas diferenças entre grupos diversos”. Se entendermos a arte como expressão humana discursiva e/ou performativa, podemos compreender seu papel nas construções simbólicas envolvidas na definição de identidades culturais.

No campo da música, artistas como Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro têm suas obras embebidas da ideia de Nordeste que vinha sendo construída desde o século XIX. Por outro lado, contribuem para o reforço e redefinição desta representação na medida em que se apresentam como agentes ativos e relevantes dentro desse processo histórico, produzindo discursos e performances importantes para a constituição da identidade cultural nordestina. Sobre isso, podemos evocar a seguinte colocação de Penna:

O pensamento e as representações têm uma ação estruturante, ao mesmo tempo em que são estruturados socialmente, uma vez que os esquemas de pensamento têm sua origem na sociedade, sendo “constituídos no curso da história coletiva [...] adquiridos no curso da história individual” (Bourdieu, 1979:545). A atividade estruturante dos

agentes, portanto, não é totalmente livre nem puramente pessoal ou individualizada; [...] simplesmente porque sua atuação no mundo não se dá num vazio, mas num mundo social já simbolizado, um mundo em movimento, carregado de significações coletivamente estabelecidas. (PENNA, 1992, p. 59)

Embora as representações constituintes da noção de um nordestino típico tenham sido apreendidas de forma ampla pelos próprios nordestinos e por outros grupos sociais, devemos ter em mente que os agentes estruturantes dessas representações não detêm poder equivalente nessa estruturação, simplesmente porque estão em posicionamentos sociais distintos no campo em que atuam.

Ou seja, quem diz o que é ser nordestino são muito mais aqueles que estão em condições privilegiadas de produção do discurso, a classe dominante. Além destes, destacamos os que possuem grande visibilidade midiática, dentre eles, os já mencionados artistas, especificamente os que possuem alguma fama (capital social). Mas se concebermos que as estruturas midiáticas de massa (antes da popularização da Internet) estão sob domínio dos que também concentram capital econômico, recairemos sobre a mesma questão: a classe dominante seleciona e dissemina os discursos e práticas socialmente legitimados, não sem oposição de forças, mas contando com estruturas hierarquizadas de poder.

Além de identificar os agentes com ação estruturante mais poderosa, também nos cabe perguntar como se dá essa ação estruturante da identidade cultural. Que critérios ficam estabelecidos, então, para este ser nordestino? Recorreremos a Penna (1992) para lançar hipóteses sobre isto. Tratando-se de uma região com territorialidade definida pelo Estado, a naturalidade aparece como um primeiro critério, com caráter oficial. É nordestino aquele que nasce no Nordeste. Um segundo possível critério é a vivência dentro dos limites territoriais da região. Neste caso, é nordestino aquele que vive ou viveu no Nordeste, em tempo ou experiências significativas o suficiente para incorporar a identidade regional. Também podemos observar a identidade nordestina ser associada às práticas culturais nordestinas. Aqui, ser nordestino é viver um modo de vida típico da cultura nordestina. Note-se que esta é uma noção mais desterritorializada que as anteriores.

Um último critério a ser acrescentado é o da auto-atribuição. O nordestino é aquele que se reconhece como tal. Cabe aqui uma ressalva, pois o reconhecimento de uma identidade cultural regional pressupõe uma via de mão dupla, onde, de um lado, o sujeito assume para si uma classificação coletivamente estabelecida (auto-atribuição), e, de

outro, o grupo social reconhece (ou não) o sujeito como pertencente à categoria classificada (alter-atribuição), neste caso, ao Nordeste.

Na tentativa de desdobrar os elementos culturais que definem as práticas de um nordestino, surgem algumas problemáticas. O típico ser nordestino não dá conta de uma totalidade homogênea: se examinarmos de perto, veremos uma complexidade cultural que denuncia que estamos lidando com uma categoria por demais heterogênea. Heterogênea demais para ser tratada como categoria única? Seria o Nordeste apenas uma virtualidade discursiva ou este mesmo discurso é capaz de produzir uma materialidade que, de fato, gera coesão no grupo social? São tópicos a refletir, sobre os quais não conseguiremos aprofundar aqui, mas já nos posicionam em contraponto a uma noção estática, acrítica e romantizada de Nordeste, o que nos trará benefícios à análise dos discursos.

Ainda assim, é possível traçar alguns elementos centrais sobre a identidade cultural nordestina. As representações de Nordeste nascem imbuídas de um espírito saudoso, reivindicatório do retorno aos tempos prósperos do cultivo açucareiro. Como consequência, o movimento regionalista se caracteriza por seu caráter tradicionalista, romântico e conservador. Por outro lado, frequentemente, o Nordeste é associado à seca, à cultura rural e suas manifestações artísticas e a uma noção de autenticidade cultural.

A cultura nordestina, na condição de cultura local, é muitas vezes colocada frente a frente com a dita “cultura de massas”, argumentando-se que a primeira é verdadeira e duradoura, possui valor. É, portanto, autêntica. A segunda, fruto da modernidade, é vista como ameaça à preservação das tradições da cultura local. Este discurso evoca questionamentos sobre como os detentores de determinados bens culturais se posicionam na luta pela valorização de seus bens. Neste caso, a preservação das práticas culturais aparece como importante valor e estratégia utilizada por nordestinos para defender sua identidade cultural. Ao mesmo tempo em que esta postura visa garantir a continuidade de práticas culturais de grupos menos favorecidos, implica em uma forte negação das dinâmicas culturais.

Sobre a produção deste discurso, tem grande influência a perspectiva folclorista. Os estudos folclóricos surgem na segunda metade do século XIX com a intenção de compreender e registrar a cultura popular de grupos sociais específicos. Apesar disso, os folcloristas assumiram uma postura de colecionismo com as práticas culturais que culminou com a pretensão de engessamento destas mesmas práticas. Para eles, segundo García Canclini:

[...] interessam mais os bens culturais – objetos, lendas, músicas – que os agentes que os geram e consomem. Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação. (GARCÍA CANCLINI, 2003, p. 211)

Por isso, qualquer interferência intercultural que leve à transformação desses bens é vista negativamente pelos folcloristas, como contribuindo para a perda de sua suposta essência. Aderindo a um olhar idealista romantizado sobre a cultura, os folcloristas se afastam da própria realidade, reafirmam incessantemente uma identidade cultural imaginada, pretendida, mas inviável. Ao confrontar-se com as dinâmicas do mundo real, com os entrecruzamentos culturais que (re)produzem materialidades e simbolismos, os folcloristas passam a propagar a necessidade de um resgate. Localizam, então, esta identidade cultural num passado perdido e desejado.

Ao decidir que a especificidade da cultura popular reside em sua fidelidade ao passado rural, [os românticos] tornam-se cegos às mudanças que a redefiniam nas sociedades industriais e urbanas. Ao atribuir-lhe uma autonomia imaginada, suprimem a possibilidade de explicar o popular pelas interações que tem com a nova cultura hegemônica. O povo é “resgatado”, mas não conhecido. (GARCÍA CANCLINI, 2003, p. 210)

Apesar da crítica feita ao discurso produzido pelos folcloristas e adotado como legítimo pelo movimento regionalista, devemos ser cautelosos para não julgar nociva toda e qualquer tentativa de preservação cultural. Diante de uma sociedade com distribuição extremamente desigual de capital, econômico e simbólico, cuidar para que os bens culturais de grupos vulneráveis não sejam suplantados por outros bens culturais promovidos por grupos hegemônicos pode ser sinônimo de compromisso com a manutenção da diversidade.

Qual é, pois, o Nordeste real? Além dos estereótipos, da idealização folclorista, mas que não se opõe de todo a ela? Para nos aproximarmos de uma reflexão historicamente situada, precisamos entender as dinâmicas da chamada globalização. Anjos (2005) destaca importantes processos que a caracterizam:

[...] há, na segunda metade do século XX, a convergência de uma série de transformações produtivas, financeiras, demográficas e tecnológicas [...]. Dentre essas mudanças, destacam-se a complexa transnacionalização da produção de mercadorias; a constituição de mercados financeiros que crescentemente escapam à regulação de agências normativas nacionais; a generalização de deslocamentos populacionais de longa distância [...]; e, finalmente, a revolução da tecnologia de transmissão de dados por meios eletrônicos, da qual se

destaca a constituição e popularização da Internet na década de 1990. (ANJOS, 2005, p. 8-9)

Assim, constitui-se uma acentuada circulação internacional de bens materiais e simbólicos, que reconfigura as identidades culturais, inclusive a do nordestino. Há um discurso circulante de que a globalização promoveria uma grande homogeneização cultural, quando, no entanto, as reações locais a culturas hegemônicas promovem uma nova diversidade e complexidade cultural. As tradições não têm, necessariamente, desaparecido em função da globalização, mas têm sido transformadas. De outro lado, essas culturas locais também promovem transformações outras nas culturas com as quais têm contato, de modo que não se distingue claramente “uma” e “outra”: tudo é resultante de uma série de interseções culturais bem como pode ser matriz para novas interseções, provocando identidades culturais em permanente e intenso movimento (ANJOS, 2005, p. 16). Surge, então, a noção de hibridismo cultural:

O conceito de hibridismo é apto, assim, a capturar [...] a natureza necessariamente inconclusa do processo de articulação social das diferenças locais no contexto de interconexão ampliada que a globalização promove. Entre a submissão completa a uma cultura homogeneizante e a afirmação intransigente de uma tradição imóvel, instaura-se, portanto, um intervalo de recriação e reinscrição identitária do local que é irreduzível a um ou a outro desses polos extremados. (ANJOS, 2005, p. 30)

Por essa perspectiva, é preciso considerar um Nordeste múltiplo, heterogêneo, em constante transformação e que recria tradições à medida em que é provocado por forças internas (expressão de seus próprios sujeitos) e por forças externas (confronto com outras culturas). E é sob esta ótica que dirigiremos nossas análises sobre sanfoneiros nordestinos.

2.2 O forró como expressão cultural regional: estética e simbolismos

O forró é reconhecidamente um forte elemento da identidade cultural regional nordestina. Com o termo forró, podemos nos referir à festa, ao gênero musical, a um ritmo dentro deste mesmo gênero e a uma dança (DIAS; DUPAN, 2022). Neste capítulo, debruçaremos sobre o forró como um gênero musical, sem ignorar os outros elementos performativos que circundam este fazer musical. E sendo a sanfona um dos instrumentos mais típicos deste gênero, investigar as trajetórias de sanfoneiros nordestinos e não discorrer sobre o forró seria negligente ou empobrecedor para a pesquisa.

É importante ressaltar que o uso do termo “forró” como uma designação para um conjunto de ritmos musicais, incluindo o baião, é recorrente apenas a partir da década de 1970 (SILVA, 2009), com a revalorização da música popular nordestina na mídia. Quando Luiz Gonzaga – principal expoente do forró – lançou sua carreira e ascendeu como artista de renome nacional, ele ficou conhecido como o Rei do Baião, sendo o baião o gênero musical com o qual atuava. Neste momento, as menções ao forró eram, geralmente, associadas ao seu significado como festa ou como o espaço onde essas festas aconteciam, e não ao gênero.

Apesar de, ao longo desta discussão, usarmos o termo forró como sinônimo de um gênero que engloba vários ritmos, compreendendo o baião como um desses ritmos, chamamos a atenção do leitor para o fato de que esta é uma concepção recente e que, ao tratar desta cultura musical entre as décadas de 1940 e 1960, seus praticantes e ouvintes certamente a nomeariam de Baião.

A passagem da categorização de uma prática musical do gênero baião ao gênero forró reflete a discussão desenvolvida por González (2016, p. 96): “a ideia de gênero apresenta-se como uma construção social, uma peça móvel às necessidades de um grupo. [...] Podem ser mais relevantes do ponto de vista da pesquisa o porquê e o para quê das taxonomias, do que as próprias taxonomias”. Essa recategorização, portanto, pode ter a ver com as estratégias de mercado na tentativa de reinvenção e revalorização de um determinado fazer musical, neste caso, o baião, reapresentado sob um diferente significante, o forró.

Para compreender as práticas culturais do forró, podemos pensar a partir de sua gênese. Frequentemente, associa-se o surgimento do forró ao aparecimento e circulação da palavra “forró”, mais do que a identificação de uma estética recorrente e diferenciada das demais. Embora a origem do nome não necessariamente explique as matrizes e processos culturais que levaram à consolidação de um gênero musical, cabe explicitar as duas principais narrativas que circulam sobre a origem da palavra “forró”, pois que são também importantes para a produção de sentidos entre os forrozeiros.

Na primeira, “forró” derivaria de um estrangeirismo: “for all”, em português, “para todos”. A estória conta que na virada do século XIX para o XX, as empresas britânicas responsáveis pela implantação da malha ferroviária no Nordeste brasileiro, em especial a Great Western, promoviam bailes que eram regados pela música local. Na entrada, expunham a placa convidativa: “for all”. Uma variação desta versão aponta que o termo teria sido introduzido não por britânicos, mas por soldados americanos,

estabelecidos em bases nordestinas ao longo da segunda guerra mundial (DIAS; DUPAN, 2014; DRAPER, 2014; PERES, 2013).

Chama a atenção o espírito democrático evocado por essa versão. Ao pressupor um ambiente que acolhe igualmente pretos, brancos, ricos e pobres, o “for all” distoa da estrutura coronelista extremamente estratificada da República Velha. A isto Draper caracteriza como uma “falha hierárquica na história” (DRAPER, 2014, p. 26). Acrescentamos, ainda, que neste caso a hierarquia interna é transferida para um elemento estrangeiro: se não há mais desigualdade entre os nordestinos, há alguma desigualdade entre os ingleses e os nordestinos, sendo eles anfitriões e convidados, organizadores e participantes da festa.

Além de ingleses, as companhias ferroviárias também possuíam muitos trabalhadores irlandeses. Diante disto, Peres (2013, p. 49) observa possíveis indícios de que a sanfona de oito baixos tivesse sido introduzida no Nordeste brasileiro pelos britânicos: “minha hipótese se baseava sobre a proximidade da afinação ‘transportada’ da região Nordeste em relação ao *Irish style* irlandês”. O próprio autor aponta que não há evidências outras que corroborem esta hipótese, mas não podemos deixar de apontar possíveis vínculos entre a introdução do instrumento no território nordestino pelos britânicos e o conto do “for all”. Contudo, guardamos nossas ressalvas em relação a esta versão da origem do nome, por suas aparentes contradições.

Uma destas contradições encontra-se na sua perspectiva internacionalista da cultura local, uma vez que os forrozeiros tendem a negar toda e qualquer influência cultural externa. Curiosamente, por esta versão, o forró nasceria intercultural por excelência. Um dos gêneros mais representativos da suposta autenticidade e pureza cultural brasileira seria resultado de um hibridismo anglo-brasileiro. Draper (2014, p. 27) comenta que o mito do “for all” representa, na dimensão espacial, “o encontro do local com o global”; e na dimensão temporal, a concomitância entre o “desejo de modernidade” (na figura dos britânicos) ante a “tradição viva das comunidades locais” (na figura dos nordestinos).

A segunda versão para o surgimento do nome forró, mais aceita pela comunidade acadêmica, é a de que a palavra viria de “forrobodó”, palavra vinda do tronco linguístico bantu, incorporada no Brasil com a chegada de negros escravizados. A palavra pode ser traduzida como “bagunça” ou “confusão”, que, segundo Dias e Dupan (2022, p. 4), eram “circunstâncias frequentes nesses bailes populares do interior nordestino do século XIX”. Nesta versão, observamos um certo tom negativo ao se referir à festa, associando seu

caráter popular a uma atmosfera caótica ou desordeira. É bem possível que o forrobodó fosse, em muitos aspectos, desviante da norma estabelecida nas festas da elite agrária nordestina, tendo sofrido bastante preconceito por isso.

Quando tratamos do forrobodó do século XIX, com certeza estamos lidando com um cenário muitíssimo diferente do forró a partir da década de 1940. Ao longo do século XX, o forró passa a transitar entre as práticas da cultura popular, o mercado de música popular e a indústria cultural. Luiz Gonzaga foi, sem dúvidas, a figura emblemática que reconfigurou o forró, em sua dimensão estética e de produção. Como migrante nordestino no Rio de Janeiro, Gonzaga vivenciou muitos choques culturais e, ao longo de sua prática artística, balanceou à sua maneira as assimilações e resistências à vida cultural carioca. É neste cenário que inicia sua ascensão musical.

Draper (2014, p. 191) reconhece influência carioca na concepção do baião e afirma que “toda essa atividade [de Gonzaga] é certamente circunscrita [...] dentro das modernas indústrias de mídia de entretenimento brasileiras e utiliza sua relativamente vasta rede de recursos tecnológicos para reprodução, circulação e publicidade”. Talvez não fosse possível para Gonzaga a incursão nesta indústria cultural se não fosse pelo fato de ele estar numa grande metrópole, onde a concentração de todos os tipos de capital converge.

Luiz Gonzaga não inventou o forró (nem mesmo o baião, gênero através do qual obteve sucesso), como se fosse uma matriz divina a matéria-prima para sua obra. Mas cercou-se ao longo da vida de matéria-prima diversa, isto é, de suas vivências musicais em territórios rurais e urbanos, do Nordeste e do Sudeste, das festas da cultura popular aos palcos, dentre outros contextos contrastantes entre si.

O termo baião, sinônimo de rojão, já existia, designando na linguagem dos repentistas nordestinos, o pequeno trecho musical tocado pela viola, que permite ao violeiro testar a afinação do instrumento e esperar a inspiração, assim como introduz o verso do cantador ou pontua o final de cada estrofe. (DREYFUS, 2012, p. 110)

Dreyfus (2012) traz elementos para entendermos as matrizes acessadas por Luiz Gonzaga ao propor sua estética. A música rural anterior a este artista possuía formas sonoras distintas. Outra instrumentação dominava estas práticas, incluindo pífanos, rabecas, violas e pés-de-bode. Luiz Gonzaga, de certa forma, acrescenta a esta cultura uma nova forma de fazer música, popularizando a sanfona de 120 baixos como uma representante “moderna” do pé-de-bode (PERES, 2013) e atualizando as festas de forró

com novos elementos, recriados através dessas mesmas fontes culturais. É o caso da nova instrumentação típica do forró: o trio pé-de-serra, com sanfona, zabumba e triângulo.

Se, por um lado, essas matrizes fornecem material estético-musical para a obra gonzagueana, por outro, fornecem também material simbólico. O forró foi construído sobre a trajetória pessoal (de Gonzaga) e coletiva (dos nordestinos) na migração para as grandes metrópoles do Sudeste em busca de melhores condições de vida e trabalho. A hostilidade do ambiente natural no sertão nordestino, com as secas severas e a marginalização política, levou milhões de nordestinos a migrar ao longo do século XX. Este êxodo rural e suas implicações emocionais nos migrantes é, certamente, um tema fundamental no forró e motivo de reverberação do gênero musical nas comunidades nordestinas em diversos territórios brasileiros.

É neste âmbito que a saudade aparece como tônica dos discursos veiculados pelo forró⁵. A saudade de um lugar distante, a afirmação de uma identidade como resistência às novas experiências na metrópole, o desejo permanente de reviver os vínculos originais do migrante, desde aqueles relativos ao ambiente natural até os vínculos com os outros membros desta comunidade, por demais diversa, mas que se irmana sob uma mesma categoria, a de nordestinos. Draper (2014, p. 70) sintetiza que “a saudade no forró pode, portanto, ser descrita como uma epistemologia do camponês retirante”.

Para estes sujeitos, ter uma música na qual se sentem representados e que atinge um sucesso nacional é um respiro em meio à exploração vivenciada no “Sul” e a falta de perspectiva de um retorno à sua terra de origem. É uma forma de vivenciar o Nordeste fora do Nordeste. É também uma forma de se conectar a outros sujeitos de história semelhante, se reconhecer em coletividade, se organizar e produzir para si, enquanto grupo social, uma realidade menos dura e uma narrativa sobre seus sofrimentos e prazeres, sobre sua relação com a experiência migratória.

Com o baião como um símbolo do Nordeste, Luiz Gonzaga ganha destaque na indústria fonográfica brasileira ao longo das décadas de 1940 e 1950⁶. Em 1960, o ritmo entra em declínio, quando os meios de difusão fonográfica começaram a ser dominados pela bossa-nova e, em sequência, pela MPB. Apesar de ter ficado por anos em uma posição periférica nos meios de comunicação de massa, o forró continuou a ser

⁵ Toda a discussão, presente neste item, acerca cultura nordestina como uma cultura de migração e sobre a forma como a saudade é retratada no forró, está embasada em Draper (2014).

⁶ Sobre ascensão, declínio e reaparecimento do forró na mídia nacional e suas ramificações estilísticas, nos apoiamos em Dias e Dupan (2022), Draper (2014), Dreyfus (2012) e Silva (2009).

(re)produzido por inúmeros artistas. Finalmente, ganha força novamente na década de 1970, quando Luiz Gonzaga se une aos jovens nordestinos da MPB para recriar sua estética.

Neste momento, o forró negocia vários de seus símbolos conservadores com a modernidade representada pela MPB, e abre mão de elementos diversos para poder outra vez entrar em cena. Ou seja, apesar do discurso tradicionalista que marca grande parte dos forrozeiros, o próprio Luiz Gonzaga e tantos outros artistas do forró expressam grande flexibilidade nestas negociações simbólicas pela continuidade das suas atividades na difusão musical massiva.

Com a morte de Gonzaga, em 1989, a relação entre o nordestino e o sentimento de saudade é potencializado e levado a outra instância. Originalmente a saudade referia-se a um distanciamento espacial de uma vivência que, embora no âmbito pessoal seja passada, continua a coexistir temporalmente na realidade imaginada. Aos poucos, o Nordeste desejado passa a ser mais um fetiche do que uma possibilidade concreta, uma representação, e a consciência de que revivê-lo não é uma alternativa gera o sentimento de saudade, neste caso, um distanciamento temporal. Esta fetichização do Nordeste no forró (DRAPER, 2014, p. 41), que tem início com a negação dos processos de modernização e urbanização, é redimensionada quando a falta de um líder como Gonzaga é sentida por todos os forrozeiros.

Porém, se não podemos atribuir a criação do forró exclusivamente a Gonzaga, tampouco poderemos dizer que seu falecimento encerra toda uma cultura endossada e reformulada a tantas mãos. Inúmeros artistas desenvolveram e desenvolvem suas carreiras com base nas referências estéticas de Luiz Gonzaga, adotando o formato de trio, com sanfona, zabumba e triângulo, reproduzindo seus ritmos, seus discursos acerca do Nordeste e seu repertório. Estes produzem o chamado forró tradicional, ou forró pé-de-serra, nome dado em alusão ao forró praticado nos sertões nordestinos, identificando sua prática com uma cultura rural tradicional.

Além disso, outras vertentes surgem no forró (DIAS; DUPAN, 2022). Uma delas é o forró universitário, que vem imbuído dos então recentes acenos positivos de Gonzaga à cena artística jovem do Nordeste. Jovens universitários do Sudeste começam a compor, na década de 1990, um movimento pela valorização das tradições culturais nordestinas, ou como é dito no discurso circulante, “um resgate das origens”. O forró universitário remodela estéticas sonoras e discursos presentes no forró pé-de-serra, sem se distanciar de seus principais fundamentos. Com uma estética visual mais jovem e urbana,

promovendo bailes dançantes nos clubes noturnos da classe média cosmopolita, o forró universitário alcança imenso sucesso e faz dos territórios do Sudeste novamente polo de produção e reprodução de cultura de matriz nordestina. Aqui temos um caso interessantíssimo de hibridismo cultural, de assimilações e conciliações entre o rural e o urbano, a periferia e o centro, o tradicional e o moderno.

Também na década de 1990, surge uma outra vertente do forró: o forró eletrônico. Nesta, notamos mais diferenças na estética sonora em relação ao forró tradicional. Outros instrumentos – como bateria, guitarra, teclado, metais e baixo – que até então tinham aparições esporádicas ou que não correspondiam à idealização sonora do forró tradicional, tornam-se protagonistas nas bandas. Estes grupos também apresentam grande número de componentes e geralmente incluem dançarinas nos seus espetáculos. Além disso, chama a atenção neste subgênero do forró, em relação ao forró tradicional, a sua forma de produção e difusão. Com um modelo empresarial de produção de megashows, o forró eletrônico dispensa destaque para indivíduos específicos e lança holofotes sobre as bandas como um todo. Com estruturas grandiosas de som, iluminação, performances extravagantes, as bandas de forró eletrônico alcançaram grande penetração midiática e no mercado de shows.

Por essas inovações e, ainda, por manifestas mais explicitamente um erotismo anteriormente apenas insinuado nas letras de duplo sentido, o forró eletrônico desperta muita crítica dos forrozeiros tradicionais e universitários. Sendo também pejorativamente chamado de “forró de plástico”, o forró eletrônico é acusado de perverter um gênero concebido sob rígida moral e sob valores conservadores por questões mercantis. Os críticos deste estilo⁷ afirmam que, ao contrário do forró tradicional, que sob seu ponto de vista, deve perdurar por representar uma cultura autêntica⁸, o forró eletrônico estaria reduzido a modismo, música para consumo e descarte (por isso, dita de plástico) sem valor cultural. Consideramos que, sob esta nomenclatura, está incluída uma diversidade ainda grande de práticas musicais e que não devemos desconsiderá-las ou discriminá-las ao tratar das dinâmicas culturais do forró, sendo possível compreender que aspectos do

⁷ Tomemos como exemplo a dissertação de Jaqueline Alves da Silva (2010), que faz um estudo comparativo entre um grupo de forró tradicional e uma banda de forró eletrônico, tecendo críticas à estética deste último e à sua relação com o mercado fonográfico e de shows.

⁸ Há muitas menções ao forró que lhe atribuem uma autenticidade. Exemplo disso é o próprio Fórum de Forró de Raiz, organização que construiu a mobilização para a salvaguarda das matrizes do forró. Ao utilizar a designação “de raiz”, os forrozeiros promovem um discurso que aponta para uma origem única, perdida e que se deseja perpetuar de um fazer musical. Na raiz residiria o “verdadeiro”. Na concepção dos forrozeiros, portanto, o forró de raiz é o forró verdadeiro, de valor cultural mais elevado.

mundo capitalista globalizado contemporâneo contribuem na sua concepção, difusão e assimilação cultural.

Reconhecendo que, em sua diversidade, o forró integra com grande relevância a cultura não apenas nordestina, mas brasileira, forrozeiros se organizaram ao longo das últimas décadas para requerer do Estado ações de preservação cultural e fomento às atividades ligadas às tradições do forró. Como parte deste movimento, os forrozeiros reivindicavam o reconhecimento do forró como patrimônio cultural brasileiro. O processo foi consolidado no final de 2021, quando o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) declarou as matrizes do forró como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil e determinou que fosse feita a sua salvaguarda pelo Estado em parceria com a sociedade.

Este foi um passo para que os agentes do forró tenham mais oportunidade para debater e difundir as memórias relativas ao gênero, mas também para pensar os desdobramentos dessas matrizes culturais e sua inserção no mundo atual. Optamos por uma historicização do forró que não lhe congele no tempo e no espaço e que esteja atenta às necessidades e posicionamentos políticos de quem produz os discursos que regem este campo, para relativizá-los ou opor-lhes quando necessário. Consideramos que o forró está sob constante transformação, de modo que as práticas dos forrozeiros na contemporaneidade estão moldadas sob as influências internacionais e sob os modos de produção material e simbólica capitalistas. Não é possível explicar a cultura forrozeira atual sob óticas produzidas em outros momentos históricos, ideologicamente orientadas por equívocos epistemológicos. O forró que discutiremos na prática dos sanfoneiros profissionais tem contextos sociohistóricos definidos e está em permanente negociação nas dinâmicas interculturais – ora com mais resistência, ora com mais flexibilidade.

3 APRENDIZAGEM NA MÚSICA POPULAR

Para dar início às nossas discussões sobre aprendizagem na música popular, é preciso situar o que definimos como “música popular”. Frequentemente reconhecida como o oposto à música erudita, o uso do senso comum para o termo “música popular” pode ser carregado de imprecisões e de estereótipos. Entendendo que não existe música desvinculada de sua realidade social e de sua historicidade, Marcos Napolitano explica:

O que se chama de “música popular” emergiu do sistema musical ocidental tal como foi consagrado pela burguesia no início do século XIX, e a dicotomia “popular” e “erudito” nasceu mais em função das próprias tensões sociais e lutas culturais da sociedade burguesa do que por um desenvolvimento “natural” do gosto coletivo, em torno de formas musicais fixas. (NAPOLITANO, 2002, p.14)

Ao tratar do desenvolvimento dos estudos musicológicos, González (2016) descreve um panorama onde três principais categorias são estudadas: a música comunitária de tradição oral, a música erudita de tradição escrita e a música popular urbana. O autor defende que a categoria de música popular tem um caráter massivo, midiaticizado e moderno (GONZÁLEZ, 2016, p. 92). Consideramos, claro, que estas categorias não têm uma estabilidade permanente e se influenciam mutuamente, diminuindo suas distâncias.

Ao longo do século XX, com as inovações tecnológicas e o desenvolvimento de formas de disseminação da produção artística, sobretudo a partir do revolucionário registro fonográfico, alguns gêneros se consolidaram como manifestações da música popular. É o que acontece nos Estados Unidos com o Jazz, por exemplo, e no Brasil, com o Samba. Posteriormente, ganham espaço o Forró, o Choro, a Bossa-Nova e a chamada MPB (Música Popular Brasileira), dentre outros gêneros.

Em termos estéticos, a música popular pode ser reconhecida principalmente sob a forma canção, embora sua diversidade formal possa ser muito ampla. São frequentes conduções rítmicas regulares e marcantes, como descreve Dantas (2015), o que aponta para a histórica ligação que a música popular tem com a dança. Dantas também chama a atenção para o fato de que a experiência com esse tipo de música geralmente inclui a plateia como agente ativo, diferentemente dos concertos da música erudita, onde predomina a contemplação passiva.

Em nosso estudo, incluiremos sob o guarda-chuva da música popular, além da música popular urbana, também a música da cultura popular⁹, que também pode ser denominada como “música de tradição oral”. Essa é a música produzida geralmente por comunidades da zona rural, aprendidas através da tradição oral e associada a rituais da vida cotidiana dos sujeitos.

Tendo delimitado o nosso campo de estudo, podemos afirmar que a música popular tem adentrado a academia muito recentemente, quer seja como objeto de pesquisa, discussão e como conteúdo curricular, quer seja através dos sujeitos que a fazem, na forma de prática de seus instrumentos, repertórios e formas de aprendizagem (GONZÁLEZ, 2016; DANTAS; 2015; BENIGNO, 2020). A inserção da música popular nos ambientes institucionais brasileiros de ensino e pesquisa tem sido marcada por choques culturais, mas que têm resultado em excelentes avanços para a formação acadêmico-musical.

3.1 Processos educativo-musicais

Como se aprende música? Esta é uma pergunta tão ampla que pode ser respondida de formas diversas, a começar, porque não especificamos o que se entende por “aprender música”. Seria aprender a tocar um instrumento musical? Seria aprender a ler partitura? Tornar-se um músico profissional? Ou simplesmente saber reconhecer o repertório musical de sua cultura? Trataremos neste tópico de alguns dos processos envolvidos na formação musical geral, desde aqueles para quem a música é um elemento diluído no seu dia-a-dia de forma inespecífica, até aqueles que desenvolvem algum fazer musical profissionalmente ou não.

Um dos processos de aprendizagem mais importantes na música é a familiarização. A própria inserção do sujeito em sua cultura, primeiramente através de seu núcleo familiar próximo, depois através da comunidade que lhe circunda, faz com que o sujeito internalize os signos através dos quais o mundo se apresenta para ele. Com relação à familiarização na arte, Bourdieu e Darbel explicam:

⁹ Para embasar nossa escolha conceitual, cabe ressaltar que a música da cultura popular a que nos referimos é chamada por outros autores de música folclórica e que o conceito de folclore hoje pode ser visto como antropológicamente limitado. Os grandes folcloristas brasileiros do século XX eram, em geral, indivíduos de classes privilegiadas, com acesso à erudição e adeptos de um conservadorismo cultural. Golovaty (2005, p. 106) faz um alerta sobre o trabalho desenvolvido por folcloristas: “o desafio da pesquisa histórica sobre esta cultura [das classes subalternas] se situa na ultrapassagem dos filtros que as descreveram, dado que a natureza da documentação corresponde justamente às relações de poder entre as classes”.

Pelo fato de que a obra de arte apresenta-se como uma individualidade concreta que nunca se deixa deduzir dos princípios e regras que definem um estilo, a aquisição dos instrumentos que tornam possível a familiaridade com as obras de arte não pode operar senão por uma lenta familiarização. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 105)

Ao ser transposto para o universo da aprendizagem musical, o processo que acabamos de chamar de familiarização pode também ser reconhecido como “musicalização”, processo através do qual o indivíduo é sensibilizado e instrumentalizado para reagir aos estímulos musicais conforme os parâmetros de sua cultura. Maura Penna discute o processo de musicalização e chama a atenção para o fato de que “no caso da ‘musicalização espontânea’, através de vivências assistemáticas, as possibilidades dependem, diretamente e de maneira bastante clara, das condições socioculturais do indivíduo” (PENNA, 2015c, p. 34). Sendo assim, contextos mais ou menos estimulantes, que apresentem uma diversidade musical maior ou menor, ou com atividades musicais mais ou menos intensas, contribuem de formas diferentes para a musicalização dos sujeitos.

Fortalecendo essa proposição de Penna, Gomes (2009), ao analisar a aprendizagem musical em uma família de músicos de Santarém (PA), destaca a presença de um projeto educativo-musical familiar, através do qual se garante uma herança musical intergeracional, movido pelas expectativas, atitudes e valores dos pais (ou do núcleo familiar) para com o indivíduo em sua formação.

Sobre as contribuições familiares na musicalização, podemos retomar Bourdieu, quando em parceria com Passeron, explica os mecanismos de reprodução social através da herança do capital cultural, social e econômico (BOURDIEU, PASSERON, 2015). Transpondo sua lógica, se um filho de trabalhador pouco escolarizado tem imensa probabilidade de ser também um trabalhador pouco escolarizado, se os alunos de cursos de profissões bem remuneradas são em sua grande maioria filhos de classes privilegiadas, podemos pensar também que filhos de músicos poderão, em grande parte, desenvolver aptidões musicais semelhantes às de seus pais. Uma vez assimiladas pelo sujeito pelo tempo dedicado na convivência com seu meio familiar, essas aptidões, habilidades pessoais e intransferíveis automaticamente, podem se configurar como capital cultural em seu estado incorporado (BOURDIEU, 1998, p. 75).

Além das aprendizagens por familiarização, podemos pensar também em experiências comumente chamadas de “autodidatas”. Podestá descreve o autodidatismo como:

[...] um processo de aprendizagem composto por espécies de “pesquisas particulares” - realizadas em diversos níveis de objetividade e organização que conduzem à seleção de conteúdos (estéticos, ou pedagógicos) e ao processamento das informações coletadas através da realização de atividades e estudos que são requisitados, acessados, conduzidos pelo próprio estudante que visa atender seus anseios mais eminentes de aprendizagem musical. (PODESTÁ, 2013, p. 162)

Já Correa (2000), em sua pesquisa com jovens que aprenderam a tocar violão sem intermédio de um professor, cunha o termo “autoaprendizagem” para se referir a situações de aprendizagem extraescolar em que o sujeito é responsável pela condução de sua própria aprendizagem. Essas situações estão muito presentes nas trajetórias formativas de músicos populares. O famoso “tocar de ouvido” pode se constituir como uma das práticas de autoaprendizagem mais recorrentes.

Na literatura, há ainda as percepções sobre a formação musical dos sujeitos sob o conceito de “transmissão musical”. Esta é uma lente interpretativa utilizada com frequência na Etnomusicologia para interpretar dinâmicas culturais em manifestações musicais da tradição oral. Queiroz explica a pertinência e abrangência do conceito:

[...] ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática. Nesse sentido, a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, ressignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico. (QUEIROZ, 2010, p. 115)

No entanto, entendemos que adotar o termo “processos educativo-musicais” contempla adequadamente, para os fins deste trabalho, dimensões amplas da formação musical dos sujeitos e das culturas sem gerar ruído teórico, assumindo que uma cultura musical só existe enquanto está sendo e está sempre a se moldar sob as novas condições sócio-históricas que a criam e recriam a todo momento.

Todos estes processos até agora descritos podem estar sob o conceito abrangente da aprendizagem informal, que Trilla descreve da seguinte forma:

[...] estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um

contorno nítido, quando se dá de maneira difusa. (TRILLA, 2008, p. 37)

Os autores descrevem os processos educativos formais, não-formais e informais. Enquanto alguns autores identificam a diferenciação entre a educação informal e a formal/não-formal pela intencionalidade ou sistematização dos processos, Trilla se apoia no critério da delimitação clara da atividade formativa, conforme trecho trazido acima. Já entre a educação formal e a não-formal, a diferenciação pode se dar pelo critério metodológico ou estrutural.

Os autores configuram a educação não-formal como “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis” (COOMBS, 1985¹⁰, p. 27, apud GHANEM; THRILLA, 2008, p. 33). Argumentam, então, que as características inerentes à educação não-formal tendem a lhe possibilitar mais liberdade metodológica e, conseqüentemente, mais rápidas respostas às necessidades concretas e específicas de cada contexto.

Na música, a educação não-formal pode ser representada principalmente pelos projetos sociais. Neles, geralmente há uma vinculação direta entre a formação específica (neste caso, musical) e o combate ao estado de vulnerabilidade social. Assim, não é raro que estes lugares apresentem um forte apelo sobre o poder transformador da música na vida das pessoas e das comunidades.

Entretanto, cabe aqui atenção sobre a postura pedagógica, que não pode se restringir às funções contextualistas da educação musical (inclusão social, fortalecimento da autoestima, etc.) nem às funções essencialistas (desenvolvimento de aptidões musicais). Do contrário, é fundamental equilibrar estas duas funções para garantir a formação de sujeitos que sejam musicalmente competentes e que tenham podido se desenvolver de forma mais global, conforme argumentam Penna, Barros e Mello (2012).

Com relação ao ensino formal, podemos identificá-lo nos contextos de ensino de música na educação básica, técnica e superior. Estes contextos educativos contam com estruturas institucionalizadas, com currículos bem estabelecidos, seriação, avaliações e certificações sistemáticas, dentre outras características típicas de ambientes escolarizados.

¹⁰ Para acessar fonte original, ver “Coomsb, P. H. La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Madri: Santillana, Col. ‘Aula XXI’, 1985”.

A escola básica é – ou deveria ser – o contexto que fornece acesso universal e gratuito a conhecimentos musicais. No entanto, não há uma obrigatoriedade ou garantia da presença específica da música na educação básica, já que a Lei 13.278 (BRASIL, 2016) estabelece que, dentro do componente curricular Arte, estão contempladas as linguagens das Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Como resultado disso, observamos problemáticas relacionadas à atuação polivalente dos professores e à formação específica em cada linguagem, conforme discutem Penna e Oliveira (2019).

Assim, entendemos que as vivências nos contextos e processos aqui apresentados, presentes de maneira particular na trajetória de cada sujeito, são os aspectos fundantes de uma formação musical. Estes contextos e processos não são vivenciados de forma isolada nem exclusiva, podendo apresentar entre si relações indispensáveis, tais como complementaridade, suplência ou substituição, reforço e colaboração, interferência ou contradição, conforme proposto por Ghanem e Thrilla (2008, p. 44-53). Por isso, cabe a nós identificar, através das narrativas levantadas nesta pesquisa, quais experiências e significados emergem da relação com diferentes situações educativas.

3.2 Formação do artista profissional

Artistas das mais diversas linguagens, não apenas da música, assumiram diferentes papéis sociais ao longo da história da humanidade. Com isso, as formas de produção e veiculação de suas obras também se adaptaram a cada novo contexto sociocultural que se estabelecia. Finalmente, associados a todas essas dinâmicas, os processos de ensino e aprendizagem responderam aos recursos e estruturas sociais de cada momento.

É importante lembrar que trataremos, de maneira muito sucinta, de uma historiografia que é certamente um recorte muito excludente da realidade. Para exemplificar essas exclusões, podemos pensar que dificilmente acessaremos as formas de aprendizagem musical, em detalhes, de rituais politeístas da Grécia Antiga. Considerando o poder hegemônico que a Igreja exerceu ao longo da Idade Média e o estabelecimento do cristianismo como religião dominante no Ocidente, é provável que as práticas a ele vinculadas estejam privilegiadamente registradas, enquanto outras possivelmente tenham se perdido. Os documentos aos quais temos acesso hoje derivam do exercício do poder de determinados grupos sociais ao longo da história da humanidade, isto é, o que

conhecemos é o que ficou ou “o que deixaram ficar”, conforme discutem Penna e Ferreira Filho (2019).

Também compreendemos que cada um dos períodos históricos conta com práticas artísticas muitíssimo heterogêneas. Apresentaremos apenas algumas das principais características de cada um deles, visando apenas ilustrar diferentes formas de trabalho e aprendizagem artística.

Em linhas gerais, a aprendizagem de arte através da tradição oral foi a forma que predominou do Paleolítico até o Renascimento (OSINSKI, 2001). Na Idade Antiga, os artistas eram tidos socialmente como sujeitos místicos, mágicos, como feiticeiros, e a manutenção de suas práticas era fundamental às sociedades. A partir do estabelecimento da cultura greco-romana, com a organização em *polis*, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual conferiu às artes um papel menos essencial na sociedade. Ainda assim, esta atividade seguiu sendo associada com o divino e com os ideais de harmonia. Ao longo da Idade Média, a Igreja Católica estabeleceu-se como instituição determinante nas formas de aprendizagem e trabalho artístico. A estética e as formas de aprendizagem musical deste período estiveram, em grande parte, vinculadas às ordens monásticas e suas determinações.

Paralelamente, nas artes visuais, estabeleciam-se algumas formas de trabalho com artesanato, como a *Bauhüte*, que eram lojas de pedreiros que realizavam trabalho coletivo, sob rígida hierarquia, com mestres e aprendizes, com a formação orientada pela imitação, segundo o princípio de aprender fazendo (OSINSKI, 2001, p. 20). Este é um processo que pode em muito assemelhar-se à aprendizagem na música popular.

Os artistas que se tornaram independentes das Bauhütten se organizaram para fundar o que ficou conhecido hoje como corporações de ofício ou guildas. Essas instituições mantiveram muitas lógicas de ensino-aprendizagem das antigas Bauhütten. Sobre o processo de profissionalização desses pedreiros, Osinski traz a descrição de Feldman:

O processo de se tornar mestre, o patamar mais alto na escala hierárquica, era longo e árduo, variando de dois a oito anos, de acordo com as facilidades do aprendiz e da complexidade do ofício. Normalmente, um mestre não poderia ter mais de dois aprendizes ao mesmo tempo. O aprendizado iniciava-se por volta dos doze anos. O aprendiz era introduzido na casa do mestre mediante o pagamento de uma taxa e passava por um período de experiência de algumas semanas. Sendo admitido, era acolhido mais ou menos como um membro da família, passando a executar as primeiras tarefas de sua trajetória (FELDMAN, 1995, p. 66, apud OSINSKI, 2001, p. 22).

A partir do Renascimento, o trabalho coletivo deu lugar à valorização do indivíduo. A Igreja perdeu poder diante do desenvolvimento da ciência moderna, que colocou o homem no centro das discussões. Foi então que nasceu a noção de propriedade intelectual e de gênio, portador de um dom, ideia que se espalhou pelas artes e que prospera ainda hoje como mito sobre a aprendizagem de música.

Também neste período surgem as Academias de Arte, instituições de ensino sistemático de arte, que tendiam a contrapor-se às antigas guildas e que instituíam mecanismos de diferenciação entre “artistas”, representando os ideais burgueses, e “artesãos”, representando as classes populares. Aqui aparece mais uma vez a dicotomia entre o trabalho tido como manual e o trabalho tido como intelectual. Na música, isto pode ser representado pela dicotomia compositor-intérprete, aqueles que pensam a música, versus aqueles que tocam a música.

O modelo academicista instaurou um paradigma que, mais tarde, foi incorporado pelos Conservatórios de Música. Os Conservatórios, por sua vez, através da colonialidade europeia, firmaram-se como modelo institucional de ensino de música praticamente pelo mundo inteiro. Nas artes visuais, ao longo do século XX, o academicismo foi bastante criticado, o que desembocou em correntes em prol da valorização da criação e da livre expressão individual na arte, embaladas pelos movimentos pedagógicos escola-novistas.

No Brasil, embora parte da profissionalidade artístico-musical siga sendo atravessada pela escolarização conservatorial, o artista popular frequentemente constrói suas próprias trajetórias de atuação à margem de instituições de ensino. A arte é parte de um grupo restrito de práticas profissionais em que culturalmente os sujeitos têm suas atuações reconhecidas sem que a legitimação por um diploma acadêmico seja item indispensável para tal. Portanto, do músico que faz apresentações solo regulares em bares até as bandas que produzem megashows, tantas outras variáveis são imprescindíveis de análise além da escolarização. Isto se justifica em parte pelo fato de que, na música popular não-institucionalizada, formação e atuação não estão tão dissociadas quanto no universo acadêmico.

Além disso, fatores como formas de produção e circulação da música também estão vinculadas à formação profissional do músico. Nunes (2003), apresenta importantes reflexões sobre o mundo capitalista atual, onde a arte é marcada pela sua tradução como capital e o artista coloca sua atividade ou sua produção como produto comercializável no mercado de consumo. A autora também discute como, em geral, a indústria cultural submete os artistas a uma estrutura de poder, na posição de assalariados ou,

principalmente, de autônomos, o que traz uma série de implicações para a própria obra de arte e para as relações de produção e consumo. Nunes chama a atenção, então, para a necessidade de relacionar essa configuração dos trabalhadores da arte com as reflexões sobre suas formações:

O processo de transformação da arte e da ciência em capital, as formas pelas quais o conhecimento artístico assim produzido é transformado em mercadoria, precisa ser analisado e pesquisado antes que possa ser integrado num quadro teórico que conecte esse processo à educação. (NUNES, 2003, p. 163)

Se a educação do trabalhador da arte está intimamente relacionada às formas de atuação deste trabalhador, será indispensável tecer essas relações ao analisar as trajetórias dos sanfoneiros profissionais desta pesquisa. Neste sentido, nossa análise mostra que os sanfoneiros aprendem não apenas a atuar como instrumentistas, mas aprendem como divulgar seu trabalho e se promover profissionalmente.

3.3 Aprendizagem de sanfona no Nordeste brasileiro

A aprendizagem de sanfona no Nordeste brasileiro está intimamente ligada às culturas de tradição oral, de zonas rurais e periferias urbanas. Entendendo-se que há uma relação histórico-cultural entre o fole de oito baixos e a sanfona de teclado, que estabelece sentidos de tradição e modernidade (PERES, 2013), supomos que alguns tocadores de sanfonas de teclado tomam emprestado dos tocadores de fole de oito baixos muitas características culturalmente marcantes, dentre elas as formas de aprendizado.

O fole de oito baixos (ver Figura 1) é um instrumento de fole que contém botões dos dois lados. Do lado esquerdo, conta-se com oito baixos, característica que lhe dá nome. Também pode ser chamado de pé-de-bode ou de fole, simplesmente. Uma de suas principais características é ser bissonoro, isto é, quando se abre o fole soa uma nota, quando se fecha, outra. É um instrumento que antecede a chamada sanfona de 120 baixos no Brasil (PERES, 2013). Enquanto isso, este último instrumento é, na verdade um acordeon-piano (ver Figura 2), com baixos do lado esquerdo e teclado do lado direito. Este é um instrumento unissonoro – soa a mesma nota ao abrir ou fechar o fole –, e apesar de comumente ser usada a especificação da quantidade de baixos em sua nomenclatura para diferenciar-lhe do fole, esta sanfona pode ter de 8 até 120 baixos.

Figura 1 – Fole de oito baixos



Fonte: Bráulio Tavares (2020)

Figura 2 – Sanfona de 120 baixos (acordeon-piano)



Fonte: Scandalli (2022)

A aprendizagem da sanfona de oito baixos está fortemente vinculada às culturas de tradição oral, embora hoje já contemos com um material didático escrito por um dos mestres dessa cultura: Luizinho Calixto. Trata-se do Manual de Sanfona de 8 Baixos

voltado à Afinação Nordestina, que é o primeiro material didático para o instrumento no Nordeste Brasileiro. Luizinho hoje é professor em um curso promovido pela Universidade Estadual da Paraíba e atua, quase solitariamente, na institucionalização do ensino de sanfona de oito baixos.

Por outro lado, Peres (2011) apresenta um modelo de aprendizado tradicional da sanfona de oito baixos. Explica que este “transcorre normalmente no núcleo familiar, numa relação norteadada pela recusa paterna e o consequente desafio, onde é necessário que o ‘aprendiz’ (o filho) convença ao ‘mestre’ (o pai) a respeito de seu talento e habilidade” (PERES, 2011, p. 58). Nesta forma de aprendizado, é recorrente que a figura paterna represente uma interdição do acesso à sanfona, isto é, o pai sanfoneiro não deixa que seus filhos toquem, a princípio. A figura materna, por outro lado, representa o estímulo, a permissão.

Esta dicotomia pode ganhar significados ainda mais amplos se associarmos a figura paterna às atividades árduas do trabalho, ao espaço de fora de casa – vida pública –, e a figura materna à vida doméstica – vida privada – e ao sentimento de proteção. Peres (2011, p. 62) explica: “estes conflitos podem ser polarizados nas antinomias mãe (feminino) /pai (masculino) e sanfona (lazer) /enxada (dever)”. Aqui está representado muito claramente o modelo tradicional de família, com as divisões sociais do trabalho associadas ao gênero.

O sanfoneiro principiante desafia as regras paternas e desenvolve-se de forma autônoma no instrumento. No entanto, ao ser flagrado tocando com destreza, leva o seu mestre (o pai ou um irmão mais velho) a reconhecer nele um talento inato, o chamado “dom”. O mestre sanfoneiro geralmente acumula posições hierárquicas superiores às do aprendiz, na condição de pai ou irmão mais velho, na condição de pessoa com mais experiência, na condição de homem e, finalmente, na condição de alguém que tem o dom e, portanto, tem legitimidade para reconhecer e atribuir este mesmo dom a outro sanfoneiro. O reconhecimento social do sujeito apto a tocar sanfona depende profundamente de uma postura legitimadora de um ente já legitimado, detentor de capital social (BOURDIEU, 1998).

Este processo de afirmação e de consolidação profissional pode ser lento e atravessa ainda uma série de práticas em que o aprendiz segue subordinado ao seu mestre. Não é raro que filhos sanfoneiros comecem a acompanhar seus pais tocando nos bailes, assumindo cada vez mais responsabilidade nesses espaços até ganhar autonomia. E mesmo em situação de completa independência, o reconhecimento da importância dos

antecessores parece ser fundamental nesta cultura. O próprio Luiz Gonzaga, filho de um tocador de oito baixos, eternizou em música esta lógica: “Tu pode ser famoso/Mas teu pai é mais tihoso/E com ele ninguém vai/Luiz, respeita os oito baixos do teu pai” (GONZAGA; TEIXEIRA, 1950)

O mito do dom, tão presente em culturas de tradição oral do Nordeste brasileiro, pressupõe que há um talento inato, uma predisposição natural, que geralmente envolve o elemento divino e que é condição para o desenvolvimento de uma prática musical. Curiosamente, ao mesmo tempo em que temos aqui uma concepção inatista, também é pilar fundamental deste entendimento sobre a aprendizagem de música que os sujeitos estejam envolvidos intensamente com a prática para que desenvolvam as potencialidades do seu “dom” (QUEIROZ; MARINHO, 2017, p. 72). As consequências disto para a conformação das culturas musicais apoiadas nesses pressupostos geralmente são um tanto restritivas, afinal, aquele que “não tem o dom” não terá permissão social para desenvolver-se musicalmente.

Os tocadores de fole de oito baixos, neste sistema cultural, apresentam-se como sujeitos privilegiados. Bourdieu e Passeron abordam a constituição desse privilégio ao discutir formas de herança profissional: “As classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar de carismática (pois valoriza a ‘graça’ ou o ‘dom’) uma legitimação de seus privilégios culturais que são assim transformados de herança social em graça individual ou em mérito pessoal” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 94). A ideologia do dom, então, nega o caráter social e cultural da aprendizagem e reforça desigualdades, cristalizando privilégios e garantindo a exclusividade de práticas e saberes a nichos sociais específicos.

No universo do fole de oito baixos, além do mito do dom, outros fatores contribuem para o caráter restritivo da prática:

A dificuldade técnica inerente ao instrumento, o repertório eminentemente solista e o restrito campo de atuação profissional são fatores que inibem o alargamento desta prática. Também devemos considerar a significância que adquire a linhagem à qual pertence o sanfoneiro, com o estreito vínculo ao apadrinhamento artístico.” (PERES, 2013, p. 119)

Já no universo da sanfona de cento e vinte baixos, campo de investigação desta pesquisa, entendo que esta restrição se torna um pouco menor, considerando que a dificuldade técnica é um tanto apaziguada pela adoção do sistema unissoro e pelo empréstimo das técnicas pianísticas para o uso da mão direita. Além disso, na indústria

fonográfica, o instrumento consolidou-se com repertório em que figura principalmente como acompanhador, mais do que como solista. As gravações de Luiz Gonzaga serviram de modelo para o estabelecimento dessas práticas, e à medida em que este artista se colocava como autor e intérprete de músicas em forma de canção, acompanhadas por sua sanfona, estabelecia-se um marco estético seguido por gerações de sanfoneiros em todo o Brasil. Além disso, a popularização do forró acarretou uma ampliação dos campos de atuação.

Apesar de a sanfona estar amplamente vinculada às formas de aprendizagens informais no Nordeste, é muito importante destacar sua crescente presença em contextos de ensino e aprendizagem formais e não-formais¹¹. A institucionalização da aprendizagem da sanfona trouxe novas possibilidades e desafios para os sanfoneiros nordestinos, quer na condição de estudantes, quer na condição de professores.

Em projetos sociais voltados para a aprendizagem musical, a sanfona tem ocupado espaço ao lado de instrumentos que são tradicionalmente utilizados neste contexto. Podemos tomar isto como um reflexo direto das demandas locais ligadas à música regional tradicional e da característica desses espaços contemplarem com mais flexibilidade este tipo de necessidade. Em casos de projetos voltados para a valorização das manifestações culturais locais, isto se torna ainda mais recorrente. É o caso, por exemplo, da Associação Cultural Balaio Nordeste, que atende gratuitamente crianças, jovens e adultos da cidade de João Pessoa/PB com aulas de sanfona.

Este contexto também é o mais propício a incorporar rapidamente culturas musicais não institucionalizadas. O processo de institucionalização do capital cultural é lento e depende de legitimações para suas práticas. Neste sentido, num contexto formal, haveria necessidade, por exemplo, de que os professores contassem com diplomas habilitando-os para o ensino do acordeon. Ora, se não existem os cursos ainda, não haverá professores habilitados ainda e, conseqüentemente, os cursos não poderão ser abertos a menos que este ciclo vicioso seja rompido e assumam sujeitos que ainda não detêm o reconhecimento formal de suas práticas para inaugurar novas ofertas, frequentemente através do título de notório saber. Os projetos sociais, por geralmente não exigirem diploma para que os professores possam atuar, incorporam esses sujeitos através de outras

¹¹ Neste momento, estamos adotando uma classificação de contextos e processos de aprendizagem diferente da proposta por Lucy Green, referencial também importante para este trabalho. Entendemos que ao referir-se a práticas informais de aprendizagem, Green engloba o que outros autores chamariam de não-formal e informal. Como fizemos questão de tecer essa diferenciação, estamos nos apoiando na classificação tripartida proposta por Ghanem e Trilla (2008).

estratégias de reconhecimento de saberes e contribuem de forma menos burocratizada para a ampliação das possibilidades do ensino de sanfona.

Assim como os projetos sociais, os cursos livres de música também costumam incorporar com facilidade as demandas sociais mais imediatas, principalmente por sua vinculação ao mercado. Quando se trata de escolas de música, com maior grau de individualização dos currículos e percursos metodológicos, os cursos livres absorvem relações diversas com a música e os professores podem orientar suas práticas para o atendimento das intenções individuais com o estudo de instrumento, tendo em vista a permanência dos alunos nesses cursos. Assim, sanfoneiros que tocavam quando jovens e abandonaram podem retomar o estudo sem maiores dificuldades; pessoas que querem um domínio básico do instrumento para animar festas de família conseguirão fazê-lo; pais que desejam que seus filhos toquem um instrumento e repertórios que admiram terão esta oportunidade, etc. Isto também se aplica às aulas particulares de instrumento, que, em muitos casos, são individuais. Dessa forma, pouco a pouco, a sanfona ocupa espaço nestes contextos educacionais na região Nordeste, evidenciando o vínculo afetivo e identitário que existe com o instrumento.

No âmbito formal, trataremos agora do ensino em nível técnico, em Conservatórios, Academias de Música e cursos técnicos de Instituições Federais. Os Conservatórios, por sua ligação histórica com a música europeia de concerto, têm alguma resistência à entrada de instrumentos ligados à música popular. Apesar disso, a sanfona vem conquistando espaços, a exemplo da oferta no Conservatório Pernambucano de Música, na Escola Estadual de Música Anthenor Navarro e no Conservatório de Música de Sergipe¹².

Merece destaque especial a presença marcante da sanfona nas já extintas Academias Mário Mascarenhas, escola de acordeon que espalhou filiais por diversas capitais do Brasil, inclusive no Nordeste. Mário Mascarenhas partiu de uma técnica pianística adaptada para criar seu próprio método e formar sanfoneiros e sanfoneiras (mais sanfoneiras do que sanfoneiros) que hoje são replicadores deste método em várias cidades. Apesar das Academias não existirem mais, o método permanece muito presente na literatura e nas práticas pedagógicas de cursos livres.

¹² Ver sites: Conservatório Pernambucano de Música (<http://www.conservatorio.pe.gov.br/cursos/>); Conservatório de Música de Sergipe (<https://www.cmse.com.br/nossos-programas>); Escola Estadual de Música Anthenor Navarro (<https://pbeduca.see.pb.gov.br/geep/eeman>).

Já em Institutos e Universidades Federais do Nordeste, os cursos técnicos que abrigam o acordeon são geralmente os Cursos Técnicos em Instrumento Musical, presentes nos Institutos Federais do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Ceará, nas modalidades Integrado (simultâneo ao ensino médio) e Subsequente (posterior ao ensino médio)¹³.

Em nível superior, hoje, a Universidade Federal da Paraíba é a única universidade pública, não só no Nordeste como em todo o país, a incluir a sanfona em suas ofertas. Trata-se de uma Licenciatura em Música com habilitação em práticas interpretativas – acordeom. Esta Licenciatura existe desde 2009, tendo incorporado a sanfona deste 2012. Em programas de pós-graduação, não constam especializações, mestrados ou doutorados – sejam profissionais ou acadêmicos, voltados especificamente para a sanfona. Apesar disso, o instrumento vem se tornando, gradativamente, objeto de pesquisa e tema de teses, dissertações e outros escritos acadêmicos, principalmente ao longo dos últimos 15 anos.

Tendo feito este apanhado de alguns contextos e processos de formação possíveis para os sanfoneiros no Nordeste do Brasil, passaremos, neste próximo capítulo, à análise dos nossos dados empíricos, conhecendo e discutindo as trajetórias reais dos sanfoneiros investigados.

¹³ Ver sites e respectivos PPCs disponíveis: IFPB (<https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/>); IFCE (https://ifce.edu.br/tabuleirodonorte/campus_tabuleiro/cursos/tecnicos/subsequente/curso-tecnico-subsequente-instrumento-musical/pdf/projeto-pedagogico-do-cursotecnico-em-instrumento-musicalsubsequenteao-ensino-medio.pdf); IFRN (<https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-subsequente/tecnico-subsequente-em-instrumento-musical-campus/view>).

4 NA ESTRADA DA VIDA E DA MÚSICA: NARRATIVAS DOS SANFONEIROS

4.1 Caracterização dos entrevistados

Ao todo, foram entrevistados seis sanfoneiros. Todos os seis foram homens, o que, do ponto de vista de uma análise de gênero indica que estamos lidando com um universo extremamente masculinizado. Contando que os quatro primeiros sujeitos foram fruto de indicação dos pares, este dado pode indicar que sanfoneiros homens apenas reconhecem a profissionalidade de outros sanfoneiros homens ou, ainda, que sanfoneiras mulheres têm dificuldades para se estabelecer e se desenvolver profissionalmente. As trajetórias profissionais dessas mulheres ainda são uma incógnita para nós e é pertinente e necessária uma investigação posterior acerca do tema (de que faço questão, na condição de sanfoneira pesquisadora).

Entretanto, entendendo os limites da presente pesquisa e visando nos ater ao perfil típico de sanfoneiro profissional, mantivemos a tendência hegemonicamente masculina para a escolha dos dois demais entrevistados, conscientes de que as narrativas femininas poderiam trazer elementos novos e ricos para as discussões, mas que representariam condições excepcionais sobre a formação profissional na sanfona.

Além das questões de gênero, também podemos nos debruçar sobre a diversidade territorial presente no conjunto de entrevistados. Partindo do recorte da região Nordeste, buscamos contar com sujeitos oriundos do máximo de estados possíveis. Assim, pudemos ter cada um dos seis sanfoneiros representando um estado nordestino diferente: Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Pernambuco, Piauí e Bahia. Acreditamos que, assim, pudemos alcançar uma análise rica em cenários culturais diversos, atravessando realidades sociais distintas e, ao mesmo tempo, evidenciando consonâncias e pontos de convergência nos percursos dos sujeitos como nordestinos, como todos o são.

Outro importante fator a ser destacado na caracterização dos sujeitos é a diversidade de formação. Como se verá detalhadamente logo mais, alguns dos sanfoneiros têm alto grau de escolaridade, inclusive na música, até mesmo sendo incorporados a esse sistema na posição de professores universitários; outros, tiveram sua trajetória de formação musical completamente desvinculada destas instituições formais; e há ainda, os que transitam entre diferentes contextos de formação, com maior ou menor grau de institucionalização e intencionalidade na aprendizagem.

Por fim, também vale ressaltar a diversidade etária que está presente entre os entrevistados. Assim, garantimos a possibilidade de entender os caminhos de formação e atuação de sanfoneiros de diversas gerações, suas relações com a contemporaneidade, com as novas tecnologias digitais e as novas formas de experienciar, produzir e divulgar música. Segue abaixo uma breve descrição de cada um dos sujeitos.

Entrevistado 1 – Helinho Medeiros¹⁴

Helinho Medeiros nasceu em João Pessoa/PB, tem 45 anos e é sanfoneiro, pianista, arranjador e compositor. Atua como professor de acordeon na Universidade Federal da Paraíba e se formou como bacharel em música pela mesma universidade. Possui produção fonográfica autoral e atua com a cena musical independente paraibana, além de integrar a banda do artista Chico César.



Fonte: Facebook de Helinho Medeiros (2023)

Entrevistado 2 – Nonato Lima¹⁵

Nonato Lima tem 32 anos, é sanfoneiro cearense, também cantor e compositor. Tem carreira solo consolidada, tendo feito turnês internacionais e contando com a passagem por inúmeros festivais de música e, especificamente, de acordeon. Ainda, é estudante da Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Ceará.



Fonte: Youtube de Nonato Lima (2023)

¹⁴ Para ver mais: <https://www.escavador.com/sobre/5395709/helio-giovanni-medeiros-da-silva>

¹⁵ Para ver mais: <https://mapacultural.quixada.ce.gov.br/agente/5651/>

Entrevistado 3 – Raniel Souza¹⁶

Natural de São Raimundo Nonato, interior do Piauí, Raniel Souza, também conhecido como Pernalonga, tem 30 anos e é sanfoneiro e compositor. Passou por muitos grupos em sua cidade e cidades próximas, depois mudou-se para Recife ainda jovem e passou a atuar, além da cena piauiense, na cena artística pernambucana. Raniel estudou no Conservatório Pernambucano de Música, integrou por muitos anos a banda de Genival Lacerda e hoje toca com a banda Desejo de Menina.



Fonte: Youtube de Raniel Souza (2023)

Entrevistado 4 – Luizinho de Serra¹⁷

O sanfoneiro Luizinho de Serra nasceu em Serra Talhada/PE, tem 36 anos e atua como instrumentista, cantor, compositor e produtor musical. Acompanhou diversos artistas de renome, como Irah Caldeira, Almir Rouche, Alcimar Monteiro, Jorge de Altinho, Maciel Melo, dentre outros. Luizinho representa, junto a outros sanfoneiros, uma das novas gerações do forró tradicional.



Fonte: Facebook de Luizinho de Serra (2023)

¹⁶ Para ver mais: <https://www.instagram.com/ranielsouzaa/>

¹⁷ Para ver mais: <https://folhabv.com.br/noticia/FOLHA-FM/Noticias/Luizinho-de-Serra-e-atracao-do-Nordeste-e-aqui-/58078>

Entrevistado 5 – Zé Hilton do Acordeon¹⁸

Zé Hilton do Acordeon é potiguar, tem 45 anos, cresceu em Pedro Velho/RN, e é sanfoneiro, compositor, professor e arranjador. Trabalhou com grandes nomes do seu estado, como Elinó Julião, Galvão Filho, Babal e Nara Costa, e ainda com nomes de outros estados, como Waldonys e Nando Cordel. Integra hoje o grupo Candeeiro Jazz e é um dos sanfoneiros mais reconhecidos do Rio Grande do Norte.



Fonte: Típico Local (2023)

Entrevistado 6 – Beto Sousa¹⁹

Beto Sousa é carioca, mas possui ligação intensa com o Nordeste, por ser de família de nordestinos e pela sua vivência profissional. Tem 59 anos e integra há quase 30 anos o Trio Nordestino, um dos grupos de forró mais expressivos da história do gênero. Também acompanhou Marinês, rainha do xaxado, e Abdias, mestre de fole de oito baixos. Beto ainda é cantor e compositor e vem construindo carreira solo nos últimos anos.



Fonte: Site Letras (2023)

Com estes sujeitos, acredito que tivemos um panorama interessante sobre os processos de formação e de profissionalização na sanfona no Nordeste brasileiro. Embora não seja nossa pretensão generalizar as análises que fizemos, pelo número pequeno de participantes e pela ausência de ferramentas metodológicas de base probabilística para a sua escolha, é possível apontar possíveis direções para futuros questionamentos e lançar luzes sobre realidades até então não investigadas.

¹⁸ Para ver mais: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/o-abraa-o-da-sanfona/451209>

¹⁹ Para ver mais: <https://jornal140.com/2021/06/08/vem-dancar-mais-eu-beto-sousa-lanca-single/>

Cabe aqui o adendo sobre este não ser um estudo biográfico ou com enfoque na carreira de cada um dos sanfoneiros. Assim, não é possível mencionar todas as experiências importantes para a trajetória dos sujeitos. De outra forma, escolhemos trazer as situações mais interessantes para a análise do ponto de vista dos processos educativo-musicais.

4.2 Aprendizagem no núcleo familiar: profissionalidade como herança

Como vimos nos tópicos 4.1 e 4.3, a família geralmente desempenha uma função importantíssima no desenvolvimento musical dos sujeitos, pois, afinal de contas, trata-se do primeiríssimo círculo de relações sociais que o indivíduo estabelece quando nasce. A partir daí, referências estéticas, morais e profissionais, comportamentos e concepções sobre o mundo são internalizados. A família, como um ente histórica e socialmente situado, também é responsável pelas primeiras condições materiais de existência de cada nova criança. Famílias com práticas musicais intensas fornecem estímulos intensos aos seus filhos para que se desenvolvam musicalmente, inclusive no âmbito profissional, e as práticas musicais tendem a ser, em algum nível, reproduzidas. É neste sentido que discutiremos como a profissionalidade dos sanfoneiros se constitui como uma herança familiar, nos termos bourdieusianos.

Constatamos, a partir das entrevistas realizadas com os seis sanfoneiros, que todos eles possuíam alguém em seus núcleos familiares que tocava profissionalmente. Exceto por Helinho Medeiros, cujos parentes músicos tocavam outros instrumentos, todos os outros sanfoneiros entrevistados tinham sanfoneiros profissionais em suas famílias. Embora não seja nossa intenção generalizar este dado, e ainda menos colocá-lo como fator limitador e desestimulante da aprendizagem para os que não vêm de famílias de músicos, é inegável que este seja um traço muitíssimo expressivo da formação dos sanfoneiros profissionais.

Desde muito pequenos, os sanfoneiros tiveram a oportunidade de presenciar as práticas musicais de seus familiares e foram gradativamente sendo introduzidos nestes fazeres. Helinho, por exemplo, relata as memórias de ensaios na casa de sua avó, envolvendo seu tio João Linhares, seu primo Xisto Medeiros e seu irmão Guegué Medeiros. Helinho ainda aponta uma memória distante de um primo seu, Zé Timóteo, que via tocar sanfona quando ia passar as férias no interior. Raniel, Nonato e Luizinho – metade dos entrevistados, portanto – tinham pais sanfoneiros e cresceram acompanhando

a prática profissional deles, como detalharemos mais à frente. Além do pai, Luizinho também tinha irmãos que tocavam instrumentos musicais. Já Zé Hilton tinha um irmão mais velho sanfoneiro, seu pai tocava rabeca (embora Zé não tenha tido muito contato com esta prática) e outros irmãos também tocavam violão. Beto Sousa é afilhado de Lindolfo Barbosa, o Lindu, que foi vocalista e sanfoneiro da primeira formação do Trio Nordestino. Além disso, seu pai era compositor e sócio de um dos mestres de fole de oito baixos, Abdias.

As relações que os entrevistados estabeleceram com seus familiares no que concerne a formação musical apresentam semelhanças e particularidades que buscamos sistematizar. Por isso, dividimos a análise em dois grupos: a formação daqueles que vivenciaram algo muito próximo à estética do desafio descrita por Peres (2013) e a daqueles que tiveram a família desde o princípio como agente motivador, sem restrições à aprendizagem da sanfona, e que tiveram outros familiares que não o pai ou irmão mais velho como principal referência musical. Coincidentemente ou não, neste primeiro grupo estão exatamente os sanfoneiros que têm o pai como sanfoneiro profissional, o perfil mais comum na estética do desafio.

Raniel, Luizinho e Nonato tiveram em seus pais, referências musicais. “*Eu ouvia o que meu pai ouvia*”, diz Raniel (ES, 12 ago 2022); já Luizinho (EN, 14 set 2022) afirma que “*desde sempre a música está presente, principalmente a sanfona, a sanfona de Gonzaga, porque meu pai tinha aquela coisa sertaneja, bem da gente, do sertão ali do Pajeú, de tocar sempre, todo dia muito cedo*”; enquanto Nonato diz que “*desde muito novo sempre acompanhava ele [o pai] nos shows*” (EN, 21 mar 2022). Aqui temos desde exemplos de influências estéticas na escuta musical à aprendizagem da própria rotina profissional.

Em suas infâncias, estes três tiveram que enfrentar algum nível de resistência inicial dos seus pais ou pelo menos mostrar que “levavam jeito” para tocar, o que pode ser interpretado como uma comprovação do dom.

Raniel – A princípio, ele [o pai] tinha muito ciúme da sanfona. E eu era muito novinho... [...] eu tinha muito medo de pegar a sanfona na frente dele, de tocar. Eu pegava escondido, ele saía para a rua e eu pegava. [...] Um certo dia, eu tocando, brincando lá com a sanfona dele, ele chegou e me viu tocando. Aí ele perguntou se eu realmente queria tocar e eu, assustado, na cama: “não, quero aprender!”. A partir daí que ele foi me ensinando as coisas. (EN, 12 ago 2022)

Luizinho – Aquela história: ele [o pai] não queria. “Não, filho meu tocar sanfona, sanfona pesada, 120 baixos”. Eu uma criança, seis, sete [anos]. Aí minha mãe até hoje conta que era aquela coisa, ficava: “lá vem teu pai, guarda a sanfona!” Eita! Até que um dia ele pegou mesmo, viu, e minha mãe contando [...]: “ele chegou e pegou você tocando”. “Não, esse aqui, dos filhos, leva jeito”. Aí começou a me ensinar Asa Branca... (EN, 14 set 2022)

Nonato – Com sete anos de idade, eu comecei a pegar no instrumento. Eu via meu pai ensaiando em casa e, quando ele deixava a sanfona em cima da cama, eu corria para poder mexer na sanfona. [...] Aí meu pai via que eu estava pegando o jeito rápido para tocar, começou a me ensinar as primeiras notas e eu fui começando a tocar realmente. (EN, 21 mar 2022)

Nota-se, então, que apesar da convivência muito livre dos filhos com a rotina profissional dos pais, a prática da sanfona é em algum nível obstaculizada ou pelo menos condicionada à demonstração de habilidade. Além da comprovação do dom, somam-se sobre esse comportamento recorrente algumas outras explicações, como o cuidado com o instrumento e com o próprio filho. Veremos mais adiante como o instrumento em si é bem precioso, financeira e simbolicamente, e demarcar o limite entre um objeto de trabalho e um brinquedo acessível às crianças pode ser uma atitude razoável para evitar danos físicos ao instrumento. Também levando em conta que os sanfoneiros geralmente começam a aprender ainda muito pequenos, cabe um cuidado para que não se machuquem, já que a sanfona é um instrumento desproporcionalmente grande e pesado para os seus corpos.

O apoio materno, neste momento, mostra-se fundamental, como fica claro na fala de Luizinho. A mãe acaba por ser meio cúmplice da aprendizagem proibida de seu filho. Representa um caminho de acolhimento e suporte.

Após o momento do reconhecimento das práticas do filho sanfoneiro, é comum que o pai assuma uma postura de mestre ou de professor, o que também vemos nas entrevistas. Pouco a pouco, os filhos assumem lugar nas apresentações junto a seus pais e, gradativamente, constroem seu protagonismo até terem uma prática profissional independente. Este modelo de aprendizagem em muito se assemelha às corporações de ofício medievais, onde ensino e prática profissional aconteciam de forma indissociável (OSINSKI, 2001). Neste convívio entre mestre e aprendiz, o aprendiz tende a dar continuidade não só às características técnicas e estéticas daquela profissão, mas à prática

profissional em sua complexidade. Em outras palavras, não se aprende apenas a tocar sanfona: se aprende a ser sanfoneiro.

Passamos, então, a analisar a trajetória inicial dos sanfoneiros filhos de pais não-sanfoneiros, cujo percurso se distancia em algum aspecto da estética do desafio. A começar por Zé Hilton, cuja referência musical foi um pouco dispersa entre seu irmão mais velho e outros irmãos que tocavam violão. Zé reconhece os impactos dessa vivência no seu desenvolvimento: *“por conta disso, já tinha uma musicalidade na mente, um ritmo e tal”* (Zé, EN, 11 out 2022). Seu irmão mais velho, por conta de um acidente, parou de tocar sanfona antes mesmo de Zé nascer, mas manteve o instrumento em casa, o que despertou a curiosidade do irmão. Associando as sonoridades da sanfona com as do violão de outros membros de sua família, o pequeno sanfoneiro começou a identificar notas: *“fui querendo mexer no instrumento e ele [o irmão] foi deixando, não se incomodou [...] viu que eu tinha interesse”* (Beto, EN, 16 nov 2022).

E assim, o irmão não só estimulou sua aprendizagem no instrumento como lhe ensinou algumas músicas. Por fim, ainda o direcionou para um sanfoneiro que morava próximo, Timbó, para que pudesse se desenvolver melhor. Então, embora não tenha acompanhado uma prática profissional de um familiar como na análise dos três entrevistados anteriores, Zé Hilton pôde acessar e praticar sanfona devido às oportunidades criadas em seu núcleo familiar.

Já na experiência de Helinho Medeiros, podemos observar que há uma família tradicionalmente de músicos. Tem como tio João Linhares, músico da Orquestra Sinfônica da Paraíba e que iniciou a tradição na família. Na geração seguinte, vêm Xisto Medeiros, primo de Helinho; Guegué Medeiros, irmão; e em seguida, o próprio Helinho. Com os pais trabalhando bastante, Helinho passava bastante tempo na casa de sua avó, mãe de João Linhares, e lá vivenciava diversos ensaios de seus familiares. Ele relata: *“meu tio me deu um tecladinho que ele tinha, um Casiozinho pequenininho, para eu ficar no quarto, ali entretido, para não atrapalhar nos ensaios”* (Helinho, EN, 31 jan 2022). Conforme veremos, o instrumento que acompanhou Helinho por anos, antes de ele ser também sanfoneiro, foi o piano. Percebemos, então, que a família foi um elemento estimulante na formação de Helinho e não ofereceu resistência ao início de sua prática musical.

Em dado momento da formação musical de Helinho, João Linhares passou a ser seu professor de música. Helinho ia à sua casa e lá estudava harmonia, teoria musical e leitura de partitura, prática de escalas. Nessas experiências formativas mesclava-se algum

grau de liberdade na condução de seus estudos com algumas práticas tradicionais de ensino de música, orientadas por materiais didáticos prescritivos, com exercícios sequenciados. Neste sentido, estamos olhando agora para a fronteira entre a formalidade e a não-formalidade, onde ora predomina o estudo racionalizado e sistemático, ora predomina a brincadeira e a intuição criativa; onde ora vive-se a casa do tio, ora vive-se a sala de aula.

Mais tarde, quando Helinho já iniciava seu processo de profissionalização, seu irmão Guegué levou-o para tocar numa banda de pagode em que já atuava – a banda Toque Real. Também seu tio João Linhares foi responsável por algumas das oportunidades de atuação profissional no início de sua carreira. Estas ações ganham grande significação quando partimos do conceito de capital social, proposto por Bourdieu, como “conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1998, p. 67). Podemos entender que os núcleos familiares com músicos profissionais podem mobilizar seu capital social para favorecer a aprendizagem de novos músicos em formação. Segue a linha argumentativa de Bourdieu:

A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um “dado social”, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso de um grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de estabelecimento e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. (BOURDIEU, 1998, p. 68)

Ou seja, o sobrenome Medeiros pode não ser o suficiente para dotar os indivíduos do reconhecimento de uma competência artística. Mas, quando associado à produção e manutenção de um reconhecimento como tal, é capaz não apenas de conferir um capital social aos membros da família, como é capaz (embora não seja regra) de produzir objetivamente esta competência, uma vez que reflete a criação de condições concretas para o desenvolvimento de uma profissionalidade artística, como aconteceu com Helinho Medeiros.

Beto Sousa vivenciou processos similares aos de Helinho, sendo filho do compositor Antônio Ceará e afilhado de Lindolfo Barbosa, o Lindu do Trio Nordestino. Portanto, Beto cresceu acompanhando os processos de criação musical do pai,

acompanhando a vida profissional de Lindu, frequentando os forrós promovidos por Abdias²⁰ e observando a produção musical de grandes artistas do forró desde a sua concepção, até a gravação e difusão. Beto explica que a história com o instrumento “praticamente começou na barriga”, quando Lindu passou a morar no Rio de Janeiro com seu filho Luís Mário (mais tarde também integrante do Trio Nordestino) e teceu relação estreita com a família de Beto. Logo depois de nascido, Beto foi batizado, tendo Lindu como padrinho.

Apesar da referência familiar de sanfoneiro profissional ser Lindu, o pai de Beto constituiu-se como figura importantíssima para a aprendizagem do instrumento. Em dado momento, ele comprou uma sanfona para aprender a tocar.

Beto – Papai não queria que eu encostasse a mão no instrumento porque achava que eu ia quebrar o instrumento. Ele queria que o meu irmão mais velho, Robson, pegasse no instrumento. Mas como não adianta, que destino ninguém mexe, o engraçado foi que quando ele pensou em Robson tocar, eu já peguei o instrumento, assim do nada. Eu vi meu pai tentando tocar, aí olhei, fiquei prestando atenção... Daí toquei na mão direita e na mão esquerda, consegui tocar Asa Branca, na mão direita e esquerda, aos seis anos de idade. Daí com uma semana meu pai não pegava mais no instrumento porque o moleque perturbado já estava tocando mais do que ele (EN, 16 nov 2022)

Neste caso, observamos que o pai teve um comportamento em alguma medida compatível com a estética do desafio, não fosse o fato de que ele mesmo não era sanfoneiro e, ainda, que o fato de seu filho tocar possa ter constituído um fator inibidor de sua própria prática. Apesar disso, estão presentes os elementos típicos da restrição inicial do acesso ao instrumento, do enfrentamento do desafio por parte do sanfoneiro aprendiz e do posterior reconhecimento da habilidade por parte de seu pai.

Outro elemento que chama a atenção na fala de Beto é sua concepção de “destino” para a prática musical, que evoca uma virtude inata, ao mesmo tempo em que reconhece suas práticas de observação e imitação como fonte de aprendizagem (“*eu vi meu pai tentando tocar, aí olhei, fiquei prestando atenção*”). Esta é uma contradição presente no discurso de muitos sanfoneiros, como veremos melhor em outros momentos, que alia a necessidade do reconhecimento de um dom inato ao desenvolvimento desse dom através

²⁰ Abdias foi um grande mestre de fole de oito baixos. Para conhecer melhor sua biografia e atuação, ver Peres (2013), p. 188-193.

da prática. Queiroz e Marinho (2017) discutem concepção semelhante entre os emboladores de coco ao tratar de suas aprendizagens.

As relações familiares de Beto também são fundamentais para a construção de seu vínculo com a identidade nordestina, que se estende além dos limites territoriais da região, pelas relações familiares e pelas referências culturais, como já discutimos no item 4.1. *“Mesmo tendo nascido no Rio de Janeiro, sou filho de nordestino, tenho o Nordeste dentro do meu sangue, dentro do meu ser”*, diz Beto (EN, 16 nov 2022). Sua vivência com o Nordeste foi através da musicalidade nordestina primeiro, depois através de idas constantes ao Ceará e, por fim, pelas suas temporadas anuais na Bahia com o Trio Nordestino.

Esta relação com o Nordeste, entretanto, rendeu-lhe temporariamente um comportamento de encolhimento. Sabendo do preconceito que dominava o Sudeste em relação ao Nordeste 50 anos atrás e da marginalização do forró nesse cenário, Beto preferia que ninguém soubesse que ele tocava. Neste momento, seu pai foi peça fundamental para reverter o sentimento de vergonha e ressignificar a relação com o instrumento. Levou os filhos à Feira de São Cristóvão, reduto de nordestinos no Rio de Janeiro, e colocou-os para tocar. Estas tocadadas na feira, a princípio desafiadoras, foram experiências muito significativas para o desenvolvimento musical e profissional de Beto.

Em todas as entrevistas, é notório como os familiares podem assumir funções múltiplas na formação profissional. Além de pais, tios, irmãos, padrinhos de batismo, estes sujeitos colocam-se como professores, mestres, padrinhos musicais, orientadores. Sem dúvida, os impactos disto na formação musical são expressivos, afinal, estamos lidando com uma relação que estabelece uma dupla autoridade: a de familiar hierarquicamente superior e a de profissional detentor de maior capital cultural. Talvez pela força desta combinação de poderes, a transmissão da herança cultural em culturas que tradicionalmente têm os núcleos familiares como pilar formativo seja tão efetiva e duradoura.

4.3 Percepção e técnica: estratégias de aprendizagem

Neste item, discutiremos estratégias de aprendizagem utilizadas pelos sanfoneiros, desde as primeiras manipulações sonoras do instrumento até as tentativas de organização do som e da técnica. Analisaremos como se articulam as percepções musicais – desde os parâmetros sonoros até a interpretação estética e simbólica – com as

habilidades motoras, e as práticas de aprendizagem envolvidas nisto. Aqui faremos um contraponto com a tradição ocidental de escrita (tanto verbal quanto musical) e como isso é referido nos discursos dos sanfoneiros.

No senso comum sobre a aprendizagem de música popular, é corrente estes músicos serem considerados “autodidatas” e que sua principal estratégia de aprendizagem é o chamado “tocar de ouvido”. É preciso refinar esses conceitos para que possamos compreender a relação dos sanfoneiros entrevistados com a percepção musical e com o desenvolvimento da sua técnica instrumental. Como já discutimos no item 4.1, o conceito de “autoaprendizagem” de Correa (2000) pode ser útil para esta compreensão. No entanto, vale sempre a ressalva de que a partícula “auto” da palavra, apesar de centrar as ações no sujeito aprendiz, não lhe exclui de um contexto social, de onde surgem as situações de aprendizagem, as oportunidades, os desafios, as concepções e significações de música e as referências técnicas para uso do instrumento.

Quanto à prática de tocar de ouvido, ainda fazendo menção ao senso comum, ela é frequentemente contraposta ao uso da partitura. “Aquele que toca de ouvido é porque não aprendeu a ler partitura, porque não estudou música”, é o discurso implícito na representação coletiva sobre o tocar de ouvido. Aqui temos, primeiro, uma hierarquização entre a aprendizagem musical através da leitura convencional e através da percepção e imitação. Como atividade promovida pelas instituições oficiais de ensino de música, a leitura de partitura ocupa um espaço privilegiado como capital cultural que garante um posicionamento diferenciado no campo da música. Temos, ainda, uma injusta mútua exclusão das práticas na afirmação acima. Aquele que lê partitura não poderia praticar a imitação de gravações e performances como recurso de aprendizagem musical? Ou o que toca de ouvido não poderia também ler partitura? Não poderiam ser recursos complementares, acessados em momentos diferentes sob circunstâncias diversas? As razões para este antagonismo discursivo estão presentes ao longo da história da humanidade em forma de desigualdades de poder entre culturas orais e escritas, sobretudo no Ocidente.

As culturas de tradição oral propagam seus conhecimentos ao longo de gerações principalmente através do verbalismo, do que Vansina (2010) chama de “elocução-chave”. Se pensarmos que, além da palavra, a performance também tem um papel simbólico importante na cultura, poderemos entender que as práticas musicais também são elementos importantes da tradição oral. Neste sentido, as tradições orais são, também, em alguma medida, aurais (relativas ao ouvir) e vivenciais.

Tocar de ouvido é, antes de mais nada, praticar a observação e a imitação musicais. E, por isso mesmo, internalizar os padrões de organização do som. Segundo Penna (2010, p. 31), “a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente aprendido”. Assim, com a prática consistente, o sujeito se torna especialista na percepção e reprodução das estéticas musicais às quais foi familiarizado.

Como discutimos em item anterior, a presença de estímulos musicais intensos no núcleo familiar durante a infância é fundamental para o desenvolvimento musical. Com experiências musicais frequentes e significativas, as escutas tendem a ser mais ativas e a apreciação e internalização dos padrões de organização do som são facilitadas. A expertise para perceber e imitar sequências de sons específicos pode começar logo na infância.

Para os sanfoneiros entrevistados, a observação foi e é um fator imprescindível, seja ela aural, seja visual. Ela é o primeiro passo para “tocar de ouvido”. Apesar de vários dos sanfoneiros não se lembrarem com precisão dos seus primeiros contatos com instrumentos musicais, os relatos forneceram material importante para entender o papel da observação na prática dos sanfoneiros.

Helinho, por exemplo, ao contar sobre sua facilidade em perceber progressões harmônicas, teoriza: *“provavelmente não é de graça, provavelmente tem a ver com a coisa de eu estar ali... mesmo que não-intencionalmente, eu estava ouvindo música o dia inteiro, as pessoas ouviam rádio, botavam música para tocar, tinha ensaio... Então eu fui criando essa memória”* (Helinho, ES, 10 mar 2022).

Já Nonato conta que o pai o levava para ver outros sanfoneiros tocarem (Nonato, ES, 21 mar 2022), experiência parecida com a de Beto: *“papai me levava para os lugares e eu via os grandes mestres tocando, e eu ficava prestando atenção na direita, na esquerda, na direita, na esquerda... E quando eles acabavam de tocar, eu perguntava como é que era feito e por quê. Eu era o garoto do ‘por que?’”* (Beto, EN, 16 nov 2022). Raniel, por sua vez, aponta o próprio pai como uma referência para as primeiras observações.

Mas Raniel também expande a importância da observação para a relação com outros sanfoneiros, como nesta fala sobre Gennaro: *“eu vendo ele tocar, ele não precisava falar nada, nem dar aula. Só de ver, você já absorve alguma coisa dele. Não só ele, mas tantos outros com quem tive o prazer de conviver”* (Raniel, EN, 12 ago 2022). Zé Hilton

endossa a importância da observação de outros sanfoneiros: *“eu sempre fui muito curioso nessa questão de estar olhando a galera tocar, e eu pegava qualquer coisinha, eu corria pra casa, que era mesmo em frente [ao clube onde os sanfoneiros tocavam], pegava a sanfona e já tocava qualquer coisa”*. (Zé Hilton, EN, 11 out 2022) Por fim, Luizinho, em tom de conselho para os jovens sanfoneiros, diz: *“escutem mais, vejam mais, hoje existe essa facilidade de youtube, de internet, está tudo aí”* (Luizinho, ES, 14 set 2022).

A partir da observação, desenvolve-se uma memorização dos sons em sua organização. Cria-se uma representação mental de músicas específicas e de estéticas inteiras. Esta representação passa a ser fundamental para direcionar os primeiros contatos com o instrumento musical. O sujeito busca no instrumento as referências sonoras que estão presentes em sua memória.

Como estas referências certamente apresentam alguma complexidade técnica, as primeiras experiências com um instrumento geralmente dizem respeito a uma exploração sonora mais livre, principalmente se essas experiências não forem guiadas por figuras externas. Temos como exemplo o relato de Luizinho, que relembra quando, ao pegar na sanfona, começou a identificar sons graves e agudos e suas localizações no teclado: em cima e embaixo, respectivamente. O fascínio com suas descobertas revela que, mesmo em nível elementar, ele foi capaz de produzir no instrumento sons que até então só existiam no nível da escuta e da memória. Talvez, ainda, esta exploração do parâmetro sonoro da altura existisse com o uso da voz e com outros materiais. Mas pelo menos na relação com a sanfona, produzir estas variações intencionalmente era inédito para Luizinho. E aqui, percepção e técnica se encontram para se retroalimentar mutuamente.

À medida em que o sujeito domina as maneiras de se produzir determinado som em seu instrumento (técnica), passa a organizá-los, encadeá-los de forma significativa e com base em suas próprias vivências musicais anteriores. Surge, então, a imitação. Ao tentar reproduzir o que outra pessoa toca, o instrumentista propõe um jogo a si mesmo: se o som é esse, o dedo vai ali. Em outras palavras, sua memória aural deve ser capaz de fornecer elementos para a perfeita identificação do som a ser reproduzido; uma vez consciente deste som, por tentativa e erro, o instrumentista busca como produzir este som no seu instrumento, aproximando-se gradativamente da sonoridade pretendida. A cada nova música aprendida, forma-se um vocabulário técnico e estético que serve de base para as próximas aprendizagens.

Passemos, então, à análise de algumas experiências de imitação dos entrevistados. Organizamos estas experiências em: aquelas que partem de uma memória sem estímulos

imediatos – ou seja, memória de músicas internalizadas ou de execuções por outros sanfoneiros – e aquelas que partem de uma memória com estímulos imediatos – como no caso de imitação de gravações ou execução simultânea com outros instrumentistas.

A começar pela imitação sem estímulos imediatos, destacaremos as experiências de Beto e de Helinho. Ainda sem contato com a sanfona, apenas aos 6 anos de idade, Beto passa a observar seu pai estudando o instrumento e, a partir das memórias consolidadas nesta observação, em um segundo momento e sozinho, começa a tocar a música internalizada: Asa Branca.

Já Helinho (EN, 31 jan 2022), que denomina seu processo como “caçar melodias”, conta da sua experiência com Brasileirinho, ainda no teclado: *“As melodias que eu caçava eram as coisas que eu ouvia. Me lembro que tinha um disco de Waldir de Azevedo, que tocava Brasileirinho e eu achava maravilhoso, aquela coisa super rápida... Então uma das primeiras músicas que eu aprendi foi Brasileirinho”*. Nesse tipo de processo, geralmente se destacam os repertórios recorrentes e significativos na vivência do sujeito.

Partimos, então, para a análise de casos de imitação com estímulos imediatos. O caso da imitação de gravações é, talvez, o mais recorrente. E neste caso, temos experiências diversas conforme a tecnologia avança, desde o uso de discos até as mídias digitais. Temos nos relatos uma forte presença de uma tecnologia intermediária nesta linha do tempo: a fita cassete.

A fita é mencionada principalmente nos discursos de Luizinho, de Nonato e de Raniel. Geralmente a presença desse material em casa era provido pelo pai e o processo de tirar de ouvido envolvia imitar trecho por trecho, voltando a fita a cada vez que a imitação não correspondesse à gravação. Processo semelhante foi relatado por Beto, mas com o uso de discos.

Beto – Eu botava a mão na rádio vitrola, aí botava naquela rotação que fica... [sonorização imitando rotação lenta].²¹ Uma rotação bem lenta! Aí eu aprendia naquela rotação, depois eu botava normal e transportava. Eu já fazia isso com oito anos de idade. Hoje em dia, você vai lá no youtube, diminui a velocidade e ele não perde qualidade nem perde a tonalidade. Eu não tinha isso. (ES, 16 nov 2022)

²¹ As vitrolas possuíam diferentes configurações, para reproduzir músicas em 33 1/3, 45 ou 78 rotações por minuto. Ao colocar um disco para tocar em rotação mais lenta do que a rotação em que música foi gravada, cai o andamento, facilitando a prática de tocar de ouvido. No entanto, como consequência, as frequências ficam mais baixas, distorcendo a música e baixando sua tonalidade. Hoje, a tecnologia digital oferece a possibilidade de alterar o andamento sem alterar as frequências na música.

A diminuição da velocidade servia como recurso para facilitar a identificação das notas. Por outro lado, com a diminuição das frequências, gerava uma necessidade a mais: a transposição de tonalidade (para tocar no tom original), habilidade que abordaremos mais à frente.

Além da imitação de gravações, outra estratégia de aprendizagem se destaca na imitação com estímulo imediato: aquela em que há outro instrumentista presente, tocando simultaneamente ou dando explicações a respeito de determinada música. Zé Hilton (EN, 11 out 2022) narra uma dessas situações: *“Lamento Sertanejo, foi até o baixista [de uma das bandas com que tocou] que passou para mim essa música na época. Eu nem conhecia. Conhecia pouca música. Ele passou para mim fazendo o solo. ‘Olha, pega essa música aqui’, aí eu peguei a melodia”*. Ao dizer que “passou para mim fazendo o solo”, entende-se que se tratou de uma situação de imitação. O baixista faz, Zé Hilton repete.

Além de ajudar na aprendizagem de músicas inteiras, as situações de imitações envolvendo outros instrumentistas também podem servir de correção ou redirecionamento da performance, como no exemplo a seguir.

Luizinho – Quando você tentava pegar alguma coisa, mas por ser muito rápido, você engolia alguma nota, aí chegava em outros ambientes, um amigo mais velho, mais experiente [...] quando eu tocava, fazia “Luizinho, Luizinho, é aqui, olha” [mostrando melodia correta]. E eu “é mesmo, não é?”. Aí continuava o treinamento do ouvido. (ES, 14 set 2022)

Vemos aqui como a imitação e a prática de tocar de ouvido estão em constante aprimoramento. Zé Hilton corrobora com esta ideia quando conta: *“música que eu tocava quando era novinho, que eu nunca mais toquei, às vezes eu escuto ela e digo ‘vixe, essa música eu tinha pegado um compasso errado’, e conserto, é assim”* (Zé Hilton, EN, 11 out 2022).

Apesar de haver uma evolução gradual nas habilidades perceptivas e técnicas dos sanfoneiros, podemos dizer que frequentemente suas aprendizagens se caracterizam por uma não-linearidade, no sentido de que não há uma prática sequencial, de repertórios e exercícios mais simples até os mais complexos, como é comum em materiais didáticos²²

²² Penna (2012) discute os usos do termo método, mostrando como ele é correntemente usado para designar o que seriam, muitas vezes, materiais didáticos. Os métodos são uma categoria mais ampla, que articula meios e fins organizadamente no tempo e no espaço, podendo contar com uma série de materiais didáticos a eles relacionados.

Sobre os materiais didáticos musicais, Penna (2012, p. 14-15) afirma: “voltados para o aprendizado de instrumentos, métodos desse tipo são constituídos por uma sequenciação progressiva de exercícios e/ou de repertório que seus autores têm usado com seus alunos e que tem dado certo, tem ‘funcionado’ para o

de ensino de instrumento. Assim, apesar de muita similaridade estética – quase todos começaram a tocar por repertórios regionais de forró –, as músicas e técnicas em si foram variadas. Houve quem começasse a tocar por *Eu Só Quero um Xodó* (Dominguinhos/Anastácia), quem tocasse *Asa Branca* (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira) como sua primeira música, quem ainda no início aprendesse *Milonga para as Missões* (Gilberto Monteiro), houve quem a princípio só tocasse na mão direita e quem já começou tocando com as duas mãos, e assim por diante.

Além disso, nota-se uma grande necessidade de ampliação do repertório de nível técnico semelhante, que podemos chamar de desenvolvimento horizontal²³, mais do que necessidade do domínio de repertórios técnica e sucessivamente mais difíceis, que podemos chamar de desenvolvimento vertical. Um desenvolvimento horizontal permite um maior domínio de uma determinada estética; já no vertical, pode-se acessar novas possibilidades técnicas rapidamente, sem necessariamente explorar cada uma em sua diversidade. Obviamente, entendemos estes tipos de desenvolvimento como entrecruzados, uma vez que um bom desenvolvimento horizontal certamente trará avanços técnicos significativos. Este destaque dado ao repertório amplo é expresso, por exemplo, na fala de Nonato Lima:

Nonato – Meu estudo dos 12 até 16 anos foi mais em repertório. Eu era muito fissurado em pegar músicas. Eu era tão viciado que tinha dia que eu pegava duas, três músicas. Então, quando eu tinha 15 anos de idade, eu já tinha repertório de instrumental de três, quatro horas (EN, 21 mar 2022)

Mas, embora esse estudo não fosse linear e verticalizado, não significa que não era sistematizado. Pelo contrário: o relato de Nonato indica uma sistematização própria, além das experiências já descritas anteriormente sobre aprendizagem através de imitação. Compartilhamos, neste sentido, a prática de Zé Hilton sobre transposição de tonalidade: “*Todo acorde que eu aprendia numa nota, meu trabalho era estar botando ele em outros tons, sem saber muita coisa além, mas eu ia fazendo esse trabalho*” (Zé Hilton, EN, 11 out 2022). Percebemos, então, como a habilidade de transpor tonalidades é valorizada

domínio técnico de um fazer musical. No entanto, qualquer material didático é construído com base em certos princípios e com certas finalidades, que, no caso desses métodos, não costumam ser explicitados ou, muitas vezes, acreditamos, não são sequer conscientizados por seus autores, e muito menos por quem os adota e os aplica em sua prática pedagógica. Sendo assim, caberia realmente chamá-los de ‘métodos’?”

²³ A ideia de um desenvolvimento horizontal ou vertical na aprendizagem de música é uma perspectiva minha em processo de amadurecimento, ao longo deste trabalho e depois dele. Apesar de encontrarmos concepções na literatura que possam dar sustentação a esta ideia, não chegamos a encontrar conceitos que representassem bem nossa análise e, por isso, propusemos termos próprios.

pelos sanfoneiros e como é desenvolvida, o que certamente tem relação com a necessidade de acompanhar diferentes cantores.

Zé Hilton ainda destaca a memória motora como ponto de partida para o desenvolvimento da técnica, em contraposição ao saber teórico como antecedente deste aprendizado. “*Não adianta você saber só na mente, você tem que saber primeiro na mão, que eu acredito que foi o que aconteceu comigo*” (Zé Hilton, ES, 11 out 2022). A partir disso, os padrões de organização começam a ser internalizados e aplicados em novas aprendizagens musicais. Zé (ES, 11 out 2022) continua: “*eu copiava muitos fraseados [...] e aí eu ia encaixando em outras músicas, naquela mesma sequência de harmonia. [...] Quando eu comecei a entender na mente, eu já sabia na mão, daí até facilitou*”. Aqui vemos um reforço mútuo triplo: percepção, técnica e sistematização teórica articulados.

Sobre esta experiência de Zé Hilton, podemos analisa-la à luz das proposições de Jerome Bruner sobre os três modos de aprendizado: o modo ativo, o icônico e o simbólico. O modo ativo diz respeito à aprendizagem diretamente pelo fazer; o icônico, pela capacidade de representação e operação com imagens mentais; e o simbólico, pela capacidade de operar em nível abstrato/conceitual. O sanfoneiro integrou estes modos de aprendizagem de forma muito eficiente, o que pode ser correlacionado ao pensamento de Santos:

Se os três modos de aprendizagem estão presentes e concomitantemente na vida do adulto, o modo ativo (caracterizado pela aprendizagem de forma direta, pela prática, pelo fazer) se beneficia da capacidade de representação mental (construção ou percepção de imagens auditivas, visuais, cinestésicas, de forma intuitiva) e ambos podem garantir a existência de uma prática proveitosa sobre os conceitos estruturais da linguagem musical antes de qualquer operação com símbolos arbitrários [...] (SANTOS, 1994, p. 37)

Encontramos também nos discursos dos sanfoneiros contraposições entre um estudo teórico e centrado na partitura e o desenvolvimento da percepção. Beto relata, por exemplo, que “*tem muita gente que, quando começa a ler, perde um pouco disso [apontando para o ouvido], aquela percepção, do cara chegar para você no palco, começa a cantar, não dá nem o tom e você já vai e já acompanha*” (Beto, EN, 16 nov 2022). Aqui, Beto se refere a músicos que criam uma relação de dependência com a leitura de partitura, atendo-se a executar o que está escrito e alienando-se em alguma medida do contexto sonoro geral em que está inserido. O contraponto entre leitura e percepção também aparece no discurso de Luizinho: “*Você deve ler, deve saber toda a teoria e tal.*

Lindo, maravilhoso. [...] mas a coisa do ouvido você tem que praticar, é importantíssimo” (Luizinho, ES, 14 set 2022).

É imperativa, por outro lado, a necessidade de desenvolver uma escuta atenta. Esta escuta não se restringe ao forró, apesar de os sanfoneiros lhe dedicarem um espaço privilegiado. Os sanfoneiros jazzistas e a MPB também aparecem como referências importantes para os entrevistados. Luizinho ilustra isso quando amplia os referenciais sonoros desejados para um sanfoneiro:

Luizinho – Quer tocar sanfona? Você tem que escutar Dominginhos, escute Luiz Gonzaga, escute Sivuca, Gennaro, e tantos outros que eu vou acabar esquecendo. Escute Art Van Damme, Frank Marocco, Richard Galliano, escute a música do mundo, e bote tudo numa grande panela e crie sua identidade, sempre respeitando todo mundo, sempre com educação, música é isso. (ES, 14 set 2022)

Com isso, concluímos que o discurso dos sanfoneiros está marcado pela valorização da escuta e do desenvolvimento da percepção, de forma que as estratégias de aprendizagem ligadas a esta habilidade são valorizadas na trajetória desses sujeitos. O bom sanfoneiro precisa, entre outras coisas, ser capaz de compreender, reproduzir e recriar aquilo que escuta.

4.4 Aprendizagem entre pares: a amizade move o conhecimento

Analisaremos neste tópico como as relações sociais e a ampliação das influências para além dos limites da família são fundamentais para a formação dos sanfoneiros. Discutiremos, ainda, como a cooperação tem sido um valor fundamental na comunidade de sanfoneiros e a relação disto com a concepção de que a preservação das práticas musicais ao longo de gerações se sobrepõe ao acúmulo individual de conhecimento.

Considerando a música como uma linguagem culturalmente construída, dotada de uma dimensão simbólica, podemos afirmar o caráter social de sua aprendizagem. Apenas na exposição aos referenciais disponíveis no entorno sobre o que é música e como fazê-la é que o sujeito será capaz de produzir sons significativos. Logo, a interação com outros sujeitos é uma das bases para a aprendizagem musical.

Dito isto, uma das estratégias de aprendizagem mais ricas é a aprendizagem entre pares, ou seja, um processo entre iguais que envolve “discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros” (GREEN, 2012, p. 68). Quando dizemos “entre iguais” estamos

nos referindo a relações mais horizontais de aprendizagem, quando há trocas de experiências e saberes. Sob outra lente conceitual, é o que também poderíamos chamar de “colaboração entre pares” (VIEIRA, 2016, p. 58).

E há ainda a “tutoria entre iguais” que, embora seja um conceito trazido de contextos formais de ensino, pode ser emprestado em forma de analogia para os processos informais de aprendizagem da música popular, para que possamos compreender algumas situações de aprendizagem. “O tutor deve ser mais capaz que o tutorado, isto é, em um nível de desenvolvimento diferente, porém, com mais acesso ao colega do que o professor” (VIEIRA, 2016, p. 58). Neste caso, o que difere do conceito para as vivências dos sanfoneiros de que trataremos neste item é que não há a figura do professor e o tutor não tem, portanto, orientação de um superior para sua condução didática.

A partir da discussão acima, podemos olhar para as experiências dos sanfoneiros percebendo níveis diferentes de igualdade/desigualdade no desenvolvimento, portanto, posturas diferentes ao aprender e ensinar uns com os outros. Apesar disso, não trataremos aqui de situações em que há posições hierárquicas rígidas e sistematização de ensino (isto será discutido no próximo tópico), mas das situações de aprendizagem informais entre músicos e amigos.

Considerando as relações sociais estabelecidas entre instrumentistas – como colegas de trabalho e como amigos – percebemos a dimensão afetiva que perpassa a aprendizagem. O ato de compartilhar conhecimento – geralmente voluntário – é envolto em um sentimento de solidariedade, como expressa um dos sanfoneiros. “*É tão bacana a gente poder passar o que a gente sabe para os outros. [...] Eu amo fazer isso. [...] Eu nunca nego nada, porque nunca negaram para mim*” (Beto, EN, 16 nov 2022). Para quem tem a experiência de receber um destes compartilhamentos, há a sensação de ser acolhido em um grupo social, de modo que o afeto presente na situação é uma sinalização de que o sujeito poderá ser incluído naquele campo, o que produz motivação para a aprendizagem.

O reconhecimento de vivências comuns pode gerar, desde a infância, este hábito de compartilhamento. Luizinho relata como amigos seus, também filhos de sanfoneiros, formavam uma rede de trocas de conhecimento sobre o instrumento.

Luizinho – A gente ficava trocando figurinha, musicalmente falando. Um aprendia uma coisa e “bicho, aprendi um negócio, vamos lá na casa de pai”. Tudo filho de sanfoneiro, aí... [cantarola pequena melodia, simulando toque na sanfona].

Pronto, só até aí. Fez até aí, era o rei já. “Como é? [cantarola pequena melodia, simulando imitação por outro sanfoneiro]” (ES, 14 set 2022)

Assim, percebemos uma circulação de saberes que tem um fluxo dos pais sanfoneiros para os filhos e, em seguida, dos filhos de sanfoneiros entre si. Além disso, a aquisição de novas habilidades e repertórios tinha duas funções importantes no grupo: primeiro, como propulsora da socialização; segundo, como fator de diferenciação social. Quando Luizinho relata que “*fez até aí, era o rei já*”, torna-se evidente que os sanfoneiros nutriam admiração por aqueles que tocavam mais e desejavam para si também essa expertise. Uma vez reconhecido o conhecimento como ilimitado, esta curiosidade sobre as aprendizagens alheias produz um estímulo perene para o desenvolvimento musical dos sanfoneiros.

Tocar em conjunto aparece nos discursos como uma maneira importantíssima para desenvolver amizades, aprender com as experiências destes amigos, ganhar destaque em determinada cena artística e se profissionalizar. Isto é referido nas falas dos sanfoneiros:

Zé Hilton – Jubileu [amigo guitarrista] foi minha base, de ensinar tudo, como harmonia, [...] de não atrasar em show, foi a grande base da minha vida musical, como pessoa também, foi Jubileu (ES, 11 out 2022)

Helinho – Foi muito rápida essa coisa da ascensão artística dentro da cidade. [...] Tinha uma necessidade muito grande de tecladistas para tocar. Então os caras começaram a me chamar para fazer um monte de coisas. (EN, 31 jan 2022)

Beto – Isso para mim foi uma experiência maravilhosa, tocar com Abdias, que era o Mago do Acordeon, que muita gente não sabe, mas o Abdias era um excelente acordeonista. [...] Aí depois do Abdias fui tocar com quem? Com a nossa Rainha do Xaxado [Marinês]. E foi maravilhoso, porque ali eu aprendi muita coisa com o Marcos Farias, que é meu irmão, uma pessoa que eu admiro muito. Marquinhos é uma escola minha, sabe? (ES, 16 nov 2022)

Assim, percebemos como a prática de tocar em conjunto e as redes de amigos e contatos profissionais conduzem a um desenvolvimento artístico dos sanfoneiros. De maneira semelhante, porém mais intensa, os apadrinhamentos musicais também funcionam como alavancas para as carreiras. Alguns sanfoneiros tiveram um padrinho único ou um padrinho principal, mas isso não é uma realidade unânime, de forma que podem existir momentos diversos de impulsionamento das aprendizagens e do

desenvolvimento profissional provocados por artistas diversos. Podemos exemplificar o apadrinhamento a partir das relações entre Helinho Medeiros e João Linhares, Nonato Lima e Dominginhos, Raniel Sousa e Genival Lacerda, Luizinho de Serra e Irah Caldeira, Zé Hilton e Elino Julião, e Beto Sousa e Lindolfo Barbosa.

Além dos apadrinhamentos, destacamos a relação que os sanfoneiros estabeleceram com suas referências musicais com quem tiveram a oportunidade de estabelecer uma amizade. Notamos como as aprendizagens decorrentes dessas relações são significativas. Ilustraremos essa questão a partir do contato de Nonato com Richard Galliano e de Beto com Dominginhos. Ao falar de experiências positivas que a música lhe proporcionou, Nonato conta: *“também tive a oportunidade de conhecer e tocar também com outro grande músico de quem eu sou muito fã, que é o Richard Galliano, que é francês. Então tive essa sorte de ser amigo dele, a gente se fala sempre por Whatsapp, às vezes eu nem acredito nisso”* (Nonato, EN, 21 mar 2022) Beto, por sua vez, destaca que foi surpreendido um dia por uma música sua sendo gravada por Dominginhos e prossegue narrando:

Beto – A gente quando é criança, você tem aquele sonho de conhecer os nossos ídolos. E depois quando a gente cresce, e a gente também passa a ser ídolo de alguém, aquele ídolo que a gente tinha na infância – que continua sendo – estava virando seu amigo, sabe? Aquela pessoa de bater papo, de sentar e conversar com você, de igual para igual, aí você fica assim “eu não estou acreditando” (ES, 16 nov 2022)

Então, essas experiências da passagem da relação de idolatria para amizade, que não anula a relação anterior, são fortes memórias nos discursos dos sanfoneiros e marcam o posicionamento privilegiado do sujeito no campo artístico, pela aquisição de um capital social importante.

As vivências aqui analisadas e caracterizadas como aprendizagem entre pares têm uma função além do desenvolvimento individual dos sujeitos. Se caracterizarmos o subcampo da música regional nordestina – praticada pelos sanfoneiros – como uma cultura de tradição oral, observaremos que a cooperação entre os sujeitos do campo é fundamental para garantir a continuidade das práticas deste campo.

Ensinar uns aos outros provoca a (re)produção das estruturas do campo em questão. Reafirma modos relativamente estáveis de ser e de fazer música, ao mesmo tempo em que os atualiza e reinventa. Ensinar uns aos outros também promove o

fortalecimento do campo perante outros, neste caso, o subcampo da música regional nordestina como campo marginalizado perante outros subcampos da música.

Percebemos nos discursos que, para os sanfoneiros, é mais importante garantir a circulação coletiva de uma prática musical de excelência e que preserve determinada cultura musical, do que garantir um lugar de destaque para si mesmo. Neste caso, o coletivo prevalece sobre o individual nas dinâmicas do compartilhamento de saberes.

“A gente tem que tentar passar alguma coisa para a gente deixar para quem vem” (Beto, ES, 16 nov 2022). Esta fala de Beto é bastante representativa do comprometimento que existe com a formação musical das gerações futuras. E esta é uma característica imprescindível para uma cultura de tradição oral. Se o conhecimento não está objetivado em textos e outras formas de registros que o tornem perene, depende dos sujeitos a sua continuidade histórica. Podemos caracterizar este conhecimento como capital cultural em seu estado incorporado, cujos processos de aquisição e dissipação são explicados por Bourdieu:

[O capital cultural em seu estado incorporado] pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.). (BOURDIEU, 1998, p. 75)

Assim, pela necessidade social de reprodução do capital cultural ao longo das gerações, também pela forma como se consolidou a comunidade de sanfoneiros na sua prática profissional, concluímos que a postura solidária, generosa, cooperativa e afetuosa entre esses instrumentistas manifesta-se nos discursos como um pilar do exercício da profissão do sanfoneiro.

4.5 Sobre o que chamamos de aula

Aqui, discutiremos a diversidade das experiências de escolarização em música na trajetória dos entrevistados e suas concepções sobre essas experiências. Desde situações de aprendizagem não institucionalizadas, mas que reproduzem práticas escolares, até experiências altamente institucionalizadas e suas relações com outros saberes e formas de aprendizagem. Trataremos das diferentes formas de relação professor *versus* aluno, mestre *versus* aprendiz e as consequências disso na formação musical dos sujeitos.

Para identificar o que chamamos de aula, será preciso fazer uma diferenciação entre suas características e as da autoaprendizagem ou das “aprendizagens espontâneas”. Primeiro, entendemos como aula toda experiência educativa intencional e que envolve uma hierarquia, concebida nas figuras de professor e aluno, ou mestre e aprendiz, dentre outros formatos. Ainda assim, pode haver interseções entre essas experiências e algumas práticas de aprendizagem entre pares. Portanto, usamos alguns critérios formais para a identificação das experiências de aula, tais como definição clara do conteúdo, regularidade, delimitação e planejamento de tempo e espaço para sua ocorrência, além de relativa independência de demandas específicas do campo profissional para sua estruturação. Esses critérios podem ou não se sobrepor na experiência da aula, bem como não são exclusivos deste tipo de atividade educativa. No entanto, se somados às primeiras definições que estabelecemos, são capazes de orientar melhor a análise que apresentamos.

Dos sanfoneiros entrevistados, metade teve experiências formais de ensino de música. Destacamos a relação de Helinho com o universo acadêmico, como docente da Universidade Federal da Paraíba, bacharel, licenciado e mestrando em Música. Também temos Nonato como licenciado em Música na Universidade Estadual do Ceará. Por fim, Raniel estudou no Conservatório Pernambucano de Música. Apesar disso, todos os sanfoneiros tiveram alguma experiência com o ensino de música, em maior ou menor grau. Assim, o formato educativo de aula esteve presente na trajetória de todos os entrevistados.

Passaremos à análise de um caso específico, que se referem a aulas individuais de música e de instrumento musical: a experiência de Helinho com João Linhares. Helinho tinha aulas de piano e harmonia com seu tio, João Linhares, e descreve essas aulas como um estudo diário individual e sistematizado, orientado por métodos de leitura de partitura e exercícios técnicos. Antes ainda, Helinho havia tido aulas com um outro professor, também individuais e sistemáticas, mas com objetivo claro de desenvolver repertório para tocar em um casamento.

Anos mais tarde, quando foi ter contato com a sanfona, suas experiências também envolveram a leitura de partitura e o sanfoneiro relata frustração por não encontrar materiais didáticos para sanfona, ou, depois, por encontrar materiais que não respondiam a demandas que ele considerava urgentes para seu desenvolvimento técnico no contexto em que atuava. Essa frustração não é relatada pelos outros sanfoneiros, que se valeram de outras estratégias para acessar o conhecimento sobre o instrumento. Portanto, ainda que tenha vivenciado muitas práticas informais de aprendizagem no próprio teclado e, depois,

na sanfona, suas experiências anteriores com aulas de instrumento, em alguma medida, influenciaram suas experiências e expectativas quanto aos processos de aprendizagem da sanfona.

Em um outro caso, Raniel Souza relata ter feito em sua cidade um curso de teoria musical, com duração de um ano. Este curso lhe deu base para estudos no instrumento e foi determinante para sua entrada no Conservatório, que exigia aqueles conhecimentos teóricos específicos. “*É outra realidade*”, diz ele, sobre seu aprofundamento na teoria musical já estudando no Conservatório. Neste momento, constatamos uma espécie de choque cultural, com uma reação de estranhamento. Coloca-se diante de Raniel uma relação com a música até então desconhecida, que ao mesmo tempo em que lhe assusta, lhe fascina.

Raniel – Meu pai sempre me incentivou a ir por esse lado da música popular e até então eu não tinha muita abertura para outras coisas. A partir dos 13, 14 anos, no Conservatório, eu passei a conhecer mais esse mundo da música erudita, fui conhecer jazz, conhecer outras linguagens, e isso foi somando demais na minha vida. (ES, 12 ago 2022)

Além do enfoque na teoria musical, pelo relato acima, percebemos como o Conservatório contribuiu para um alargamento das referências musicais do sanfoneiro, ao que ele atribuiu uma significação muito positiva.

É preciso destacar que a ausência histórica da sanfona nas ofertas dos sistemas formais de ensino provoca também uma ausência dos sanfoneiros nesses sistemas, embora nem todos os cursos de música tenham ênfase em instrumentos específicos. O que constatamos, ao longo da última década, é uma crescente inclusão da sanfona e dos sanfoneiros nos cursos de música, especialmente no nível técnico e superior, conforme discutimos no item 4.3. Para começar a visualizar possíveis desdobramentos deste processo, vamos nos voltar para os relatos de Nonato Lima, aluno da Licenciatura em Música da UECE.

Neste curso, não há ênfase em instrumento. Apesar disso, Nonato é reconhecido na universidade como sanfoneiro profissional e, antes mesmo de ingressar nela, já frequentava o ambiente acadêmico pela demanda existente de performance com sanfoneiros. Também descreve uma relação pessoal significativa com os membros da academia – professores e alunos de música – e se sente estimulado por eles a desenvolver seus estudos e se formar. O relato de Nonato indica que a universidade avança no reconhecimento dos saberes de músicos populares não acadêmicos e, ainda, indica uma

abertura para que suas práticas sejam, em alguma medida, incorporadas à própria universidade. Nesse contexto, entre as vivências anteriores do sanfoneiro e o curso, estabelece-se uma relação de complementaridade educativa:

Nonato – Confesso que meu intuito não é ser um professor de faculdade, mas sim, agregar ao meu conhecimento [...]. Pois, como te falei, a minha musicalidade foi basicamente ouvido, foi a noite. E graças a Deus eu tenho um ouvido muito abençoado. Mas lógico que é sempre bom a gente aperfeiçoar a partitura, porque, tipo assim, já passei sufoco de pegar trabalho grande, e aí o pessoal tudo lendo e a gente não consegue decorar todas as vezes... A gente trabalha rápido, então é bom saber um pouco de teoria, ler um pouco de partitura. (EN, 21 mar 2022)

Curiosamente, a necessidade da leitura de partitura surge, neste caso, como consequência de uma demanda profissional. Remetemos aqui à falsa dicotomia entre aprender de ouvido e ler partitura, que já discutimos. Certamente Nonato circula em nichos de atuação onde a habilidade de leitura é exigida, o que não é uma unanimidade, mas é uma das realidades do músico popular, dentre tantas diversas. Logo, os saberes veiculados pelo curso superior em música relacionam-se estreitamente com a vida cotidiana e universo profissional do entrevistado.

Entretanto, nem todas as experiências com aulas de música em universidades são inclusivas, acolhedoras e dialógicas com o campo de atuação dos sanfoneiros. Ao situar a sanfona como um instrumento tipicamente da música popular, no Brasil, Helinho reconhece uma série de desafios na posição de professor do instrumento em uma universidade, a começar pela falta de compreensão da academia sobre as lógicas de aprendizagem e atuação dos sanfoneiros. Apesar de ocupar um lugar altamente legitimado da produção e disseminação de conhecimento, o entrevistado se vê como pertencente a uma posição marginalizada no campo artístico-acadêmico e estabelece dois níveis de periferização da posição nesse campo (a posição do sanfoneiro professor e a do sanfoneiro aluno): “*você enquanto professor já sofre um certo tipo de preconceito velado ali, então imagine o aluno que entra*” (Helinho, EN, 31 jan 2022).

Helinho vivencia conflitos que não são apenas pessoais, pois refletem questões em aberto sobre o processo de gradual inclusão da música popular na academia, pertinentes a toda a sociedade. Como dar aula de música popular num contexto concebido historicamente por lógicas educativo-musicais da música de concerto europeia? Como conciliar as formas de aprendizagem escolares e acadêmicas e que negociações fazer ao logo deste processo para que não perpetuar exclusões, mas também não negligenciar as

exigências burocráticas do ensino formal? Pelos relatos do professor Helinho Medeiros, parece não haver fórmula, pois faltam-lhe referências neste campo de batalha que está sendo pisado pelas primeiras vezes.

Em meio à angústia deste pioneirismo, o sanfoneiro narra o quão significativo foi o contato com a dissertação de Leonardo Meira (2015), que trazia reflexões sobre o ensino da guitarra elétrica na universidade. Ele diz: *“se tirasse o nome ‘guitarra’ e botasse o nome ‘sanfona’, estava valendo, era a mesma coisa. Então eu comecei a perceber que não era uma particularidade da sanfona, que era uma coisa da música popular em si”* (Helinho, EN, 31 jan 2022). Dentre essas reflexões, o professor relata como eram frustrantes as tentativas de transpor concepções educativas, planos de aula e materiais didáticos de outros instrumentos tradicionais na academia para as aulas de sanfona.

Ao desistir destas transposições, o professor sentiu-se inseguro, afinal, faltava-lhe algum capital cultural objetivado ou institucionalizado (BOURDIEU, 1998), supostamente compatível com o contexto universitário, para que pudesse legitimar suas práticas de ensino. Sua compreensão acerca da situação parece ter mudado a partir de uma conversa com um colega professor e pesquisador que lhe fez a seguinte provocação: *“talvez o fato de não ter nada escrito sobre isso seja a melhor arma que você tem, porque você está construindo o novo”* (Helinho, EN, 31 jan 2022). Não significa que, com isso, o professor vá atuar no vazio. Suas referências culturais estarão presentes nas suas escolhas didáticas diárias, mas certamente ele inaugurará novas práticas pelo simples fato de não haver para a sanfona um currículo hegemônico, pré-estabelecido e reproduzível.

Por fim, discutimos como, para os sanfoneiros, ensinar também é uma forma de aprender. Especialmente Nonato e Beto trazem falas relevantes sobre isso.

Nonato – Eu fui conhecendo pessoas novas, cada um com sua particularidade, então, a gente vai vendo a dificuldade, o que é que cada um almeja. [...] Foi também uma questão de aprendizado para mim, porque eu fui estudando para poder passar as coisas corretas para os alunos. (EN, 21 mar 2022)

Beto – O cara começou a tocar hoje, ele vai fazer um negócio que eu vou aprender com ele, ele vai me ensinar também, porque cada pessoa tem uma forma diferente de fazer, o cara tem aquele negócio que é o feeling dele. (EN, 16 nov 2022)

Nonato menciona uma dimensão muito interessante da docência que é a capacidade de dialogar com as expectativas e necessidades do aluno. Para além de mediar aprendizagens técnicas, o professor deveria mediar também as significações que estas

habilidades terão para a vida do aluno e adequar suas escolhas didáticas de acordo com os projetos de vida do aluno relacionados à música (“o que cada um almeja”).

Beto e Nonato dão destaque ao caráter individual da expressão musical. Apesar da técnica ser pressuposto para a ampliação das possibilidades expressivas, uma vez que cada sujeito se expressa musicalmente de forma singular, ainda que não tenha muitas habilidades técnicas com o instrumento, é capaz de produzir vivências musicais interessantes e provocativas mesmo aos músicos mais experientes. Aliás, tendo como base o relato de Beto, pode ocorrer de alunos iniciantes em um instrumento tenderem à produção de musicalidades ainda mais originais que alunos familiarizados ou instruídos a desenvolver a técnica convencional daquele instrumento, justamente porque se lhes falta orientação, predominará a exploração mais livre.

Finalmente, as experiências docentes são capazes de provocar reflexão sobre a própria experiência do artista, suas formas de aprendizagem, sua técnica e expressão no instrumento e como estes elementos se articulam de forma significativa na vivência de cada um. Ao ensinar, o sanfoneiro revisita sua própria história e reafirma e/ou remodela sua relação com o instrumento. Portanto, estar em aula na posição de professor também é uma experiência importante na trajetória formativa dos entrevistados.

4.6 A noite é uma escola

Neste tópico, discutiremos como os relatos dos entrevistados revelam uma prática profissional fortemente associada aos momentos de aprendizagem. Com isso, as noções de erro, de apresentação, de aprendizagem e de avaliação são vividas de forma muito particular.

Todos os sanfoneiros entrevistados foram familiarizados com o palco desde muito pequenos, até mesmo por ter músicos na família. Suas primeiras apresentações foram na infância ou, no máximo, na pré-adolescência. Aos nove anos, Helinho já estava tocando em casamento; aos 12, Nonato já substituíu seu pai em bailes; também aos 12, Raniel estava acompanhando artistas de sua cidade; aos 10, Luizinho já tocava em bandas na cidade; aos 13, Zé Hilton tocava quadrilha junina e trio de forró; também aos 13, Beto começou a tocar em forrós. Assim, os sanfoneiros cresceram sem inibição em relação a apresentações públicas. Como relata um dos sanfoneiros: *“Foi aí que me moldou esse lado Beto de ser descontraído, que a gente aprende com a rua, você aprende outras coisas”* (Beto, EN, 16 nov 2022).

Com essas trajetórias em que as apresentações eram parte da vida musical cotidiana, podemos dizer que a profissionalização dos sanfoneiros aconteceu no próprio palco. Embora o estudo individual e os momentos de orientação ou aprendizagem entre pares tenham contribuído enormemente para o desenvolvimento destes sanfoneiros, há habilidades que só foi possível desenvolver no palco. Neste momento, não há mais fronteira entre o que é a aprendizagem e o que é a expressão dessa aprendizagem. Em outras palavras, palco e preparação para o palco não são vivências absolutamente distintas, uma vez que o próprio palco é, em si, uma preparação para os próximos. Não há constrangimento em assumir-se incompleto e fazer da performance um espaço de formação.

Aqui retomamos a definição de educação informal, apresentada por Trilla (2008, p. 37), que pode ser identificada “quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais”. Neste caso, o processo em curso, objeto central da ação, é a performance. E, para estes músicos populares, a performance apresenta-se como a situação-chave para a incorporação e o desenvolvimento de uma profissionalidade como sanfoneiros.

Constatamos uma indistinção entre trabalho e formação, com recorrência das experiências profissionais ao longo da infância e adolescência dos sujeitos. Podemos refletir sobre a prática artístico-musical profissional nestas faixas etárias como característica comum nesta cultura musical e em muitas outras. Atentamos, então, para um dilema ético relacionado ao trabalho infantil. Se, por um lado, percebemos como essas experiências são significativas na formação dos sujeitos, por outro, dispomos de uma legislação muito clara em relação às atividades laborais para crianças.

A Constituição Federal, em seu artigo 7º, inciso XXXIII (BRASIL, 1988); a Consolidação das Leis do Trabalho, artigos 403 (caput) e 404 (BRASIL, 1943); e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) preveem proteções ao menor em relação ao trabalho. Segundo esta legislação, o trabalho é proibido aos menores de 14 anos, permitido na condição de aprendiz entre 14 e 16 anos, e permitido apenas com carteira assinada entre 16 e 18 anos, desde que não seja noturno, perigoso nem insalubre. Ou seja, considerando a legislação brasileira, a prática dos sanfoneiros menores de 14 anos seria enquadrada como trabalho infantil.

Encontramos, no entanto, uma contraposição na Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho, que em seu artigo 8º expressa:

A autoridade competente, após consulta com as organizações de empregadores de trabalhadores concernentes, se as houver, poderá, mediante licenças concedidas em casos individuais, permitir exceções para a proibição de emprego ou trabalho provida no Artigo 2º desta Convenção, para finalidades como a participação em representações artísticas (OIT, 1973)

Considerando que as Convenções da OIT possuem eficácia em seus Estados-membros no plano de lei ordinária (CAMPOS, 2007), e sendo o Brasil um país-membro desta organização, fica aberta uma possibilidade jurídica para as práticas artísticas por menores de 14 anos. Ainda assim, a proibição constitucional se sobrepõe, e a contradição jurídica aponta para uma necessidade de discussão do tema entre legisladores, sociedade civil (especialmente a classe artística que atua profissionalmente) e organizações que discutem e defendem os direitos de crianças e adolescentes. Sem a pretensão de fixar um posicionamento sobre a questão, julgamos importante levá-la para aprofundamento em debates posteriores.

Retomando as experiências profissionais dos sanfoneiros, ao longo de suas trajetórias, poderíamos caracterizar diversas situações de performance. Seleccionamos três das mais significativas para a nossa análise. A mais recorrente é a atuação como sanfoneiros acompanhadores, como parte de uma banda. Encontramos também a performance que tem como finalidade uma gravação. Por fim, destacamos a importância que os festivais têm na carreira desses sanfoneiros.

A começar pela atuação em que a sanfona aparece como instrumento acompanhador em conjuntos musicais, notamos que a performance coletiva tem um papel fundamental na aprendizagem dos sanfoneiros, pela possibilidade de trocas de experiências constantes e da assimilação das características musicais dos grupos, além da participação na definição dessas mesmas características.

O palco assume ainda mais fortemente o caráter de “escola” quando os sanfoneiros atuam com grandes artistas. Assim foram as experiências de Helinho com Os Nonatos e com Chico César, de Beto com Abdias e com o Trio Nordestino, de Zé Hilton com Elino Julião, de Raniel com Genival Lacerda e de Luizinho com Irah Caldeira. Por vezes, essas experiências com esses grandes artistas foram extremamente duradouras e estabeleceram as bases da relação dos sanfoneiros com a música, tanto estética quanto profissionalmente.

Principalmente no universo do forró, observamos uma hierarquização entre os instrumentos e suas funções no conjunto musical. Na formação de trio de forró, com

sanfona, zabumba e triângulo, por exemplo, o sanfoneiro tem mais destaque e, tradicionalmente, ocupa um lugar privilegiado, até mesmo espacialmente, estando no meio dos outros dois instrumentistas. Neste caso, há uma hierarquização também presente em outros gêneros: entre instrumentos melódico-harmônicos e rítmicos. Mas mesmo em formações maiores, com mais instrumentos harmônicos, a sanfona continua tendo, em geral, uma função importante. Isso gera uma carga de responsabilidade sobre o sanfoneiro, de quem se espera uma postura de liderança, que também é aprendida ao longo das experiências de palco. Ao ser questionado sobre os marcos do início da sua profissionalização, Nonato Lima afirma:

Nonato – Eu acho que a partir dos 12 anos, quando eu tive essa responsabilidade de realmente comandar um repertório, de fazer um forró de pé de serra, que é um trio, não é? E trio, quem comanda é a sanfona. Então acho que o sanfoneiro não pode brincar e nem pode fingir que toca, não é? [...] Eu fazia toda a parte do forró, levando com seriedade. Então, a partir daí, eu comecei a levar isso como profissão. (ES, 17 nov 2022)

Um segundo tipo de experiência que contribuiu muito para a profissionalização dos entrevistados é a gravação. Helinho (ES, 31 jan 2022) conta: “*eu considero que eu iniciei a minha carreira em 1996, que foi quando eu gravei o meu primeiro disco*”. Já Luizinho começou a trabalhar com uma artista a partir de uma gravação: “*Uma cantora chamada Irah Caldeira me chamou para gravar o DVD dela, vim gravar em Recife em janeiro de 2009 [...] e acabei ficando [...] de lá para cá, toquei com Irah Caldeira, saí conhecendo um bocado de gente, adquirindo experiência*” (Luizinho, ES, 14 set 2022). Assim, as gravações têm um papel de legitimação da expertise musical. Se o músico é capaz de gravar seu instrumento num álbum com excelência, será capaz de fazer uma performance também com excelência. Entende-se o nível de exigência para as gravações como superior, por tornar a sonoridade permanentemente reproduzível.

Também por provocar essa durabilidade, a gravação pode fixar na escuta do público um tipo de sonoridade e associá-la como representação da marca artística dos que a tocam. Então, é comum que os mesmos músicos que fazem uma gravação sejam responsáveis também pela performance deste repertório. Por isso, a gravação de discos frequentemente tem uma repercussão sobre acompanhamentos duradouros de artistas.

Por fim, os festivais de música também têm grande participação na formação dos sanfoneiros. Primeiro, por serem espaços de circulação de artistas de destaque. Então, é uma oportunidade de interação com os ídolos, de fortalecimento da rede de amizades

entre instrumentistas e de surgimento de novas parcerias. Helinho, por exemplo, relata com entusiasmo a sua primeira ida ao Festival de Montreux, quando viu de perto referências musicais suas com quem só tinha contato pela escuta dos discos. Desta forma, fica evidente como isto reforça sua motivação para continuar desenvolvendo sua carreira musical.

Os festivais também são importantes, porque frequentemente abrigam competições e oferecem premiações para aqueles que tiveram as performances julgadas melhores. Além de um capital econômico, esses eventos promovem uma aquisição de capital social pelos artistas. Os vencedores de festivais costumam ganhar prestígio, destaque e ter mais facilidade em promover suas carreiras. É o caso de Nonato, por exemplo: *“fui competindo em festivais e foi me dando grande destaque, porque toda festival que eu ia, eu ganhava”* (Nonato, EN, 21 mar 2022). Logo, este também é um contexto de significativa contribuição para a profissionalização.

Além das vivências de performance em si, outros tipos de contato com as situações de performance promoveram aprendizagens importantes. É o caso da experiência de Beto no forró produzido pelo pai, em parceria com Abdias: *“os filhos trabalhavam no bar, trabalhavam na bilheteria, na portaria, trabalhavam em tudo, e ainda tocavam. Isso foi bacana, porque eu fui construindo outro segmento”* (Beto, EN, 16 nov 2022). Por “outro segmento”, interpretamos que Beto começou a ter uma visão ampla do funcionamento de uma festa de forró, da perspectiva do músico, mas também da perspectiva da produção do evento. É bem possível que tenha interferência na performance musical do sanfoneiro o fato de conhecer de perto a dinâmica da festa, a entrada e saída de pessoas, o consumo de bebida e comida ao longo do tempo, as reações do público diante das performances musicais, dentre outras questões mais evidentes para quem se posiciona de fora do palco.

Tendo explorado alguns contextos de aprendizagem ligados à performance, passamos a descrever agora um dos processos de aprendizagem mais comuns nesses contextos: a aprendizagem orientada por demanda de repertório. Os sanfoneiros frequentemente têm seus estudos direcionados pelo repertório exigido por cada compromisso profissional. Quando perguntado sobre sua prática de estudo, Raniel explica: *“eu pego um repertório que eu vou gravar, eu separo, e durante um certo período, eu vou ver aquilo que eu vou gravar. Eu gravo, e o que restar do dia, tipo à noite, eu vejo o repertório do que eu vou tocar no final de semana. Fico revezando uma coisa com a outra”* (Raniel, ES, 12 ago 2022). Ou seja, seu estudo é completamente orientado pelas demandas profissionais, sejam elas de show ou de gravação. Assim

também acontece com vários outros sanfoneiros entrevistados e podemos supor ser uma prática comum entre os sanfoneiros e músicos populares em geral.

Neste processo de aprendizagem orientada por demanda de repertório, é possível que surjam desafios com os quais o músico terá de lidar para cumprir com os compromissos assumidos. Neste caso, a postura humilde do reconhecimento dos próprios limites de conhecimentos e habilidades é fundamental para assegurar o profissionalismo.

Beto comenta sobre isso ao tratar de uma situação em que foi fazer uma gravação com Ana Carolina, tendo sido contratado às pressas. Chegando lá, estudou a música rapidamente, mas teve dúvida sobre um dos acordes. O sanfoneiro assumiu a dúvida e perguntou para outro músico: *“olha, tem dois acordes aqui que eu não sei montar, será que você poderia me passar?”*. Beto segue contando: *“o cara tirou a minha dúvida, eu montei os acordes, fui lá e gravei [...] Tirar dúvidas é bacana!”* (Beto, EN, 16 nov 2022). Principalmente em contextos em que a percepção é essencial para a aprendizagem do repertório, se dispor a aprender com os pares, transformando fragilidades em sabedoria em potencial, é uma atitude importante.

Outro processo de aprendizagem interessante ligado à performance e relatado nas entrevistas é o desenvolvimento da comunicação não-verbal no palco. Muitas vezes, há a necessidade de dar indicações sobre entradas, finalizações, mudanças de tom, dinâmicas ou quaisquer outros aspectos musicais, e nem sempre é possível fazê-lo de forma verbal, até porque isso interferiria no resultado sonoro da performance. Surgem, então, outras formas de comunicação, não-verbais, sejam elas mais ou menos compartilhadas e/ou convencionada entre os grupos. Um exemplo disso é a comunicação gestual para indicar tonalidades das músicas. Há uma série de outras formas de comunicação, com olhares e gestos, que a depender das convenções de cada grupo, pode significar diferentes indicações. Beto traz um exemplo: *“Se eu olhar para você, olhar para a galera e levantar a cabeça, é porque vai encerrar, ou então é um breque. Você vai aprendendo a linguagem de palco”* (Beto, EN, 16 nov 2022).

Entendemos, portanto, que a aprendizagem ligada à performance é parte fundamental da trajetória dos sanfoneiros. Eles se referem a esses processos de forma bastante semelhante.

Beto – A noite te ensina muita coisa. [...] Isso tudo quem te ensina é o mundo, é a vida. Isso não se ensina em escolas. A escola não vai te ensinar o pulo do gato, a escola vai ensinar o básico. (EN, 16 nov 2022)

Nonato – Minha escola foi a noite [...] eu aprendi bastante acompanhando muita gente (EN, 21 mar 2022)

Luizinho – A maior escola, talvez, que tenha na música é você aprender no tapa, como a gente diz, na noite. Vai tocando, aprendendo músicas, errando, se levantando... (EN, 14 set 2022)

“A noite” de que os sanfoneiros tanto falam são os shows. Para aprender com “a noite”, é permitido errar, porque a própria performance é concebida como momento de aprendizagem. Não que isso signifique menos zelo com o trabalho, mas significa, certamente, menos mistificação acerca do palco. Não se toca para, pura e simplesmente, acertar algo que foi estudado anteriormente, mas sim, para se expressar musicalmente e, ainda, para aprender.

Os discursos dos sanfoneiros indicam uma crença de que o ensino formal descolado das práticas profissionais não é suficiente para formar um bom instrumentista. O sujeito não se torna sanfoneiro apenas fazendo curso de sanfona, se torna sanfoneiro vivenciando a sua prática profissional diária, com a imersão direta no campo artístico para internalização de todas as atitudes e significados atrelados a “ser sanfoneiro”. Como diriam os próprios sanfoneiros: a noite é uma escola.

4.7 Relação com outros instrumentos

Neste momento, mostraremos como a experiência com outros instrumentos teve funções diversas na formação dos sanfoneiros, ora mais complementar, ora mais conflitiva. Descreveremos como uma prática de aprendizagem recorrente é a de tocar instrumentos de percussão para aproximar-se de sanfoneiros de referência e aprender com eles. Analisaremos como os sanfoneiros transpõem e adaptam práticas de aprendizagem de um instrumento para outro, e quais os desafios e descobertas neste processo.

Para isto, debruçaremos-nos sobre duas situações: o caso do pianista-sanfoneiro e o caso do zabumbeiro-sanfoneiro. A começar pelo primeiro caso, temos na trajetória musical de Helinho, com um contato primeiro com teclado e piano. A sanfona, cronologicamente, foi um segundo instrumento em sua formação. As similaridades entre o lado direito da sanfona – que possui teclas – e o piano propiciaram o aproveitamento de técnicas desenvolvidas anteriormente para a aprendizagem do segundo instrumento.

Helinho conta que, ao iniciar seus estudos de sanfona, transpôs algumas estratégias de estudo, como a de “caçar melodias”, que já comentamos anteriormente.

Mas, com esta vivência situada num momento em que inúmeras melodias já faziam parte de seu repertório, foi possível procurar na sanfona melodias que já eram tocadas no piano. Então, distintamente de um momento anterior, esta prática não tinha como objetivo central o desenvolvimento da percepção, mas sim, o desenvolvimento da técnica.

As técnicas utilizadas no piano não eram suficientes para dominar a sanfona, que possuía elementos completamente estranhos a um pianista: o posicionamento vertical das mãos, a presença dos baixos e a produção do som a partir do movimento de fole. Por isso, uma série de desafios se apresentaram. Quanto aos desdobramentos do posicionamento vertical das mãos, em especial da mão direita, Helinho comenta: “*os dedilhados que eu faço tocando piano não funcionam quando eu estou tocando sanfona*” (Helinho, ES, 10 mar 2022). Assim, foi necessário um processo de adaptação, uma aprendizagem diferenciada, com novos esquemas motores.

O sanfoneiro também comenta sobre a sua relação com a mão esquerda:

Helinho – A mão esquerda é um grande problema, porque como eu me expresso com a mão esquerda tocando sanfona é absolutamente distinto de como eu me expresso na mão esquerda tocando piano. É um processo de adaptação muito grande. E é óbvio que eu me frustrei muito, porque eu tentei fazer aquilo ali num momento em que eu não entendia o que eu entendo hoje. (ES, 10 mar 2022)

Helinho descreve o cenário de uma aprendizagem um pouco solitária, no campo da técnica, tecendo uma longa exploração das possibilidades do instrumento sem orientação por outros sanfoneiros. Suas referências mais fortes vinham da técnica de um outro instrumento e não eram capazes de responder às necessidades do novo instrumento.

Apesar das dificuldades, o sanfoneiro tinha muita motivação para prosseguir em suas práticas, porque desenvolveu uma relação afetiva com o instrumento, mas, principalmente, porque nunca lhe faltava demanda para tocar. O reconhecimento que o sanfoneiro passou a ter com seus trabalhos retroalimentou sua própria prática. Sendo frequentemente colocado em posições de prestígio, Helinho teve sua vida musical cada vez mais tomada pela sanfona, o que, numa escalada, culminou com a venda do piano para comprar uma sanfona melhor.

Helinho – Eu comprei uma Scandalli, e por que é que foi um momento decisivo na minha carreira? Porque eu precisei vender o meu piano. [...] Era o piano que me acompanhava sempre, era o meu instrumento principal, eu era pianista. [...] Eu fiquei muito

nervoso no dia que o cara foi buscar o piano lá. Era tirar a mão da borda (EN, 31 jan 2022)

Fica evidente a insegurança no movimento de investimento na sanfona mas, sobretudo, na movimento de se desfazer daquele que era o instrumento principal à época. “Tirar a mão da borda” representa o distanciamento dos conhecimentos consolidados, para aventurar-se por novos conhecimentos e uma carreira em processo. Apesar do sentimento melancólico, Helinho destaca a importância que teve esta tomada de decisão para o seu desenvolvimento como sanfoneiro: *“consegui comprar essa sanfona e aí realmente mudou a minha vida, porque era um instrumento que respondia muito melhor, e aí eu entendi que eu já estava tocando um monte de coisas e que não acontecia porque a minha sanfoninha Michael não respondia”* (Helinho, EN, 31 jan 2022). Então, não só a relação entre piano e sanfona foi determinante na trajetória do entrevistado, mas também a relação entre suas sanfonas, que quanto melhores, mais lhe possibilitavam um desempenho positivo.

A relação entre os dois instrumentos na formação de Helinho teve momentos de complementaridade e momentos de conflito. Havia uma autocobrança sobre ser tão bom sanfoneiro quanto era bom pianista e o processo de afirmação junto à sanfona passava por uma tentativa de substituir a relação com o piano e com a sanfona por uma relação apenas com a sanfona.

Helinho – Primeiro, o jeito de eu tocar piano foi influenciando o jeito de eu tocar sanfona. Depois, eu passei por um processo de renegar o piano. Quando eu reneguei o piano, eu estava numa busca de ser sanfoneiro, só sanfoneiro. Só que aí veio uma super frustração, porque eu não conseguia ser só sanfoneiro, porque eu já era pianista. (Helinho, EN, 31 jan 2022)

O conflito caminha para uma possível resolução quando o músico assume que tanto suas vivências pianísticas quanto suas vivências acordeonísticas são parte de sua trajetória artística e de seu percurso de vida. Estas vivências distintas influenciam uma à outra e formam o sujeito e a forma como ele se expressa musicalmente.

Um segundo caso a analisarmos é a experiência de Zé Hilton como zabumbeiro e a contribuição da sua atuação como zabumbeiro para sua formação como sanfoneiro. Entendemos que tocar instrumentos de percussão, especialmente aqueles integrantes da formação tradicional de trio de forró, faz parte da aprendizagem de muitos sanfoneiros, porque são instrumentos que estão ligados a uma mesma prática musical. Sobre sua experiência, Zé Hilton relata: *“Eu comecei a treinar na zabumba também e fui tocar*

zabumba com um sanfoneiro, que se chama Formigão, porque eu tocando zabumba com ele, eu tinha mais acesso à sanfona” (Zé Hilton, ES, 11 out 2022). Com este sanfoneiro, Zé tocou sua primeira festa de forró, com a zabumba, a princípio. Logo, a sanfona foi sendo incluída e ele dava pequenas “canjas” (participações rápidas tocando) nos shows.

Percebemos, então, que além de ser uma estratégia para ter mais contato com a sanfona, a atuação como zabumbeiro permitia acesso à experiência de palco para um sanfoneiro iniciante. Como não era possível ainda fazer um forró inteiro, pelas poucas músicas aprendidas, a “canja” era uma ótima saída para experimentar a performance pública daquele pequeno repertório. Melhor ainda era a possibilidade de fazer canjas regulares, e tocar zabumba em um trio que acolhesse esta ideia era, sem dúvida, uma boa estratégia.

Isso não é uma particularidade apenas da trajetória de Zé Hilton. Inúmeros sanfoneiros e tocadores de oito baixos passaram por essa vivência. É o caso dos mestres Gerson Filho e Dideus Calixto, por exemplo (PERES, 2013). Esses músicos não esperam o desenvolvimento de um trabalho completo e próprio para poder se apresentar. A imersão no contexto profissional real acompanha o processo de aprendizagem, e parece ser culturalmente recorrente que os músicos mais experientes deste contexto facilitem e direcionem a atuação de aprendizes no espaço de palco, estabelecendo uma relação entre mestre e aprendiz semelhante à que mencionamos no capítulo 3.2 ao tratarmos das corporações de ofício (OSINSKI, 2001).

Além disso, tocar instrumentos de percussão também provoca o desenvolvimento de habilidades musicais importantes para a própria prática da sanfona. Como os dois instrumentos geralmente aparecem ligados através de um mesmo repertório ou, pelo menos, através de uma mesma estética musical, compreender com propriedade a sonoridade de cada um e suas relações no conjunto musical facilita a atuação com os dois instrumentos.

Finalmente, entendemos a partir dos dois casos que, ao longo da trajetória formativa dos sanfoneiros, a musicalidade pode ser desenvolvida e praticada através de vários vocabulários técnicos e estéticos, que se influenciam mutuamente. Os casos aqui apresentados ilustram relações com outros instrumentos que fazem parte da vida musical de vários outros sanfoneiros e, por isso, nos servem para compreender de forma mais ampla como essas relações exigem e produzem práticas de aprendizagem específicas.

4.8 A criatividade e sua função educativa e profissionalizante

Neste tópico, investigaremos como a criação está presente na formação dos entrevistados, nas aprendizagens iniciais e mais à frente na sua atividade profissional. Apresentaremos reflexões sobre o desenvolvimento do que é chamado por vários sanfoneiros de “estilo musical” e o papel disso no seu estabelecimento no mundo do trabalho.

A criação musical, como atividade artística, depende do manejo consciente e intencional dos materiais sonoros, mas isso não quer dizer que o sujeito deve ter uma alta expertise técnica para começar a criar musicalmente. Atentemos ao exemplo de Raniel: *“Eu comecei com uns 10 anos, algumas melodias a saírem, de tanto ver meu pai fazendo alguma coisa, você vai pegando. [...] Mais para o lado do forró, da música popular”* (Raniel, EN, 12 ago 2022). Assim, percebemos como a criação fez parte de suas aprendizagens iniciais, o que revela que, mesmo ainda dominando poucas técnicas e materiais, é possível criar. Também a influência de seu pai sobre esta atividade foi fundamental.

Raniel acrescenta que, ao tirar músicas de ouvido, imitava não só a melodia principal da música, como também as improvisações presentes nas gravações. O sanfoneiro não distinguia funções entre estes dois momentos, entendendo a melodia da improvisação como parte estruturante da música. Tendo internalizado tantas improvisações de sanfoneiros diversos, Raniel foi capaz de compreender os estilos de cada um dos grandes sanfoneiros e recriá-los na sua própria prática improvisatória.

A improvisação também faz parte do estudo e da prática de Helinho, por exemplo. Para ele, a improvisação vem potencializada pelo aprendizado dos modelos teórico-musicais, como as escalas e os campos harmônicos. *“Eu já tinha facilidade com essa coisa de criar melodias, então quando eu me deparei com esse lugar das escalas foi um prato cheio para mim, porque me abriu um monte de caminhos. Então eu já era metido a improvisador ali, com 16 anos”* (Helinho, EN, 31 jan 2022) Essa delimitação dos materiais para a criação direciona a atividade e situa a improvisação em estéticas musicais específicas.

Além da improvisação, a composição também está presente na trajetória formativa dos sanfoneiros. Na experiência de Beto, por exemplo, a observação da atividade de composição do pai e composições conjuntas com ele podem ter sido a base para suas criações individuais futuras. O sanfoneiro acompanhava todo o processo envolvido na

produção de uma música: desde a concepção, até sua execução e gravação. Até que passou a fazer parte ativamente deste processo. A composição em parceria com o pai pode ter funcionado como uma espécie de aprendizagem entre pares. Ao direcionar ou opinar nas escolhas da criação, o pai de Beto certamente lhe dava referências sobre as estruturas e materiais sonoros e poéticos, bem como sobre os próprios processos de criação e suas estratégias.

Constatamos também, no discurso dos sanfoneiros, como a criação é associada a uma dimensão espiritual. Raniel (ES, 12 ago 2022) expressa isso ao dizer: *“A questão da música, da criação, para mim, de melodias e tal, é uma coisa meio que espiritual. [...] Tem dia que eu pego a sanfona doido para fazer uma música e não sai. [...] Mas tem dia que a melodia parece que já vem pronta”*. De certa forma, circula uma crença de que o processo de criação é atravessado por uma dádiva divina. Isto pode ser visto como uma extensão do mito do dom. Se há uma crença em uma diferenciação inata das habilidades musicais, estabelecidas no plano espiritual, esta diferenciação contempla também as habilidades de criação musical.

Nos discursos, a criação aparece como expressão da individualidade, como afirmação de um sujeito no lugar de agente transformador na estrutura do campo musical. A criação é a forma através da qual se contribui para a dinâmica do campo, uma vez que cada sujeito, ainda que tenha incorporado um habitus, será capaz de atuar no campo de maneira particular.

Nessa direção, as particularidades de cada sujeito, presentes em suas interpretações, arranjos, improvisações e composições, estabelecem o chamado “estilo”, uma espécie de idiosincrasia artística capaz de diferenciar um músico do outro. O estilo é referido como algo extremamente importante para o desenvolvimento de uma carreira, uma vez que, através dessa diferenciação, pode se produzir o destaque e, consequentemente, a ascensão profissional.

O desenvolvimento de um estilo próprio também funciona como uma etapa necessária à profissionalização, como a superação de uma fase de imitação e colheita de referências musicais para passar a reelaborar essas referências em uma prática autoral e original. O estabelecimento de estilo também é um exercício de equilíbrio entre identidade e alteridade com o próprio campo, uma vez que, ao se diferenciar em demasia das normas do campo, o artista corre o risco da exclusão; ao se ater muito a elas, corre o risco da invisibilidade. Sob a sociologia de Bourdieu, poderíamos entender o desenvolvimento de um estilo distinto como um trânsito entre posições ortodoxas

(conservadoras) e heterodoxas (antagonistas) no campo.

A existência de tensões entre práticas ortodoxas e heterodoxas reforça o campo, uma vez que sustenta uma dinâmica de produção e reprodução de práticas em busca de renovação ou manutenção da ordem interna de um determinado espaço social. Por outro lado, as tensões entre posições ortodoxas ou heterodoxas contribuem tanto para a afirmação individual de cada uma enquanto prática como para a transformação do conjunto de práticas existentes, e podem interagir com outros campos, sendo por eles influenciado. (HORN, 2006, p. 5)

Com o exposto ao longo do item, compreendemos a criação como elemento fundamental ao longo da trajetória dos sanfoneiros. Também a concebemos como um processo de aprendizagem e uma estratégia de posicionamento privilegiado no campo da música, bem como uma atividade constituinte deste campo.

4.9 Significados da música

Neste último tópico, discorreremos sobre os significados da música e do “ser sanfoneiro” para os entrevistados. Veremos como a música passa a ser confundida com a própria identidade dos sujeitos, segundo eles mesmos, e como se estabelece uma relação afetiva muito intensa com sua profissionalidade musical, apesar da identificação de uma série de desafios no exercício dessa profissão.

Desde o início das práticas musicais, os sanfoneiros referem-se à música como uma forma de conexão humana, desde a socialização até ser uma forma de se destacar em grupos sociais. Pelos relatos de primeiras exposições com o instrumento na escola, por exemplo, entendemos que essa foi uma vivência comum e que rendeu aos sanfoneiros um certo prestígio em seus ambientes. Nonato conta: *“O fato de tocar sanfona chama muito a atenção [...] quando eu comecei a tocar desde novo, sempre as pessoas pediam para eu tocar no colégio, gincana, aquelas coisas [...] Fui ganhando destaque, então onde eu chegava, as pessoas já me conheciam”* (Nonato, EN, 21 mar 2022). Luizinho, por sua vez, afirma: *“A música sempre esteve presente, nunca atrapalhou, claro que não, sempre foi muito importante, e serviu de instrumento na minha infância e pré-adolescência para socializar, fazer amizades”* (Luizinho, EN, 14 set 2022)

Ainda sobre a música como forma de conexão humana, podemos perceber como ela é praticada como forma de expressão dos afetos. Vejamos o caso em que amigos queridos de Beto lhe convidam para uma festa e avisam que ele não precisa tocar, se não

quiser. Em gesto de generosidade e de celebração dos laços afetivos, ele responde: “*Se eu toco sanfona, eu vou para lá, a gente vai brincar e eu vou tocar também. E foi lindo*” (Beto, EN, 16 nov 2022).

Além de fortalecer conexões humanas com aqueles que já estão próximos, a música é capaz ainda de ser ponto de partida para oportunidades de ter contato com outras culturas e com vivências significativas relacionadas àquilo que o sanfoneiro pode vir a ser. Quando se refere à sanfona como “instrumento universal”, Luizinho entende que com o instrumento é possível tocar qualquer gênero musical e que ele pode se encaixar em qualquer contexto. Ele relaciona esta concepção à sua ida para a capital, que também foi uma experiência de ampliação das referências e práticas musicais. Então, a sanfona (e a música, de forma geral) pode ser concebida como uma ponte para outros contextos, para o desconhecido, o inesperado.

A música também aparece nos discursos dos sanfoneiros como um elemento-chave para o reconhecimento de uma identidade coletiva, a de nordestino. As referências a mestres do forró e da sanfona, como Luiz Gonzaga, são frequentes, o que indica uma unidade entre os forrozeiros e um sentimento saudosista comum. “*A sanfona me trouxe um lugar de reconhecimento da minha ancestralidade nordestina*”, diz Helinho (ES, 10 mar 2022). Ao evocar o termo “ancestralidade”, Helinho produz uma significação para a identidade nordestina que é localizada na história, no que lhe antecede e lhe forma.

Além de compor a identidade coletiva, a música também é parte da identidade pessoal dos sanfoneiros, como expressão da sua individualidade. Finalmente, música é para eles uma profissão, profissão esta que é repleta de desafios, provavelmente relativos às dificuldades financeiras e à dificuldade de reconhecimento social. Nonato afirma: “*A gente que vive da música sabe a batalha que é a nossa profissão, mas nunca pensei em desistir, a música para mim sempre foi muito gratificante*” (Nonato, EN, 21 mar 2022). Notamos, então, uma contraposição a essas dificuldades, uma resistência não somente às vivências concretas, mas aos discursos negativos voltados para a prática profissional da música. Luizinho apresenta uma concepção, a seu ver, antiga de música e a confronta: “*Eu peguei essa transição de que músico é vagabundo. Tem gente que associa uma coisa com a outra. Trabalhei a minha vida toda com música, sempre me sustentei, sempre foi a minha profissão*” (Luizinho, EN, 14 set 2022)

Quando os músicos apontam as dificuldades vividas na profissão, mas logo em seguida reforçam seus aspectos positivos ou negam aspectos negativos, os sanfoneiros estão manifestando sua satisfação com a própria prática profissional, expressando como

atuar como sanfoneiros é capaz de lhes proporcionar bem estar, seja pela realização pessoal e/ou profissional, seja pelo retorno financeiro desta profissão.

A música aparece nos discursos como uma forma de prazer e, até mesmo, como um transe, um acesso a uma sensação de desligamento dos outros estímulos e conexão total com a experiência musical. Beto descreve essa experiência do transe:

Beto – Eu costumo dizer para a galera que, quando a gente está tocando, a gente entra num transe, que parece que a gente está em outra dimensão, sabe? E comigo acontece muito isso. O cara fala assim ‘cara, Beto, a sua expressão muda’. Todo mundo muda quando está tocando, todo mundo tem um cacoete, não é? De morder o lábio, de olhar para cima... daqui a pouco a gente fala ‘ué, cadê o cara?’. É o transe musical. E eu tenho esse negócio comigo desde pequenininho (EN, 16 nov 2022)

O prazer na música pode ser manifestado de formas diversas e isso faz parte da realização pessoal e profissional com a música. A música pode, ainda, promover bem estar através da ascensão social conquistada: sujeitos que a partir da atividade profissional com a música são capazes de adquirir algum capital econômico e social, ascendendo a posições mais privilegiadas no campo. Zé Hilton, por exemplo, explica que, apesar de não ser sua intenção principal ter a música como fonte de renda (e sim como forma de prazer), a atividade foi ganhando esse espaço por gerar remunerações maiores e mais justas do que suas outras atividades profissionais. O sanfoneiro destaca um momento em que passou a ser remunerado de forma fixa, invés de receber cachês por show, apontando este momento como uma espécie de auge da profissionalização. Descreve, ainda, sua evolução financeira a partir da música e as realizações que conseguiu através dela:

Zé Hilton – Eu com 11, 12 anos, não tinha nem uma bicicleta. Com 15 anos eu já consegui comprar um carro com a música. Então a música só me trouxe alegria, me trouxe o financeiro, me trouxe amizades, só me trouxe coisa boa. [...] Tem gente que pergunta: “Zé, consegue viver da música?”. Consigo, e muito bem, graças a Deus. Depois que eu comecei a tocar eu não trabalhei mais em nada, a não ser a música. (Zé Hilton, EN, 11 out 2022)

Importante frisar que a música está presente nos discursos dos sanfoneiros como um campo amplo de atuação, para além da performance. Os sanfoneiros mencionam atividades como gravação, produção musical, arranjos, composição, docência, dentre outras, que já discutimos ao longo das análises, por seus papéis na trajetória formativa desses sujeitos. Tudo isto está contido e atravessado pelo “ser sanfoneiro”. Assim, a

prática profissional é mais complexa do que apenas a execução musical.

A música, como atividade humana significativa e construída culturalmente, também funciona como veículo de valores e de moral. Como exemplo disso, Luizinho traz um discurso afirmativo de suas crenças morais e tenta separar a estética sonora da estética poética das músicas, condicionando as letras como critério para que as músicas sejam moralmente aceitáveis.

Luizinho – Eu tenho uma certa crítica, ressalva, com música com pornografia, com mensagem de ódio, de alguma coisa muito ruim para essa turma mais jovem. Agora foi música, eu não não tenho nada contra batida nenhuma, não sou desses forrozeiros radicais. Transmitiu uma mensagem legal, sem denegrir a imagem das mulheres, sem apologia a coisa ruim, foi falando de amor, foi falando de saudade, curto tudo. (ES, 14 set 2022)

Por fim, cabe registrar como as experiências de entrevista foram positivas, segundo os próprios sanfoneiros. Tivemos falas bastante semelhantes à de Raniel por todos os sanfoneiros: *“Fiquei honrado pela entrevista, contar um pouquinho da minha trajetória, minha história, de como eu comecei até hoje, fiquei feliz demais, agradeço pelo convite”* (Raniel, ES, 12 ago 2022). Além disso, atestamos como a entrevista narrativa e a semiestruturada ajudaram no processo de autoconhecimento sobre as trajetórias formativas dos sanfoneiros. A fala de Helinho ilustra bem isso:

Helinho – Queria só registrar aqui que é muito legal estar falando sobre isso, porque eu estou fazendo muita reflexão agora. [...] Estou encontrando umas respostas que não são respostas prontas [...] Você está perguntando coisas que eu tenho que pensar e lembrar como foi para tentar dizer. E de certa forma são reflexões que eu tenho hoje, com a cabeça que eu tenho hoje, do que eu vivi lá atrás. E talvez há 10 anos atrás eu respondesse outra coisa, talvez daqui a 10 anos eu responda outra. [...] É um processo doido de autoconhecimento (ES, 10 mar 2022)

Ao longo das entrevistas, como analisamos, relações e significados diversos atribuídos à música foram evocados. Certamente não demos conta da totalidade deles, mas de alguns daqueles que compreendemos como mais representativos e relevantes para a trajetória dos sanfoneiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, pudemos compreender melhor as trajetórias formativas de sanfoneiros profissionais com atuação no Nordeste brasileiro. Ao iniciar nosso estudo, nos perguntamos como ocorreram as trajetórias de formação musical de sanfoneiros com carreira artística consolidada na Região Nordeste do Brasil.

Conseguimos alcançar nossos objetivos ao identificar e descrever contextos e processos de formação musical presentes ao longo de suas histórias. Predominam as práticas informais de aprendizagem, embora constataremos trajetórias ricas e diversas que, em alguns casos, também incluem experiências formais de aprendizagem. Percebemos aspectos da prática musical desses sujeitos, como técnicas e estéticas recorrentes. Ficou evidente como o forró é a prática central desses sanfoneiros e que isto tem desdobramentos não apenas sonoros e técnicos, mas nas práticas de aprendizagem e no exercício profissional desses sujeitos. Por fim, pudemos trazer à tona significados que os sanfoneiros atribuem às suas próprias vivências. Os sanfoneiros identificam-se como profissionais da música e seus relatos apontam para uma relação gratificante com esta profissão.

Através da entrevista narrativa, pudemos acessar diretamente os sujeitos cujas trajetórias gostaríamos de conhecer e conceder-lhes o protagonismo na condução do discurso, o que resultou em entrevistas ricas, diversificadas, significativas e espontâneas. Observamos alguma dificuldade gerada pelo perfil dos sujeitos, que, como profissionais de destaque, inclusive midiático, são acostumados a conceder entrevistas para canais de comunicação e, possivelmente, têm narrativas pré-estabelecidas sobre suas trajetórias. Ainda assim, foi possível provocar reflexões que ainda não estavam presentes nessas narrativas prontas.

Os conceitos de campo e capital, de Pierre Bourdieu, embasaram nosso olhar para pensar a coesão presente entre os sanfoneiros e a circulação de conhecimentos e posições de poder dentro deste grupo. Também foi importante pensarmos a partir de uma concepção de Nordeste que o considere como uma representação coletiva construída a partir do interesse de grupos sociais específicos e que estabelecem atributos para a categoria de “nordestino”, bem como estabelecem critérios de inclusão e exclusão nesta categoria. Compreender os processos educativo-musicais, em geral e suas especificidades no campo da música popular, foi imprescindível também para a nossa análise.

Além disso, acessar e discutir a literatura do forró e da sanfona permitiu-nos

dialogar com outras produções acadêmicas e literárias, aprofundando e fortalecendo nossas reflexões. Da mesma forma, desenvolver um estudo sobre a formação do artista como profissional forneceu bons parâmetros para olhar para as trajetórias específicas dos sanfoneiros.

A partir da confluência entre nossos estudos de base bibliográfica, teórica e dos dados obtidos a partir das entrevistas, identificamos e organizamos nossas categorias de análise. Percebemos como a aprendizagem no núcleo familiar é importante para a formação dos sanfoneiros e destacamos a presença de outros sanfoneiros na família. Propusemos que a profissionalidade de sanfoneiro aparece nas trajetórias dos entrevistados como um capital cultural herdado da família, incorporado pelo processo de familiarização. Também discutimos a estética do desafio (PERES, 2013) como um modelo de aprendizagem específico e recorrente entre os sanfoneiros.

Percebemos como a escuta ativa e a imitação de gravações ou performances, através de observação aural e/ou visual são estratégias de aprendizagem centrais na formação dos sujeitos. Descrevemos como essas experiências aparecem na história de cada um dos sanfoneiros e como acontece a gradual evolução de suas habilidades perceptivas e técnicas.

Compreendendo a aprendizagem humana como atividade social, vemos que o sujeito sempre depende pelo menos da imersão e assimilação dos parâmetros estabelecidos na coletividade (ou por sujeitos específicos) para moldar suas concepções e práticas. Além disso, ainda é possível que haja uma aprendizagem intencional, guiada pela interação entre iguais, que é a chamada aprendizagem entre pares. Os sanfoneiros são capazes de aprender uns com os outros (ou com outros instrumentistas) pela troca intencional de experiências e em circunstâncias educativas. Aqui, a dimensão afetiva tem grande importância, pois a aprendizagem entre pares é frequentemente veiculada por uma relação de amizade. Podemos dizer, então, que a amizade move o conhecimento e que a história de aprendizagem de um sanfoneiro é, dentre outros aspectos, a história das suas amizades musicais.

Através de nossas análises, também compreendemos que a cooperação é um valor fundamental na formação dos sanfoneiros e que isto tem uma relação estreita com a própria conformação do campo em que atuam, sendo ele uma cultura de tradição oral, que depende desta circulação solidária de conhecimentos para sua própria manutenção. Portanto, em geral, os sanfoneiros sentem prazer e identificam grande importância no compartilhamento de saberes.

Além das aprendizagens circunstanciais entre pares, tratamos ainda de experiências formais de aprendizagem. Neste sentido, tivemos sanfoneiros com vivências na graduação em Música, em Conservatórios, em cursos de teoria musical, mas também em aulas particulares de instrumento, que apesar de seu caráter não institucional, configuram-se como estudos formais. Os sanfoneiros que tiveram aulas em algum momento da sua trajetória vivenciaram relações ora complementares, ora conflitivas entre suas estratégias de aprendizagem anteriores e as próprias aulas. Todos, em algum momento, experimentaram a prática docente e estar em situação de aula na posição de professores lhes rendeu aprendizagens significativas.

Ainda que estabeleçam justa valoração às suas vivências em aula, os sanfoneiros estabelecem ressalva a este tipo de aprendizagem relativamente distinto da prática profissional em si. Eles destacam que há aprendizagens que só são possíveis no próprio exercício do ser sanfoneiro, no palco, no cotidiano profissional. “A noite ensina” é uma frase que foi recorrente nos discursos e indica que a familiaridade desde o princípio com a performance musical é indispensável para o desenvolvimento de uma profissionalidade consistente.

Aqui, problematizamos a questão do trabalho infantil na trajetória dos sanfoneiros e sua idealização presente nos discursos. Levantamos as contradições entre a legislação vigente sobre o tema, as características próprias da cultura musical em questão e as concepções dos sanfoneiros. Sem estabelecer um julgamento moral ou posicionamento categórico, acreditamos que provocar esta reflexão, a partir dos dados obtidos, é importante para que a discussão seja futuramente desenvolvida.

Outro aspecto importante da formação dos sanfoneiros é a relação estabelecida com outros instrumentos, que impacta diretamente na forma como se expressam musicalmente em cada um deles. Destacamos a relação entre piano e sanfona, com estratégias de transposição e adaptação de técnicas, e os distintos nichos ocupados por cada instrumento. Destacamos ainda a prática de sanfoneiros que antes foram percussionistas, e usaram a prática de instrumentos percussivos do forró como forma de aproximação da vivência com a sanfona e inserção gradativa nos momentos de performance como sanfoneiros.

Mais um elemento básico na trajetória dos entrevistados é a criatividade, com função educativa e profissionalizante. Descrevemos como os sanfoneiros praticam a interpretação, o arranjo e a composição e como essas atividades são formas de reelaboração de sua cultura musical. O estilo musical aparece como expressão da

individualidade artística e é referido nos discursos como etapa fundamental da profissionalização e diferenciação no campo artístico.

Por fim, conseguimos atentar para os significados presentes nos discursos referentes à música, de forma geral, e à sanfona, de forma mais específica. A música é colocada como profissão, como forma de conexão humana, como elemento da identidade individual e coletiva e como forma de prazer. Através da entrevista, os sanfoneiros passaram por um interessante processo de autoconhecimento, rememorando suas trajetórias formativas, selecionando aquilo que lhes é mais significativo e revisitando e reelaborando concepções sobre suas próprias experiências, sua relação com a música e com a sanfona.

Tendo retomado nossos resultados e análises, podemos dizer que esta pesquisa revela que a formação e atuação dos sanfoneiros está marcada por um entrelaçamento da aprendizagem do instrumento, com a aprendizagem estética, com a incorporação de cultura(s) e com o próprio exercício profissional. Estas diferentes facetas da vivência dos sanfoneiros estão imbricadas de tal maneira que, neste trabalho, pretendíamos ter como objeto de estudo as práticas de aprendizagem desses sujeitos, mas logo percebemos que o que parecia ser produto – as experiências profissionais – era também processo. Incorporamos essas experiências como parte fundamental da formação dos sanfoneiros nas nossas análises. O estudo permitiu-nos conhecer melhor como se aprende a tocar sanfona. Mas, mais do que isso, possibilitou compreender como se aprende a ser sanfoneiro. Podemos dizer que, neste caso, a aprendizagem propriamente musical está subordinada a uma forma complexa de ser e atuar no mundo.

Se contrapusermos a formação dos sanfoneiros ao ensino conservatorial, por exemplo, perceberemos como a aprendizagem musical pode ter um enfoque estritamente técnico neste tipo de formação. Penna e Sobreira (2020) discutem a persistência deste modelo de ensino e criticam o desenvolvimento da técnica como um fim em si mesmo. De outra maneira, a técnica deveria ser base para a atividade expressiva e comunicativa, esta sim, finalidade do fazer musical.

Então, diferentemente da formação conservatorial, a formação de músicos populares – como os sanfoneiros – tem como característica típica a necessidade expressiva precedendo e provocando o desenvolvimento técnico. Acrescentamos que, numa esfera mais abrangente, o que move a aprendizagem dos sanfoneiros é o desejo de inserção num exercício profissional específico, repleto de práticas que lhe são intrínsecas e que extrapolam a dimensão artístico-musical.

Ter desenvolvido esta pesquisa e redigido esta dissertação contribuiu por demais na minha formação pessoal, como sanfoneira, pela forma como enxergo meus pares e suas histórias, e como enxergo a mim mesma e aos meus processos de aprendizagem. Além disso, foi uma forma de amadurecimento das habilidades de pesquisadora, buscando sempre o rigor científico necessário à pesquisa, a articulação de dados e bases empíricas e teóricas, e a criticidade indispensável às análises.

Esperamos ter contribuído para a área de música, em especial para a subárea de Educação Musical, ao descrever processos de aprendizagem recorrentes entre esses seis sanfoneiros nordestinos e suas estratégias de profissionalização. Também esperamos que o estudo possa contribuir e despertar interesse em outras áreas do conhecimento, desde as demais subáreas da música – como a Etnomusicologia – até outros campos da arte e das ciências humanas, de maneira geral, compreendendo os estudos em cultura popular como área de interesse comum entre diversas áreas do conhecimento, podendo ser concebida, inclusive, numa perspectiva transdisciplinar.

Contudo, reconhecemos os limites desta pesquisa. Devido à coleta de dados ter se dado de forma virtual, não pudemos estabelecer relações mais profundas com alguns dos sanfoneiros, o que poderia ter rendido relatos mais ricos ainda. Também não foi possível confrontar os dados dos relatos com observações das próprias práticas musicais, já que isso nos seria impossível em função do tempo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tendo reconhecido estes limites, gostaria que este trabalho, junto a outros da escassa produção científica acerca dos sanfoneiros e suas formas de aprendizagem, possa servir de provocação para o aprofundamento desses estudos. Que sua incompletude seja um convite a novos olhares, sob novas perspectivas, lentes teóricas, metodologias, sobre outras realidades, outros sujeitos (inclusive sobre sanfoneiras) e outras histórias. Entendo que a academia deva, cada vez mais, envolver os músicos populares como fazedores de ciência e como objeto de estudo, a fim de diminuir as distâncias entre os saberes populares e acadêmicos, guardadas as suas peculiaridades. A ciência certamente tem e terá um grande papel na promoção da valorização da diversidade musical e humana, assim como os conhecimentos e práticas populares também podem fazer do conhecimento científico um universo sensível, crítico, socialmente justo e humanamente diverso.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Emanuel Rodrigues. “*Chora sanfona sentida*”: um estudo sobre as estratégias de sobrevivência da população de trios de forró em Caruaru/PE. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão, Inovação e Consumo), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.
- ANJOS, Moacir dos. *Local/global: arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- ANSELMO SOBRINHO, Jorge Alexandre Fernandes. *Entre a sanfona e a guitarra-hibridismos e identidades no rock'n'roll e heavy nacionais nos anos 90*. 2013. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARAÚJO, Joana de Cássia Santos. *A sanfona na cena musical carioca*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música), UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999
- BENIGNO, Rute Carolina da Cunha. *Trajetórias formativas de sanfoneiros: conhecendo a formação musical de alunos do instrumento na Licenciatura em Música da UFPB*. 2020. Monografia (Licenciatura em Música), Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les éditions de minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2 Ed. São Paulo: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.
- BRASIL. *Lei 13.278/2016*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- CAMPOS, José Ribeiro de. As convenções da organização internacional do trabalho e o direito brasileiro. *Revista IMES*, São Caetano, v. 8, n. 13, 2007.
- CARVALHO, Carlos Henrique Lima de. *Iniciação musical através do acordeon: uma investigação sobre práticas docentes à luz do modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick*.

2020. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

COELHO, Nicula Maria Gianoglou. De Escola de Acordeom ao Conservatório Estadual de Música José Zócolli de Andrade (Ituiutaba-MG 1965-1983). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COSTA, Marcelo Oliveira. Estudo da sanfona no forró pé de serra com base na análise da execução da canção Feira de Mangaio. 2016. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009.

CURBELO, José Andreas. La música de acordeón y bandoneón del norte de Uruguay. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural), Programa de Pós-Graduação em Memória Cultural e Patrimônio Cultural, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

DANTAS, L. M. *O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da Universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes*. João Pessoa, 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DIAS, Ivan; DUPAN, Sandrinho. *O que é o forró: um pequeno apanhado da história do forró*. Campina Grande: MEROVEU, 2022.

DRAPER, Jack A. *Forró e o regionalismo redentor do Nordeste Brasileiro: música popular em uma cultura de migração*. São Paulo: Editora Intermeios, 2014.

DREYFUS, Dominique. *Vida do viajante: a saga de Luiz Gonzaga*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERREIRA, Antonio Cezar. *Ser professor de gaita-ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros: um estudo de caso*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAMA, Joeudson Fernandes. A performance musical de Pinto do Acordeon. 2015. Dissertação (Mestrado em Música), UFPB, João Pessoa, 2015.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). *Educação não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

GIUSTINA, Caio Pinheiro Della. *Música e gênero: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília*. 2017. TCC (Graduação em Antropologia Social), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GOLOVATY, Ricardo Vidal. *Cultura popular: saberes e práticas de intelectuais, imprensa e devotos de santos reis, 1945 - 2002*. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

GOMES, Celson Henrique Sousa. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. Porto Alegre, 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. *Respeita Januário*. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: LUIZ GONZAGA. *Dança da Moda/Respeita Januário*, RCA Victor, 1950. 1 disco sonoro, 78 rpm. Lado B.

GONZÁLEZ, Juan Pablo. *Pensando a música a partir da América Latina: problemas e questões*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

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

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, 2012.

HORN, Suelena de Araujo Borges. O ensino de percepção musical como prática - uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu. *Vórtex*, Curitiba, v. 5, n. 3, 2017, p. 1-26.

KLEBER, Matheus. Distintos ventos dos foles: dos primeiros fonogramas ao modismo do acordeão na década de 1950 no Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 5., 2018, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Unirio, 2018. p. 953-963.

KLEBER, Matheus. *Recursos interpretativos de Chiquinho do Acordeon e reflexões sobre a sua atuação de 1950 até 1980*. 2019. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual de Campinas, 2019.

LIMA, Edson de Aguiar. *O uso da técnica estendida para acordeon como estímulo composicional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Composição), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

LOPES, Francisco Maykon Honorio. *A pedagogia musical on-line no ensino de acordeon: uma análise do canal Jovenil Santos no Youtube*. 2021. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MASCARENHAS, Mário. *Método de Acordeão Mário Mascarenhas*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música – história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NARBONDO, Fabián Arocena. *Trilha típica e folclórica: panorama da música de bandoneón e acordeón do nordeste uruguaio*. 2018. Dissertação (Mestrado em Música e Sociedade), UFPE, Recife, 2018.

NASCIMENTO, Lucas Campelo do. *O caminhar musical de Dominginhos: processos de aprendizagem na prática da sanfona*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), UFBA, Salvador, 2014.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. *Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica*. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção n. 138*. 1973.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PENNA, Maura. *O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina*. São Paulo: Cortez, 1992.

PENNA, Maura.; BARROS, Olga R. Nascimento.; MELLO, M Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, nº 27, 65-78, junho, 2012.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, como ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015b. 183 p.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

PENNA, Maura; FERREIRA FILHO, João Valter. Os limites das fontes documentais: do samba enredo da Mangueira 2019 ao discurso oficial sobre o canto orfeônico. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 602-628, set./dez. 2019.

PENNA, Maura; OLIVEIRA, Olga Alves de. Impasses da política educacional para a música na escola: Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Vórtex*, Curitiba, v.7, n.2, p. 1-28, 2019.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020.

PENNA, Maura. Possibilidades heurísticas da entrevista narrativa para a pesquisa em educação musical. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2021, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: UFPB, 2021. p. 1-12.

PERES, Leonardo Rugero. *Com respeito aos oito baixos: um estudo etnomusicológico sobre a sanfona de oito baixos na região Nordeste*. Rio de Janeiro: Ed do Autor, 2013.

PERES, Leonardo Rugero. *Com respeito aos oito baixos: um estudo etnomusicológico sobre o estilo nordestino da sanfona de oito baixos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. *O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

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.

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, Luís Ricardo Silva. Até quando Brasil?. *PROA Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 10, p. 153-199, 18 ago. 2020.

REIS, Jonas Tarcísio. 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. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 145-157, jul-dez 2011.

REIS, Jonas Tarcísio. *A aprendizagem do acompanhamento harmônico no acordeom: o percurso de três crianças*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIBEIRO, Guilherme Souza. *Puxe o fole sanfoneiro: uma proposta para a construção de acordes complexos no acordeon de 120 baixos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Performance Musical), Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos*. In: Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM, 1994.

SILVA, Claudeci Ribeiro da. As representações do Nordeste nas letras das músicas da cantora Marinês. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2009.

SILVA, Jeferson Colling da. *Septeto para piano, cordas e acordeom: planejamento e processo composicional*. 2017. Dissertação (Mestrado em Composição), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, Felipe Marmorato. *Sivuca e o acordeon: aspectos e inter-relações na construção de sua obra como compositor, arranjador, improvisador e multi-instrumentista*. 2021. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SPINDOLA, Elaine Miguel. *Santa Catarina nos versos e na sanfona: análise de canções de Pedro Raymundo em uma perspectiva nativista*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

THIESEN, Roberto. *Aspectos simbólicos do uso do acordeão na música fandanguera do Rio Grande do Sul*. 2009. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, vol. 40, n. 1, p.27-53, 2006.

TROTTA, Felipe. Som de cabra-macho: sonoridade, nordestinidade e masculinidades no forró. *Comunicação, mídia e consumo*, v. 9, n. 26, 2012.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: *História geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África. 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010.

VIEIRA, Josélia Ramalho. *Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental*. 2017. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. *A escola gaúcha de acordeom: identidade, formação e legado de acordeonistas em narrativas (auto)biográficas*. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. *A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul: narrativas (auto)biográficas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

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, p. 132-144, jul-dez 2011.

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

XAVIER, Rossini Antônio da Silva. *As escolas acordeonísticas a partir do documentário “O milagre de Santa Luzia”*. 2018. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

.