

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

RAFAEL GONÇALVES OLIVEIRA DA SILVA

**A VERTENTE MUSICAL NATIVISTA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA
EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA: UMA EXPERIÊNCIA
COLETIVA/COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA.**

**Jaguarão
2021**

RAFAEL GONÇALVES OLIVEIRA DA SILVA

**A VERTENTE MUSICAL NATIVISTA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA
EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA: UMA EXPERIÊNCIA
COLETIVA/COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título Mestre em Educação.

Orientador: Alessandro Carvalho Bica

**Jaguarão
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

d136v da Silva, Rafael Gonçalves Oliveira
A vertente musical nativista como proposta pedagógica de
uma educação musical libertadora: uma experiência
/coletiva/colaborativa na formação de professores de música. /
Rafael Gonçalves Oliveira da Silva.
166 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.
"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Educação musical libertadora.. 2. Aprendizagem
colaborativa. 3. Práticas musicais em conjunto.. 4. Festivais
de música nativistas. 5. Educação musical. I. Título.

RAFAEL GONÇALVES OLIVEIRA DA SILVA

A VERTENTE MUSICAL NATIVISTA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA/COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA.

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação

Dissertação defendida e aprovada em 17 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
Orientador
(UNIPAMPA)

Profª Drª Ana Cristina da Silva Rodrigues
(UNIPAMPA)

Profª Drª Lúcia Helena Pereira Teixeira
(UNIPAMPA)

Profª Drª Flávia Motoyama Narita
(UNB)



Assinado eletronicamente por **ALESSANDRO CARVALHO BICA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/05/2022, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIA HELENA PEREIRA TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/05/2022, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/05/2022, às 20:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0809060** e o código CRC **E273A924**.

Em memória de meu amado Tio Paulinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao Universo, por estarem sempre comigo.

À minha amada família, meus pais Alexandre e Liliane, meus avós Wilmar e Luiza, e meus tios Roberto e Paulo, pelo amor, carinho, incentivo e inspiração. São meus exemplos de força, esperança e persistência.

Ao querido Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica, por todos os ensinamentos, conselhos, críticas, sugestões e incentivo durante toda esta caminhada. Tu és meu espelho como profissional e como ser humano.

Ao meu gentil irmão de espírito e de jornada, Vereador Prof. Maurício Freitas, pelos momentos intensos de troca de conhecimentos, desafios vencidos, companheirismo e madrugadas de escrita.

À Rafa, pelo amor, companheirismo, carinho e força, por tudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPAMPA - Jaguarão, pelos conhecimentos compartilhados.

À Universidade Federal do Pampa, pela oportunidade de fazer parte desta instituição pública desde a graduação, pós-graduação e atuação docente.

Aos amigos, confrades, irmãos de música, Herick Vaz e João Vitor Cembranel, pela parceria e participação especial nas canções arranjadas neste trabalho.

À Prof^a Dra. Carla Lopardo, pelo exemplo, companheirismo, incentivo e energia. Por nos mostrar o mundo sob novas lentes.

Aos irmãos de música e arte da *Confraria de la Yerba*, pela amizade e companheirismo.

Às professoras Ana Cristina Rodrigues, Flávia Narita e Lúcia Teixeira, pelo aceite na participação da banca deste trabalho e suas valiosas contribuições para seu desenvolvimento.

A todos os discentes que partilharam desta caminhada no componente Tópicos Especiais em Música Popular e demais componentes curriculares que ministrei durante minha passagem pelo curso.

À Coordenação do curso de Música da UNIPAMPA – Bagé e a todos os colegas docentes, por todo o companheirismo, amizade, auxílios, sugestões, conselhos e amparo. Tudo isso, visando ao meu crescimento profissional. A eles/as

que sempre serão os meus professores, colegas e amigos, deixo a minha eterna gratidão.

À amiga Diéllen Soares, pelo aceite da participação nas atividades.

“Olha lá, o resultado taí. Tem gente que chora, tem gente que chora de rir. Não dá bola. É loucura, normal, porque é festival”.

Fernando Corona

RESUMO

Os cursos de formação de professores de música preparam seus educandos para atuar nos diversos contextos formais e não formais de ensino. Considerar e compreender a realidade de cada cenário possibilita ao professor acessar as diferentes formas de envolvimento que seus alunos têm com a música, dentre elas as oriundas de manifestações musicais e culturais locais, regionais e/ou nacionais. A música popular, associada ao pensamento dessas expressões musicais urbanas, tem espaço significativo nos currículos de formação de professores de música (GROSSI et al., 2007 e VEDANA, 2014). O Festival de Música Regional - Califórnia da Canção Nativa - realizado na cidade de Uruguaiana/RS foi responsável pela projeção da chamada “música nativista” que se consolidou na década de 1970 como uma das vertentes musicais presentes no Rio Grande do Sul. Com isso, o presente relatório crítico-reflexivo tem por objetivo investigar as contribuições pedagógico-musicais das músicas desse festival no contexto da formação de professores de música de uma universidade do sul do Brasil. Baseando-se na abordagem qualitativa, o estudo se apoia nos pressupostos da pesquisa-ação. A pesquisa se desenvolveu no componente curricular Tópicos Especiais em Música Popular, ofertado no curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé/RS, lócus de atuação docente do autor. Embasados nos estudos de Narita (2015), conjecturamos, nas estratégias didáticas que dialoguem com músicas de um recorte histórico das edições do festival, uma possibilidade de ensino baseada nas concepções de uma educação musical libertadora, que instigue a autonomia e a reflexão das práticas didático-musicais dos licenciandos em música. Foi proposto um roteiro pedagógico com dez encontros abordando os principais fatos históricos do evento, bem como a utilização de seu repertório para as práticas musicais em conjunto. Os resultados evidenciam que os discentes veem na abordagem dessa temática uma motivação para cursar esse componente curricular. Além disso, foram desenvolvidos dois trabalhos de arranjos coletivos/colaborativos em que os discentes puderam ouvir, “tirar de ouvido”, criar, tocar e gravar suas linhas melódicas definidas coletivamente. A partir da consideração dos dados, percebemos o quanto esta pesquisa-ação pode contribuir para identificar como os festivais de música, a exemplo da(s) Califórnia(s) da Canção Nativa do Rio Grande do Sul, sobretudo com suas músicas, podem contribuir como estratégias pedagógico-musicais libertadoras para a construção de práticas docentes em um curso de formação de professores de música.

Palavras-Chave: Educação musical libertadora. Aprendizagem colaborativa. Práticas musicais em conjunto. Festivais de música nativistas. Educação musical.

ABSTRACT

Musical's teacher training courses prepare their students to work in different formal and non-formal teaching contexts. Consider and enable a reality of each different scenario as forms of involvement that their students have with music, among them as musical instruments as access to local, regional and/or national manifestations and cultures. Popular music, associated with the thought of urban musical expressions, has a significant space in music training curriculum of musical's teachers (GROSSI et al., 2007 and VEDANA, 2014). The regional music's festival - Canção Nativa – what happened in the city of Uruguaiana/RS was responsible for the projection of the so-called “nativist music” that was consolidated in the 1970s as one of the musical aspects present in Rio Grande do Sul. With this, the present critical-reflective report aims to investigate the pedagogical-musical contributions of the songs of this festival in the context of the training of music teachers at a university in the south of Brazil. Based on the qualitative approach, the study is supported by action research comparisons. The research was developed in the curricular component Special Topics in Popular Music, offered in the Music's Course – Licentiate of the Federal University of Pampa, Campus Bagé/RS, locus of the author's teaching activity. Based on studies by Narita (2015), we assume in the didactic strategies that dialogue with songs from a historical cut of the festival editions, a possibility of liberating teaching in the conceptions of a musical education, which instigates autonomy and reflection of practices musical didactics of music graduates. A pedagogical script was proposed with ten meetings addressing the main historical facts of the event, as well as the use of its repertoire for musical practices together. The results show that students see the approach to this theme as a motivation to attend this curricular component. In addition, two works of collective/collaborative arrangements were developed in which the students could listen, “take it by ear”, create, play and record their collectively defined melodic lines. From the consideration of the data, we realize how much this action research can contribute to identify how music festivals, like the Rio Grande do Sul's California da Canção Nativa, especially with their music, can contribute as liberating pedagogical-musical strategies for the construction of teaching practices in a music teacher training course.

Keywords: Liberating music education. Collaborative learning. Musical practices together. Nativist music festivals

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do disco da I edição.....	23
Figura 2: Gêneros musicais citados 2020/01.....	53
Figura 3 – Gráfico demonstrativo.....	54
Figura 4: Gêneros musicais citados 2020/02.....	57
Figura 5 – Organização dos links para audição no <i>Classroom</i> da turma 2020/2.....	63
Figura 6 – Foto do encontro com a convidada Diéllen Soares, via <i>Google Meet</i>	68
Figura 7 – Organização dos links para audição no <i>Classroom</i> da turma 2020/1.....	69
Figura 8 – Links do Youtube disponibilizados no <i>Classroom</i>	77
Figura 9 – Fotografia da premiação mostrada ao grupo, momentos antes da revolta do público.	82
Figura 10 – Captura de tela da gravação do encontro 4.....	87
Figura 11 – Captura de tela da gravação do encontro 4 - análise harmônica e jornais	88
Figura 12 – Demonstração do projeto no <i>Logic Pro X</i>	95
Figura 13 – Estrutura da obra <i>Desgarrados</i>	101
Figura 14 – Estrutura da obra <i>Astro Haragano</i>	102
Figura 15 – Demonstração da formação dos acordes.....	104
Figura 16 – Transcrição de Camille da obra <i>Desgarrados</i>	105
Figura 17 – Estrutura da obra <i>Um canto para o dia</i>	107
Figura 18 – Mapa estrutural do medley da Turma 2020/01.....	109
Figura 19 – Fórum criado no <i>Classroom</i> para postagem da guia.....	111
Figura 20 – Mapa estrutural do primeiro arranjo da Turma 2020/02.....	112
Figura 21 – Mapa estrutural do segundo arranjo da Turma 2020/02.....	116
Figura 22 – Visão do projeto na DAW, turma 2020/1.....	123
Figura 23 – Visão do projeto <i>Desgarrados</i> na DAW, turma 2020/2.....	127
Figura 24 – Visão do projeto <i>Um canto para o dia</i> na DAW, turma 2020/2.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de cada encontro do Projeto-Piloto 2020/1.....	46
Quadro 2 – Síntese de cada encontro da Ação Pedagógica 2020/2.....	47
Quadro 3 – Estrutura cronológica do primeiro estágio da pesquisa-ação.....	50
Quadro 4 – Estrutura cronológica do segundo estágio da pesquisa-ação.....	51
Quadro 5 – Rider de instrumentos usados no arranjo do medley das canções <i>Desgarrados</i> e <i>Astro Haragano</i> , Turma 2020/1.....	126
Quadro 6 – Rider de instrumentos usados pela turma 2020/2 no arranjo das canções <i>Um canto para o dia</i> e <i>Desgarrados</i>	131

LISTA DE ABREVIATURAS

n. – número

p. – página

f. – folha

cap. – capítulo

v. – volume

org. – organizador

coord. – coordenador

col. – colaborador

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

AERE's - Atividades de Ensino Remoto

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

C.T.G. – Centro de Tradições Gaúchas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IMBA – Instituto Municipal de Belas Artes de Bagé/RS

MPB – Música Popular Brasileira

T.E.M.P – Tópicos Especiais em Música Popular

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Música - Licenciatura

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 MOTIVAÇÕES E INTERESSES DE PESQUISA	17
1.1 Eu me criei acompanhando a Califórnia	17
1.2 Justificativa.....	22
1.3 Fragmentos e memória do festival	25
2 O QUE LEMOS EM NOSSA REVISÃO DE LITERATURA.....	28
2.1 Festivais de música à luz da Educação Musical	28
2.1.1 Califórnia e festivais nativistas: um objeto de estudo de distintas áreas	29
2.2 A música popular e suas implicações de aprendizagem na formação de professores de música no Brasil.....	31
2.3 A pedagogia musical ao encontro das concepções Freireanas.....	33
2.4 As premissas para nosso projeto de pesquisa-ação	38
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
3.1 Caráter qualitativo	40
3.2 Tipo de pesquisa	40
3.3 Lócus da pesquisa	42
3.3.1 Fases da pesquisa	43
3.3.2 O recorte histórico	43
4 O PERCURSO ADOTADO NESTA PESQUISA-AÇÃO	47
4.1 Descrição da ação pedagógica.....	47
4.2. Síntese dos objetivos de cada encontro.....	47
5 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	51
5.1 Análise documental	51
5.2 Cronograma	52
6 AS TURMAS DE T.E.M.P	54
6.1 Projeto-Piloto 2020/1	54

6.2 Turma da ação pedagógica 2020/2	57
6.1.1 Encontro 1: Apresentando a proposta de pesquisa-ação e reconhecimento da turma	60
6.1.2 Encontro 2: Tradicionalismo gaúcho X Nativismo	65
6.1.3 Encontro 3: A 1ª Califórnia da Canção Nativa e os impactos do regulamento de 1975.....	75
6.1.4 Encontro 4: Vaias e garrafadas para o <i>Astro Haragano</i> Halley.	81
6.1.5 Encontro 5: O repertório da Califórnia no ensino de Música.	94
6.1.6 Encontro 6: Práticas musicais online em conjunto	101
6.1.7 Encontro 7: Criação do arranjo coletivo/colaborativo.....	109
6.1.8 Encontro 8: REC, gravando.....	118
6.1.9 Encontro 9: Edição e mixagem coletiva.....	123
6.1.10 Encontro 10: Audição autoavaliativa da obra final.	133
7 O QUE ESTUDAMOS NA TEORIA, O QUE PENSAMOS PARA A PRÁTICA E O QUE OBSERVAMOS NA REALIDADE.	141
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS A MODO DE CODA	147
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES	156
ANEXOS	166

1 MOTIVAÇÕES E INTERESSES DE PESQUISA

O presente relatório crítico-reflexivo é fruto de uma experiência docente realizada com duas turmas do componente curricular Tópicos Especiais em Música Popular, do curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. Para maior compreensão dos debates no universo musical presentes nesta pesquisa, recomendamos o acesso aos links disponíveis ao longo do texto. Principalmente a quem desconhece esse tipo de manifestação musical/cultural, a apreciação das canções aqui empregadas nas atividades com as duas turmas, bem como dos arranjos coletivos/colaborativos, produto das intervenções, torna-se relevante na tentativa de aproximar-se do universo dos festivais de músicas nativistas do Rio Grande do Sul.

1.1 Eu me criei acompanhando a Califórnia

No Rio Grande do Sul, as correntes culturais emergentes ao final da década de 1940 buscaram evidenciar o que conhecemos hoje como Tradicionalismo. O Movimento Tradicionalista Sul-rio-grandense buscava ressignificar a cultura popular na sociedade contemporânea por meio de práticas organizadas e regulamentadas. Na atualidade, a naturalidade com que esse movimento opera no estado, através dos Centros de Tradições Gaúchas (CTG's), nos mostra os frutos do caminho iniciado pelo Grupo dos Oito, liderado por Paixão Côrtes e por historiadores como Barbosa Lessa e Glaucus Saraiva. (WEBBER, 2015, p.11)

Seguindo essa corrente, surge o Movimento Nativista, oriundo dos festivais de música nativista, a exemplo da I Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul (CCNRS) em 1971, que primeiramente foi impulsionada pela consolidação do tradicionalismo. No entanto, há uma ruptura desses movimentos quando ocorre um mal-estar por parte dos "nativistas" em relação a uma série de restrições dos "tradicionalistas", ou referentes ao uso de instrumentos musicais - como teclado digital, baixo elétrico, guitarra, bateria -, ou à restrição de gêneros musicais "não-tradicionais" como a chacarera, a zamba e o chamamé, oriundos de países "fronteiriços" (MARCON, 2011, p. 9).

Santi (1999) também traça um panorama entre essas linhas de pensamento e traz evidências de que a Califórnia impactou diretamente no cenário do

tradicionalismo por meio das criações poético-musicais que, em sua maioria, retratam lendas e costumes do povo gaúcho. (Ibidem, p. 151).

É em meio às estéticas do "nativismo" e do "tradicionalismo", que minha trajetória como músico foi se constituindo. O contraponto entre festivais nativistas e os rodeios artísticos de CTG.s permitiu conhecer ambos os conceitos. A Califórnia de Uruguaiana/RS sempre foi objeto de fascínio, visto que, desde a infância, ouvia meu avô contar as histórias de seus amigos cantores e compositores que eram aplaudidos no palco do Cine Pampa, em Uruguaiana/RS.

Assim como alguns jovens jogadores de futebol sonham em um dia se tornarem atletas profissionais, para mim o caminho para esse sonho foi a oportunidade de ter contato com o acordeon. Na época, um dos concursos de música mais conhecidos da Região Fronteira Oeste chamava-se Califórnia Petiça Internacional. Esse evento, organizado por uma associação local, era um fruto da Califórnia da Canção Nativa, cujo objetivo era o intercâmbio cultural e musical de crianças e jovens musicistas da Argentina, Brasil e do Uruguai por meio de um concurso de intérpretes vocais e acordeonistas.

O desejo em participar desse festival para jovens foi concretizado no ano de 2012, em sua XXIV edição. Na oportunidade, obtive a primeira colocação na modalidade Gaita Piano¹, categoria juvenil. O sonho tinha se tornado real e o gosto pela aprendizagem em música cresceu, implicando diretamente minhas escolhas profissionais. Como músico, sempre levei na bagagem as concepções que construí ao vivenciar a música popular sul-rio-grandense através da Califórnia da Canção, não somente pelas histórias contadas por meu avô, mas porque as obras musicais faziam parte do meu cotidiano, dando espaço para a formação de uma identidade cultural.

Com o ingresso no curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, muito instigado pelas discussões sobre o ensino de música na contemporaneidade, comecei a compreender e refletir sobre a corrente musical denominada música nativista, além do estilo de prática musical ou modo de fazer musical nos contextos de ensino-aprendizado de música. Abordei o ensino-aprendizagem de acordeon em meu Trabalho de Conclusão de Curso (SILVA,

¹ “O termo ‘gaita’ é comumente usado no estado do Rio Grande do Sul para designar o instrumento musical acordeon.” (SILVA, 2017 p. 38).

2017), em paralelo atuava como músico em grupos com repertório nativista e em conjuntos musicais para grupos de dança de C.T.G.

Por ser graduando em música e tendo contato com variadas discussões, tanto no âmbito da educação musical, quanto voltadas para as práticas em instrumentos, tive a felicidade de voltar a Uruguaiana em 2016 para compor a comissão julgadora do festival voltado aos jovens, que me servia como estímulo para estudar música. Essa experiência teve grande valor para o processo de amadurecimento profissional, pois lá estava eu desempenhando outro papel. Vivenciei o inverso dos palcos, ali estava como educador musical, observando sob lentes críticas os acordeonistas participantes no mesmo palco onde havia concretizado um sonho.

É fato que essa aproximação com o campo da pesquisa acadêmica me despertou uma série de inquietações, além do desejo de seguir atribuindo conhecimento à área da educação musical. Propor estudos acerca dos festivais de música nativista, sobretudo sobre a Califórnia da Canção Nativa como sendo o pioneiro entre as manifestações culturais desse gênero, sempre foi um objetivo.

Mais tarde, a partir do ingresso na Pós-graduação *Latu Sensu* Especialização em Educação e Diversidade Cultural na mesma instituição, tive a oportunidade de desenvolver um estudo que abordasse a temática. Com isso, a monografia denominada "A Califórnia da Canção Nativa como manifestação cultural e musical nos jornais da década de 1970" teve por objetivo entender como reverberaram as mudanças feitas no regulamento da IV edição do festival na seleção das obras concorrentes na V edição. O estudo histórico apoiou-se em referências documentais como artigos de jornais da época, *long plays* (LPs), programas musicais e fotos do período de 1971 a 1975.

Em paralelo à especialização, tive a oportunidade de atuar como professor de Artes - Música no município de Barra do Quaraí/RS, para turmas do ensino fundamental. Em minhas aulas, sempre incorporei o pensamento de aproximar a abordagem de ensino de música do "significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades e as condições do cotidiano deles" (SOUZA, 2008, p. 11). No entanto, ao realizar o diagnóstico inicial de cada turma, a recorrência com que a música nativista - gaúcha era mencionada, deixava uma dúvida de como introduzir esse estilo ao fazer musical em sala de aula, sobretudo, muitas vezes, ao definir o que seria a referida música nativista, os alunos mesclavam entre

compositores das duas linhas, nativistas - músicas de festivais, e tradicionalistas - repertório de baile em C.T.G.

Na revisão de literatura feita na especialização foi constatada escassez de estudos evidenciando os festivais de música nativista com ênfase na Educação Musical. Geralmente partem de outras áreas de conhecimento, no entanto não tratam de traçar um paralelo com os estudos de ensino/aprendizagem e história da educação (musical). Há ainda pesquisas dialogando com a Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul que foram localizadas e evidenciadas na revisão de literatura deste trabalho.

Ao chegar ao final da pesquisa da especialização, os questionamentos só aumentavam à medida que compreendia o quão complexo foi estudar esse fenômeno. Um dos motivos é o longo período da Califórnia entre o seu surgimento, em 1971, até os tempos atuais (a última edição aconteceu em 2019) e suas múltiplas possibilidades para estudos acadêmicos.

Uma condição importante para a potencialização prática do presente estudo foi minha aprovação no processo seletivo para o cargo de professor substituto em Educação Musical – Percussão na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. O curso em que me graduei e tive contato com grandes mestres e doutores da área da Educação Musical e da Etnomusicologia continuou sendo um espaço de aprendizagem, sobretudo agora profissional. Inicialmente, tive a incumbência de ministrar os componentes curriculares Prática em Instrumento de Percussão, Grupo de Percussão e Práticas Musicais em Conjunto. Mais tarde foram incorporados Fundamentos Teóricos da Música I e Tópicos Especiais em Música Popular I a IV. Este último, conforme sua ementa, (ANEXO A) no PPC do curso, é dedicado a propor estudos de tópicos específicos sobre música popular.

É necessário observar que a ementa deixa uma grande possibilidade ao docente de inserir em seu plano de ensino a temática que lhe achar pertinente. De fato, a ementa não exclui a possibilidade de uma abordagem voltada aos festivais de música nativista, no entanto, buscar uma prática que objetive essa temática pode trazer à tona importantes debates críticos para a área da Educação e da Música.

Os cursos de licenciatura em música precisam considerar as manifestações sonoro-musicais da comunidade em que estão inseridos, propondo práticas pedagógico-musicais significativas. Conforme Vedana (2014), com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, evidencia que buscar uma intervenção social com

ênfase em suas manifestações culturais requer que o professor de música esteja "apto a trabalhar em diversos contextos, conhecer prática musical e propor atividades para o desenvolvimento da criatividade dos alunos." (Ibidem, p. 144).

O desejo de colaborar com a formação dos discentes do curso que me tornou educador motivaram-me a propor que este trabalho seja realizado nesse contexto, para envolver os alunos que trazem em sua bagagem musical variadas concepções de música e, com isso, introduzir esse assunto a fim de envolver mais interessados/as nessa vertente musical, possibilitando vivenciar e introduzir, de maneira prática, as problematizações trazidas a partir de temáticas das canções do festival de música nativista.

Na busca por estruturar este trabalho, uma série de indagações tomaram conta de meus pensamentos a partir das leituras preliminares para conhecer o estado do conhecimento sobre a temática dos festivais de música e as suas possíveis contribuições para o campo da Educação Musical, como: Em que medida a Califórnia da Canção Nativa pode colaborar com a formação pedagógica dos professores de música? Como a abordagem dessa temática pode contribuir para a atuação desses profissionais em sala de aula? Qual a percepção desses agentes em relação aos festivais de música nativista no sul do Brasil? Quais saberes teórico-práticos podem ser desenvolvidos a partir dessa abordagem? Quais as potencialidades pedagógico-musicais desse tipo de repertório?

Para tanto, o questionamento que norteia a pesquisa é: Como as músicas da CCNRS podem contribuir como estratégias didático-musicais na formação de professores de música?

Em meio a esse contexto que nasce a presente pesquisa de mestrado, em que uma experiência coletiva/colaborativa no componente curricular Tópicos Especiais em Música Popular objetivou **investigar uma estratégia didática, a partir de músicas apresentadas na CCNRS, como contribuição pedagógico-musical para a formação de professores de música**. Para buscar a concretização dessa meta, partimos dos seguintes objetivos específicos: **a)** Propor uma unidade de aprendizagem que apresente o festival contextualizando seu período histórico; **b)** Promover a percepção musical do repertório e o diálogo de seus agentes participativos, compositores e intérpretes da música popular regional; **c)** Incentivar a criação de um arranjo coletivo/colaborativo das canções trabalhadas; **d)** Avaliar e analisar com os/as alunos/as essa(s) estratégia(s) de ensino e suas possíveis

contribuições para o ensino/aprendizado em música, abordando as manifestações musicais regionais.

1.2 Justificativa

Torna-se pertinente investigar a dimensão educativa que a Califórnia tem para a formação musical pela recorrência com que o festival é citado nos estudos encontrados, por ser considerado um agente formador de uma identidade cultural. Ao dialogar sobre o uso da diversidade musical para uma aprendizagem intercultural, Oliveira (2006) cita que

Cada vez mais, torna-se fundamental ter uma visão pedagógica multicultural, que também veja a pessoa como um ser multifacetado, único, que precisa compreender as diferenças dos outros e ser compreendido na sua identidade, de forma inteira e holística. (p. 35).

Acessar a realidade subjetiva do sujeito proporciona conhecer possíveis divergências em seu modo de agir e pensar, compreender o indivíduo por completo. Do ponto de vista musical esse fator permite o entendimento de escolhas e ações: que músicas ouve? quais critérios implicam essa escolha? quais os reflexos em suas práticas musicais?

Há como notar possíveis influências trazidas em sua bagagem musical. Isso envolve diretamente no modo com que se consolida sua personalidade, nas palavras da autora o “processo de construção de identidade musical” (OLIVEIRA, 2006, p.35).

Nos trabalhos lidos existe uma forte discussão conceitual sobre identidade cultural e a relação com a chamada música nativista, produto do advento dos festivais de música regional gaúcha. Chamo atenção para o estudo de Ferreira (2014) que, no campo da Etnomusicologia, disserta esse pensamento abordando a música campeira dos festivais do sul do Brasil, evidenciando a formação de uma “identidade regional gaúcha” que, ao longo do tempo, foi se constituindo como produto, sobretudo impactando de modo direto os veículos de imprensa da época, dando visibilidade profissional aos músicos identificados com esse gênero.

Mais recentemente, o movimento nativista construiu e consolidou uma “identidade regional gaúcha” atualizada, expandindo o mercado da música regional e

provocando o surgimento de programas de rádio e televisão com o enfoque gauchesco. Além de jornais e revistas especializadas nesse setor cultural, também foi responsável pela profissionalização de músicos no mercado de trabalho que se criou. Consolidou-se, dessa maneira, um significativo mercado de “música gaúcha”, entretanto que dificilmente atravessa as fronteiras do estado, causando inúmeras indagações por parte da classe artística por não ver perspectiva de seus trabalhos serem reconhecidos em nível nacional (FERREIRA, 2014, p.137).

A leitura da citação de Ferreira (2014) nos ajuda também a pensar que esse produto instigou músicos que optaram por seguir esse mercado e produzir obras buscando atingir um reconhecimento de parâmetro nacional. Se efetivo ou não, o fato é que, para esse acontecimento, foi preciso que um gatilho fosse ativado no sentido de provocar essa comunidade musical, a partir de um produto sonoro, um modelo composicional cuja repercussão não atingisse somente os aspectos melódicos, instrumentais, mas também manifestasse em suas letras o nativo, o universo gauchesco, ritos e cotidiano do povo gaúcho.

Portanto, essas reflexões me fazem questionar qual a importância que as músicas da Califórnia podem ter na formação musical desses indivíduos, já que foi o primeiro entre os festivais de música regional. Esses pensamentos foram se tornando cada vez mais rotineiros ao planejar esta pesquisa. Com isso, senti a necessidade de buscar outras fontes que dialogassem com o fenômeno dos festivais na esfera da educação musical bem como pesquisas de outras subáreas que contribuíram para a revisão de literatura sobre a Califórnia de Uruguaiana.

No universo dos festivais de corais, por exemplo, cito um estudo que propõe muitas reflexões sobre os processos músico-educativos. A relevância de investigar essas manifestações culturais, no caso dos festivais, mostra-se relevante para a área da educação musical, pois, além de ser um tema pouco explorado, pode trazer contribuições significativas para a compreensão dos processos de “fazer” e “aprender” música. Conforme cita a autora,

Compreender a dimensão músico-educativa de festivais de coros torna-se relevante para a área da educação musical, uma vez que o estudo coloca em foco o fazer/aprender musical em situações ou contextos que não são ainda usualmente tomados pela educação musical e construídos como objetos de pesquisa possíveis, podendo vir a se constituir, por esse motivo, em uma contribuição para a área. (TEIXEIRA, 2015, p.7).

Embasado no estudo de Teixeira (2015), presume-se que a Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul, por ser um festival de música, deixou uma herança musical para seus participantes. Embora seu foco tenham sido os coros, regentes e plateia, penso que abordar as músicas produzidas nos festivais poderia trazer contribuições para o campo da educação. Portanto, estudar as potencialidades pedagógico-musicais empregando as músicas desse festival nas práticas formativas de professores de música também se torna pertinente. A busca por estratégias de ensino-aprendizagem em música abordando esse contexto ainda poderia potencializar o resgate de suas memórias, valorizando a diversidade cultural e musical gaúcha, através da discussão e da prática de seu repertório.

Na concretização desse pensamento, um modelo de ação pedagógica idealizado para este fim metodológico poderá contemplar outros festivais em diversos contextos culturais, a exemplo da Califórnia. Em outras palavras, pretende-se introduzir um roteiro de abordagem musical que possa potencializar o ensino dessas manifestações musicais por meio da escuta, da criação e da performance musical.

Após um período entre graduação e especialização, e uma série de reflexões geradas em torno da inserção dessa atividade musical, no caso dos festivais de música nativista, penso como uma alternativa de ensino multicultural à luz da Educação Musical, acessando o pluralismo das manifestações culturais para, assim, promover conteúdos em sala de aula que possam reunir os conceitos de musicalidade e de diversidade cultural que ocorrem nessas expressões artísticas.

A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação me permitiu vivências junto à universidade e a busca por novos saberes, questionamentos e desafios. Nesse caso, acredito que adotar o método de pesquisa-ação trará uma consistência teórica ao realizar este estudo. Segundo Thiollent (1986), essa proposta pode auxiliar o professor-pesquisador a construir com o grupo os passos da pesquisa: diagnóstico, teorias, referências, propostas, ações, avaliações e conclusões. De fato, trata-se de uma investigação sobre as práticas educativo-musicais de um docente do curso de graduação em Música na Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé/RS que atende discentes de diferentes semestres, conseqüentemente com uma diversidade de concepções metodológicas e musicais.

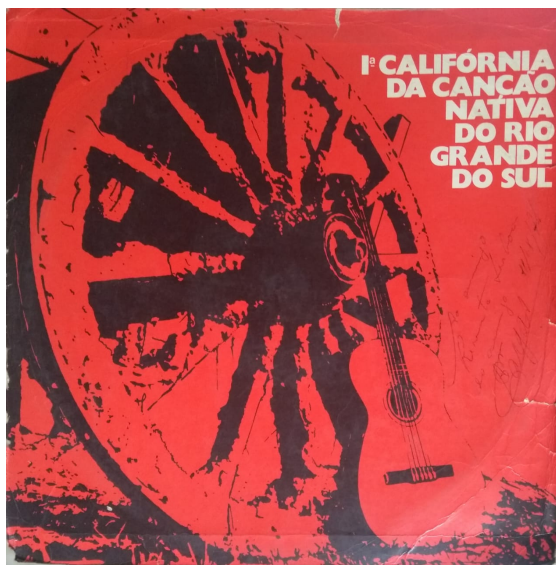
1.3 Fragmentos e memória do festival

O cenário musical brasileiro era impulsionado pela onda dos festivais de música popular nos rádios e programas de TV que envolvia os grandes centros nas décadas de 60 e 70, e, por consequência, as regiões periféricas do país também seguiram essa perspectiva. Em 1970, a canção intitulada *Abichornado*, de autoria de Colmar Pereira Duarte e Júlio Machado da Silva, era desclassificada do I Festival de Música Popular da Fronteira, organizado pela rádio São Miguel de Uruguaiana/RS. Segundo relato dos autores, a obra teria sofrido um certo pré-conceito em sua avaliação por caracterizar-se como gênero milonga. A música foi rotulada como regionalista e, por isso, não estava adequada aos padrões do festival. (ALVES; DUARTE, 2001).

Desolados por essa justificativa, os músicos decidiram seguir o seu próprio caminho: era necessário reinventar um espaço que não tolerasse tais críticas. Para tanto, idealizou-se um festival cujo propósito era integrar musicistas e compositores para instigar a criação de obras musicais que dialogassem com a linguagem contemporânea, sobretudo com as origens do povo gaúcho, evidenciando a expressão da arte em ritmos musicais regionais, para buscar uma posição de visibilidade e valorização dessa nova concepção de música no cenário nacional.

Então nasce a Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul, com sua primeira edição realizada em 1971, no palco do Cine Pampa, em Uruguaiana/RS.

Figura 1: Capa do disco da I edição.



Fonte: (SILVA, 2019, p.24)

No decorrer de suas edições, estabeleceu-se a ideia de enaltecer a figura do gaúcho, retratando o homem do campo e seus costumes, consolidando o movimento nativista como fenômeno cultural, já concebido através de estudos sobre o folclore, por meio de pesquisadores como Paixão Côrtes e Barbosa Lessa, e da criação dos C.T.G's, com o objetivo de valorizar a cultura do gaúcho, através das “vestimentas, culinária, linguajar e costumes do homem do campo.” (FERRARO, 2013, p. 100). Conforme Della Mea (2016), o festival enalteceu o cotidiano da mulher e do homem campestre, e no palco deu voz e visibilidade aos costumes do povo fronteiriço.

No ano de 1975, o festival sofreu uma importante mudança em seu regulamento que impactou diretamente o seu crescimento. Foram incorporados três grupos temáticos para submissão das músicas. Linha Campeira, que abordava a figura do homem da campanha, da lida do campo, sua interação com os animais e com a natureza; Linha de Manifestação Rio-grandense, com o viés sociocultural do estado, bem como as características geográficas; e Linha Projeção Folclórica, que proporcionava certa abertura, tanto para a criação musical, com arranjos vocais e instrumentais, quanto para a criação poética, abordando temas urbanos e modernos (SILVA, 2019, p. 39).

As linhas possibilitaram um diálogo entre a Califórnia e novos músicos e compositores que tinham no festival uma incerteza. Com isso o evento começou a atrair os olhos de músicos e grupos musicais como Os *Almôndegas* que já abordavam em suas canções influências regionais e, viram na Califórnia um suporte para agregar valores para suas obras. Além disso, a riqueza musical que abraçou o festival, tanto nos processos de criação melódica, instrumentais e rítmicas, viabilizaram uma ponte entre o regionalismo e o modernismo sem fugir de sua essência, suas características folclóricas que a partir daí foram realizando um contraponto com outras perspectivas culturais como as influências no chamamé argentino, polca paraguaia, candombe uruguaio, etc. Esse intercâmbio foi apresentado sem fugir de uma identidade cultural vinculada ao gaúcho. (SILVA, 2019, p.47).

Até o momento, a Califórnia totaliza 42 edições, sendo a última realizada de forma remota no ano de 2020, e traz consigo a imensa contribuição para o cancionário do estado, gerando um significativo acervo musical e, conseqüentemente, um importante eixo de fonte de dados para a história da música.

Organizei este projeto de pesquisa em oito capítulos, tecendo diálogos divididos em introdução, revisão de literatura, referencial teórico-metodológico, análises dos dados e considerações finais.

A introdução trata de contextualizar os caminhos escolhidos e motivações para o estudo da temática. Nessa seção apresento a questão de pesquisa, bem como seus objetivos. O segundo capítulo tem o papel de dialogar com as publicações buscadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos Anais dos Encontros Nacionais e Regionais da ABEM, baseadas na temática dos festivais de música no Rio Grande do Sul, bem como as pesquisas e publicações sobre a Califórnia da Canção Nativa. Faz-se necessária uma breve apresentação do festival, evidenciando seus principais acontecimentos desde sua criação à impactante mudança em seu regulamento no ano de 1975. Também faz-se relevante tecer algumas reflexões sob as lentes da Educação Musical ao apontar o ensino de música popular no contexto da formação de professores de música.

No terceiro e quarto capítulos, apresento o caminho metodológico de pesquisa e a proposta de uma pesquisa-ação idealizada para um componente curricular de um curso de graduação em Música, utilizando-se da temática da Califórnia. Os cronogramas das atividades, bem como seus objetivos e conteúdos específicos, serão pontuados. Os capítulos seis e sete fazem uma análise descritiva dos encontros realizados com as turmas do componente. Por fim, serão apresentadas considerações finais expondo as reflexões a partir dessas ações pedagógicas, bem como seus resultados e possíveis contribuições para o campo da educação musical.

2 O QUE LEMOS EM NOSSA REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresento as discussões científicas acerca da temática, evidenciando os estudos que dialogam com a Califórnia e festivais de música à luz da Educação Musical, entre outras áreas de conhecimento, a fim de fundamentar a intervenção aqui proposta. O processo de garimpo desses estudos apoiou-se no banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como Anais de eventos da ABEM e da ANPPOM. Por fim, proponho também uma aproximação com o ensino-aprendizagem de música popular nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil.

2.1 Festivais de música à luz da Educação Musical

Existem investigações que permeiam o universo dos festivais de música. Os estudos apresentados nesta revisão configuram-se alinhados com a temática proposta de intervenção e podem contribuir com a aproximação com o campo da Educação Musical.

O trabalho de Fialho (2014) analisa os processos de aprendizagens e práticas musicais no contexto do Festival de Música Estudantil de Guarulhos. O objeto de estudo envolve a comunidade escolar do município de Guarulhos/SP e instiga a participação dos estudantes, dando visibilidade às ações músico-pedagógicas desenvolvidas e potencializadas durante esse processo. Os momentos pré-festival entre os alunos e a interação com músicos experientes proporcionaram oportunidade para o aprendizado musical. O envolvimento de professores e de estudantes para a organização das bandas e das composições e apresentações musicais propôs uma mudança no cenário educacional a partir do fomento das práticas musicais oportunizado pelo festival.

Seguindo o pensamento crítico sobre as contribuições das práticas educativo-musicais dos festivais, Teixeira (2015) evidenciou esses processos com corais, regentes e plateia no contexto dos Festivais de coros do Rio Grande do Sul do período de 1963 a 1978. As práticas músico-educativas foram difundidas com a atuação dos regentes de coros participantes desses festivais. A investigação ressaltou a fundação de uma Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, cujo papel foi atuar na propagação das atividades entre a comunidade interna (regentes, coros, público e imprensa) e externa (governantes, apoiadores e

patrocinadores). Os resultados mostram as aprendizagens geradas naquele contexto e ainda apresentam as diferentes formações musicais de seus agentes participantes através do cantar em coro.

As duas teses aqui apresentadas trazem à tona as dimensões educativas incorporadas às práticas musicais desses festivais, sobretudo discutem-nas sob uma perspectiva sociocultural e sob as lentes da sociologia da Educação Musical. Por certo, sustentar esse enfoque pode auxiliar na compreensão dos fatores que cercam a Califórnia, compreender as contribuições musicais para seus atores, músicos/as, plateia e organizadores/as, e seu impacto ao aproximar essa manifestação musical ao desenvolver práticas pedagógico-musicais com base nessa temática.

2.1.1 Califórnia e festivais nativistas: um objeto de estudo de distintas áreas

Ao conhecer o estado do conhecimento sobre o tema, encontrei estudos que narram alguns dos fatos que permeiam a criação da Califórnia. A dissertação de Santi (1999) narra o processo de criação do festival por meio de depoimentos inéditos de artigos de jornais, entre outros textos, que retratam sua história no período de 1971 a 1989. O autor ainda faz uma análise de letras das músicas premiadas no festival ao longo dessa época. Este segundo momento se atém ao diálogo com o campo das Letras e da Literatura, evidenciando sua relação com a poesia folclórica brasileira ao evidenciar um discurso de identidade cultural gaúcha presentes nas canções.

Traçando uma síntese dentre os festivais nativistas do estado surgidos com o advento do movimento regionalista, Della Mea (2016) traz o fenômeno dos festivais como um dispositivo de construção de uma epistemologia do pensamento, produto do povo do sul através da afirmação de uma identidade do povo gaúcho.

A monografia *Lanças erguidas, espadas no ar: como a música regionalista da Califórnia da Canção Nativa escreve a História do Rio Grande do Sul*, de Duarte (2009), também cita que as músicas do festival reforçam a identidade cultural gaúcha. Com isso, conclui que o imaginário social está atrelado às canções de forma que elas são reflexo de seu grupo social, hábitos, costumes, suas histórias e cotidiano.

A Califórnia da Canção Nativa como Manifestação Cultural e Musical nos jornais da década de 1970 teve por objetivo entender, sob as lentes da imprensa e

das fontes documentais, quais os impactos que as alterações feitas no regulamento provocaram na escolha das músicas do festival do ano de 1975. Buscando uma reformulação, a Califórnia ganhou três eixos temáticos para a submissão de músicas. Silva (2019, p. 47) escreve que a “Linha Campeira, Linha de Manifestação Rio-grandense e Linha Projeção Folclórica” deram uma “sobrevida ao festival que seguiu a onda de evolução e da modernização, assim como a música popular brasileira estava sofrendo estas mudanças” (SILVA, 2019, p. 47). Com isso, as alterações fizeram com que o festival ganhasse uma nova perspectiva dos músicos da época, atraindo grupos musicais como *Os Almôndegas*, agregaram valores musicais “tanto nos processos de criação melódica, instrumentais e rítmicas, viabilizaram uma ponte entre o regionalismo e o modernismo sem fugir de sua essência” (SILVA, 2019, p. 47-48).

Há também o livro escrito por Alves e Duarte (2001), em que cada autor narra sua autobiografia e sua relação com a criação da Califórnia. Constatam algumas informações dos bastidores relatadas como curiosidades, tanto da escolha de seu nome, quanto da primeira década de festival.

Objetivando conhecer como são construídas as identidades musicais nos festivais de música nativistas no Brasil, o estudo *Campeirismo Musical e os Festivais de Música Nativista do Sul do Brasil* traz uma visão etnográfica de quatro festivais da Região Sul, evidenciando como são concebidas, mantidas e negociadas essas chamadas identidades. Ferreira (2014, p.137) ainda relata que as temáticas abordando críticas políticas, ideológicas e temas polêmicos perante um grupo social foram gradativamente saindo de uso, dando visibilidade a obras que representavam o “gauchismo, a partir de narrativas fixas em torno de personagens ou situações cotidianas da vida ‘campeira’, ou seja, este tempo mítico acionado pelos agentes deste universo musical”. (p.137)

Festivais Nativistas: Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul? faz uma análise das reais mudanças ocasionadas pela patrimonialização da música nativista, abordando a Lei nº 12.226 de 2005, que tornou a Califórnia da Canção Nativa Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul. O trabalho de Marques (2012) mostrou que a Califórnia, mesmo sendo considerada patrimônio cultural pelo Poder Legislativo, seguiu tendo uma série de problemas em sua viabilização, tanto financeiros, quanto eventuais problemas no setor de gestão e organização do

festival. Esses e outros fatores estariam levando o festival a um declínio, inviabilizando a realização de sua 37ª edição.

Sob lentes antropológicas, Marcon (2011) discute sobre os gêneros musicais e como se constituem de maneira relacional com o contexto dos festivais de música, comparando dois estilos originados pelos festivais de *MPB* da década de 60 e os festivais de *música nativista*. Em sua pesquisa, a autora dialoga com a Califórnia da Canção evidenciando sua criação como pilar para a disseminação dos festivais desse gênero. Além disso, cita que esse movimento sentiu momentos de apreensão quando foram aceitas obras rotuladas como mercadológicas. Nesse sentido, a Califórnia se tornaria pioneira em conceber um modelo de festival, dando espaço para uma autonomia de seus costumes cotidianos e musicais. (MARCON, 2011, p.12).

Maria Elizabeth Lucas (2000) enfoca os processos de criação e circulação dessa música no meio intitulado “nativista”. A pesquisadora evidencia a percepção desses agentes participantes dos festivais, conhecendo suas aspirações, motivações e anseios para com essa vertente. Além disso, a autora utiliza o termo “arena de conflitos” ao relacionar as problemáticas vividas por esses agentes no contexto dos festivais.

A revisão de literatura mostrou que há uma certa escassez de materiais acadêmicos que evidenciem a Califórnia sob o campo da Educação Musical. Ao compilar as pesquisas que dialogassem sobre o festival realizado em Uruguaiana, notou-se que são estudos que partem de outras áreas de conhecimento como Literatura, Etnomusicologia e História. Todavia, cabem como base teórica para o desenvolvimento desta pesquisa, auxiliando na ampliação das discussões no campo empírico.

2.2 A música popular e suas implicações de aprendizagem na formação de professores de música no Brasil

Tecendo importantes considerações sobre o estado do conhecimento sob o tema *Música popular e aprendizagem*, Ana Carolina Nunes do Couto (2009) apresenta, em síntese, o que pensam os pesquisadores sobre a pedagogia do repertório popular nos diferentes níveis de ensino de música. Ao dialogar com os trabalhos escolhidos, a autora cita os conflitos ocasionados ao abordar a pedagogia

da música popular em um cenário passado, em que havia ênfase para a leitura e a escrita musical associadas ao universo da música clássica. Em contraposição ao modelo clássico, essa pedagogia traz questões comuns do músico popular como tirar uma música "de ouvido". "Também, como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos populares, existe a integração entre compor, tocar e ouvir com grande ênfase na criatividade" (p.92). Ao caracterizar a música popular, Couto (2009), embasada nos pensamentos de Green (2001), cita que "o músico popular está engajado em atividades coletivas, as quais são significativas para o desenvolvimento musical nesse contexto" (p.99). O fazer musical em grupos promove um ambiente de interação entre agentes que favorece a aprendizagem musical.

O livro *A formação do professor de música no Brasil* (FIGUEIREDO; SOARES; SCHAMBECK, 2014) traz o estudo intitulado *A aprendizagem da música popular nos cursos de licenciatura em música da UNIVALI e UDESC*, que aborda como estão inseridas as práticas em música popular na formação de professores de música em duas universidades de Santa Catarina. O autor, Vedana (2014), ao analisar os Projetos Pedagógicos de cada Curso e ao refletir sobre a relevância do ensino da música popular na formação do professor de música a partir das concepções metodológicas dos próprios professores das respectivas universidades, destaca que seus entrevistados defendem a inserção dessa temática no contexto de formação "pela forte associação entre música popular e cultura (local, regional e nacional)" (p.148).

A leitura desse texto contribui para entender de que formas se apresentam os conteúdos musicais na abordagem da música popular, estimular a improvisação e a composição, a utilização de formas alternativas de notação musical, ou até mesmo "tirar" uma música de "ouvido", por exemplo, detém um valor significativo para a formação do professor porque estabelece uma conexão do que se aprende dentro e fora da universidade (p.150). Quando direcionamos o pensamento para o contexto da sala de aula, uma teia de complexibilidade se inclina ao papel do professor no que se refere às divergências de valores culturais. Com isso, conhecer e aproximar-se da realidade do aluno se torna um papel importante na busca por essa aproximação professor, conhecimento e aluno.

Em suas considerações finais, Vedana salienta que a inserção da música popular se apresenta como instrumento significativo na constituição de uma conexão

entre universidade, escola e comunidade (p.152). Dessa maneira, reitera o papel importante de "ampliar o debate sobre mecanismos metodológicos capazes de, na prática, intervir e transformar os contextos sociais, culturais e educacionais dos alunos" (p.152).

O estudo *Música Popular na Educação Musical* (GROSSI; *et. al.*, 2007), idealizado pelo Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e Aprendizagem da Música Popular da Universidade de Brasília, apresenta, a partir de uma pesquisa - ação, um projeto-piloto, cujo objetivo é produzir conhecimentos acerca da diversidade da música popular no cenário da Educação Musical, por meio de práticas musicais (vocais e instrumentais) coletivas e dos processos de criação e audição.

Grossi *et al.* (2007), ao dialogar sobre o escopo teórico que fundamenta seu trabalho, salienta que são crescentes as abordagens que se baseiam no repertório popular, no entanto tais estudos têm focalizado a performance musical. No universo acadêmico, a música popular já ocupa espaço significativo nos cursos de graduação em música, inclusive com a criação de cursos específicos. A discussão sobre o papel do ensino formal e informal em música popular é ampla. Nesse texto, os diálogos trazidos pelos autores retratam os distintos papéis do Clássico e do Popular, com a inserção recente da música popular em sala de aula que, "muitas vezes se restringe a uma mudança nos conteúdos curriculares." (p.105). Os conteúdos, ao serem abordados de uma forma sistemática com base no currículo, acabam objetivando a música como um produto, não possibilitando compreender os processos "onde o produto é transmitido fora da escola."(p. 105).

Adequar as estratégias de ensino à compreensão da música como prática social necessita reconhecer as especificidades da música popular e não perder de vista os referenciais que lhe conferem sentido e significado (GROSSI; *et. al.*, 2007 p.105). As discussões trazidas pelos autores, bem como sua estrutura metodológica, vêm ao encontro desta pesquisa, pois buscam estimular o ensino-aprendizagem que propicie uma prática músico-pedagógica reflexiva a partir da música popular inserida no campo da Educação Musical.

2.3 A pedagogia musical ao encontro das concepções Freireanas

O educador Paulo Freire, desenvolveu em suas práticas pedagógicas o pensamento de educação como um ato libertador, tendo em vista que as pessoas

seriam as agentes que transformam a realidade. Em alguns de seus livros, como *Educação como prática da liberdade* (1967), Freire, divide a educação em duas grandes vertentes: a visão bancária, e a libertadora ou humanista, sendo a primeira caracterizada pela imposição de conteúdos por parte dos professores aos educandos, as vezes caracterizadas com atos opressores de transmissão de informações, ou uma “educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (p.93).

Já a educação libertadora, se ampara principalmente nos pilares do dialogo e da ação, sendo assim, alimentada pelas críticas e problematizações dos fatos por meio de questionamentos potencializando com que o educando se permita a aprender. Nesse sentido, prioriza não só o crescimento pessoal do educando, mas também social e coletivo. Na obra, *Pedagogia do oprimido* (2005) Freire descreve que:

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato consciente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato consciente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos conscientes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (p. 44).

No campo da Educação Musical é crescente o número de estudos relacionando as pedagogias musicais aos conceitos de educação crítica e libertadora trazidos nas obras de Paulo Freire. Ao encontro dessas pedagogias musicais, a educadora musical Flávia Motoyama Narita (2015) dedica-se a dialogar com o modelo de aprendizagem informal de músicos populares proposto pela educadora britânica Lucy Green. Para tanto, faz-se necessário elucidar esse modelo proposto por Green por meio das narrativas de autores como Feichas e Narita (2016).

O modelo de aprendizagem informal apresentado nas obras de Green, segundo Narita (2015, p. 63), baseia-se em incluir os conceitos de aprendizagem informal, provenientes das práticas musicais de músicos populares, ao cenário formal das escolas. Ao indagar sobre como ocorrem os processos de aprendizagem

dos músicos populares, Green desenvolve cinco princípios que, posteriormente, são incorporados na elaboração de um modelo pedagógico dividido em sete estágios.

1) os estudantes escolhem a música que querem trabalhar; 2) tiram a música de ouvido; 3) escolhem os colegas com quem querem trabalhar e aprendem uns com os outros; 4) a aprendizagem parte de um repertório "real" e não segue uma ordem pré-estabelecida; e 5) existe uma profunda integração entre as modalidades de audição, performance e composição, com ênfase na criatividade. (NARITA, 2015, p. 63).

Seguindo esses conceitos, no primeiro estágio, o estudante é convidado a sugerir uma música que queira tocar. Nesse momento, "agrupam-se de acordo com seus interesses e afinidades, decidem a música do grupo e tentam tirá-la de ouvido, dirigindo seu processo de aprendizagem de acordo com seus próprios interesses" (NARITA, 2015, p. 63). No segundo estágio, em grupo, os alunos iniciam o processo de "tirar" a música de "ouvido", a fim de internalizar as canções escolhidas, possibilitando sua prática performática. Esse processo possibilita também que eles "façam suas próprias versões" das músicas (p.64). No terceiro estágio, a exemplo do primeiro, os estudantes novamente indicam outras canções, bem como seus colegas. A composição assume um papel estratégico no quinto estágio, pois é nesse período que os alunos são instigados a compor colaborativamente suas obras musicais. Nos últimos estágios, a escolha do repertório é definida pelo professor, o qual busca escolher músicas que vão ao encontro do gosto musical desses alunos, músicas que têm menos afinidades, nesse caso, canções da música clássica. A autora reitera que a escolha de Green pelo "Clássico" teve influência por ser um estilo musical de que os alunos realmente não gostavam.

Com isso, "caso essa abordagem de aprendizagem informal tivesse sucesso com um estilo musical que os estudantes não gostassem, poderia ter sucesso com qualquer outro tipo de música" (p. 64). Sobretudo, a autora salienta a necessidade de incorporar outros estilos e variações musicais a essas práticas, pois sugere "que outros tipos de música também possam ser trabalhados e adaptados a este modelo" (NARITA, 2015, p. 64).

Ao basear-se no modelo visto acima, Narita, ao realizar uma adaptação desses estágios e incorporá-los nas práticas pedagógicas de estudantes licenciandos em Música da Universidade de Brasília, identificou, a partir de uma pesquisa-ação, três domínios de ensino musical: "o da relação dos professores com

os mundos musicais dos alunos, o da habilidade musical dos professores e o da autoridade dos professores" (p. 73). A partir disso, sua análise parte da articulação desses domínios, resultando na indicação de nove modos pedagógicos à luz das obras literárias de Paulo Freire. Evidenciar alguns desses modos pode promover a compreensão de nossas premissas para este projeto de dissertação. São eles: *Educação musical bancária; Prática musical alienada; Laissez-Faire; Diálogo não-musical; Liberdade ilusória; Transitividade ingênua; Educação musical libertadora; Colagem; Afinando com alunos.*

Destacamos o modo Educação Musical Libertadora, pois contempla um diálogo mútuo com os três domínios de ensino musical citados. Esse eixo contempla o domínio da habilidade musical, quando esses agentes se mobilizam nos processos de escuta, criação e performance musical, "tentavam tocar de ouvido e durante a criação de suas próprias versões ou arranjo da música trabalhada" (FEICHAS; NARITA, 2016, p. 20).

Tendo em vista que o conhecimento musical é tanto prático quanto teórico e se apresenta no desenvolvimento das habilidades musicais e dos conhecimentos teóricos (*Ibidem*, 2016, p.17), o domínio da autoridade do conhecimento teórico opera na conexão de saberes adquiridos em outros componentes curriculares. No caso da formação de professores de música, os conteúdos teóricos estariam ligados aos componentes de fundamentos teóricos da música, por exemplo.

O mundo musical dos alunos apresenta-se como um domínio cuja finalidade é aproximar-se dos universos sonoros de cada um. Conhecer o que esses alunos gostam de ouvir, quais suas habilidades e afinidades musicais pode auxiliar na construção do repertório para o desenvolvimento em aula, sobretudo "requer envolvimento e compreensão de suas músicas por meio de práticas musicais" (*Ibidem*, 2016, p. 19).

Para tanto, o modo Educação Musical Libertadora, além de possibilitar essa triangulação entre esses domínios, também vai ao encontro da pedagogia musical da autonomia, buscando uma Educação Musical mais humanizadora ao estimular a autonomia dos partícipes da pesquisa (FEICHAS; NARITA, 2016, p. 21). Nesse sentido, as autoras salientam que essa pedagogia considere e, sobretudo, respeite as diversidades culturais e musicais trazidas pelos alunos.

A partir disso, vemos a necessidade de elaborar estratégias "que ajudem os sujeitos do processo de aprendizagem a construir pontes entre suas práticas e

vivências e os novos conhecimentos disponíveis na academia" (*Ibidem*, 2016, p.21). As autoras ainda corroboram que

Se essas pontes são estabelecidas, certamente esses indivíduos terão mais chances de serem ativos e autônomos, permitindo-lhes descobrir mais sobre eles mesmos em um processo mais profundo de autoavaliação, ajudando-os a abrir portas diferentes de acordo com suas necessidades e com sua consciência. Ao desenvolverem essas atitudes os alunos terão mais condições de olhar para o mundo fora da universidade e tentar. (FEICHAS; NARITA, 2016, p. 21).

Contribuindo para justificar a presente proposta de intervenção, neste projeto de pesquisa partimos do pensamento de que "o professor de música deve ampliar as escutas e experiências dos alunos, permitindo encontros com uma ampla gama de estilos e gêneros musicais de diferentes épocas e culturas" (p. 21). Com isso, poderemos elaborar uma abordagem que utilize as correntes culturais do Rio Grande do Sul a partir das músicas da Califórnia da Canção Nativa como representatividade dessa vertente musical, visando à ampliação da capacidade de planejamento de práticas didático-musicais no contexto da formação de professores de música.

Além disso, torna-se pertinente desenvolver uma "musicalidade crítica" desses agentes, pois a troca de experiências entre alunos e professores assume papel importante para a construção do conhecimento (NARITA; FEICHAS, 2015, p. 26). Ao encontro da educação musical libertadora, esse conceito valoriza a bagagem musical dos alunos, além de compreender e refletir sobre as diversas formas de "fazer e ouvir" música sem rotular o que é bom ou ruim. Retomando as discussões trazidas no modelo de Green, as autoras salientam que práticas como "tirar de ouvido", ou seja, buscar incorporar ou copiar determinadas trechos de músicas em suas respectivas performances vocais e instrumentais permite que esses alunos reconheçam "não só os significados intersônicos, mas também se aprofundem a respeito da qualidade da performance, das questões composicionais, e mesmo da produção musical" (p.27). Seguindo ao encontro das autoras, a avaliação dessa determinada vertente musical poderia estimular uma "musicalidade mais consciente" (p.27).

Além disso, para Narita e Feichas,

Mesmo que essa música não faça parte do universo musical do aluno - e que a princípio não seja do seu gosto pessoal, na medida em que a "tira de ouvido", estabelece uma relação com os significados intersônicos que quebra a barreira da não familiaridade com aquela determinada música (NARITA; FEICHAS, 2015, p. 27).

Mesmo se partirmos da "não familiaridade" das músicas da Califórnia da Canção por parte dos alunos, poderemos, a partir de uma estratégia pedagógica, proporcionar uma ponte de conhecimento com os "significados intersônicos" desse tipo de musicalidade, bem como permitir a problematização e uma relação dialógica, crítica, a partir das canções dessa vertente musical.

2.4 As premissas para nosso projeto de pesquisa-ação

A partir da revisão de literatura, podemos elencar algumas premissas buscando orientar a abordagem da intervenção aqui proposta.

1 - A Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul nasceu com o propósito de instigar músicos e compositores do estado na elaboração de um produto fonográfico em contraposição ao que já existia na região. Com isso, teve importante papel como o primeiro festival de música dessa vertente musical, intitulada como música nativista. Nesse cenário, torna-se pertinente a escassez de estudos da área da Educação (Musical) que possam auxiliar a compreensão de como essa vertente poderia auxiliar na formação de professores de música.

2 - Os festivais de música, à luz da Educação Musical, também se mostram como contextos que potencializam e consolidam as aprendizagens músico-educativas para seus partícipes. Então, recriar ou aproximar esse ambiente aos futuros professores de música pode contribuir com a ampliação de suas estratégias de atuação em sala de aula.

3 - O modelo pedagógico apresentado por Narita (2015), baseado no método de Lucy Green, apresenta três domínios para o ensino musical, sobretudo o modo didático intitulado "Educação Musical Libertadora", que contemplaria uma interação mútua entre os domínios. Pensar uma estratégia pedagógico-musical partindo das concepções desse modo, que busca valorizar os diferentes domínios, pode contribuir para uma pedagogia musical que instigue a autonomia e a reflexão das práticas dos licenciandos em música.

Portanto, partimos da ideia de elaborar um roteiro pedagógico, cuja composição de suas atividades pedagógico-musicais estaria baseada no modelo de Educação Musical Libertadora, contemplando os três domínios presentes no ensino musical, propondo atividades musicais teórico-práticas com alunos matriculados no componente optativo T.E.M.P, do curso de licenciatura em Música da UNIPAMPA.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo exponho os caminhos adotados na realização desta pesquisa, apresentando a proposta de ação pedagógica com duas turmas e seu embasamento sob a perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), além da apresentação de seus sujeitos e contexto em que ela se realizará, bem como seu cronograma e procedimentos de análise dos dados coletados.

3.1 Caráter qualitativo

Este é um estudo realizado a partir de um tema ainda pouco explorado no campo da educação, e as reflexões lidas até o momento são guiadas por hipóteses surgidas de outras áreas do conhecimento (GIL, 2008, p.27). A investigação baseia-se na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.51). Os pesquisadores qualitativos no campo da educação estão sempre buscando questionar os agentes participantes da investigação, tendo como objetivo entender como aqueles sujeitos se relacionam com o mundo, e as metas, anseios e concepções que eles trazem em seus relatos. Nessa perspectiva, os investigadores qualitativos utilizam-se de estratégias para que possam tecer considerações por meio das informações e pontos de vista do entrevistado. O processo de investigação qualitativa atua como via de mão dupla entre investigador e sujeito, a fim de possibilitar uma análise mais eficaz dos dados.

3.2 Tipo de pesquisa

Este estudo está afinado com as concepções da pesquisa-ação, uma vez que a abordagem dessa pedagogia, segundo Michel Thiollent (1986), possibilita a construção de indagações agregada a uma mútua interação entre atores participantes e pesquisador. Para Thiollent, “no dispositivo da pesquisa-ação com finalidade prática há interação entre os dois tipos de saber e aspectos de consciência” (p.101).

No contexto educacional, essa forma de investigação atribui-se a uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que

eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p 445). O pesquisador se propõe a desenvolver um papel ativo na condução dos problemas de pesquisa ao realizar o acompanhamento e a avaliação das ações no decorrer do percurso.

Para Thiollent, um dos objetivos de conhecimento que podem ser atingidos com a abordagem da pesquisa-ação é a "produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações" (1946, p. 41).

Como evidenciado na revisão de literatura, no campo da Educação Musical esse tipo de pesquisa é abordada com certa segurança e eficácia na área de Música (ALBINO; LIMA, 2009, p. 92).

O cenário das práticas de formação de professores deve estar inserido em harmonia com a multiplicidade da realidade dos educandos no que tange ao aspecto social e cultural. Para Thiollent e Colette (2014),

O respeito à diversidade cultural supõe o reconhecimento da razão de ser de identidades constituídas em torno das especificidades de classe social, etnia, gênero, sexualidade, região, religião, profissão etc. Essa diversidade pode se situar em vários níveis:
- o das pessoas e grupos diferenciados; - o dos comportamentos e formas de expressão, símbolos, culturas, idiomas minoritários; - o dos conhecimentos (relacionados com diferentes paradigmas) e saberes eruditos e populares, experiências profissionais etc. (THIOLLENT, COLETTE, 2014, p. 207-208).

A partir das reflexões trazidas pelos autores podemos interpretar que é notório que cada músico traz consigo uma bagagem musical que, em sua maioria, delimita suas escolhas por determinados estilos musicais. Esse fato não é considerado um problema, tendo em vista que todos nós fazemos escolhas a partir das afinidades. Em um contexto educacional, no caso da formação de professores de música, a partir da realidade de uma diversidade cultural, ou seja, a pluralidade de escolhas por estilos, gêneros, intérpretes e compositores, pressupõe-se que esse profissional optará por utilizar uma estratégia de ensino que vá ao encontro de seus saberes teórico-práticos. Por exemplo, se a um professor de música, ao realizar uma atividade diagnóstica de sua turma, a fim de conhecer os gostos musicais de seus alunos, lhe fosse solicitado que sejam agregadas à aula atividades relacionadas à música gaúcha. Como um professor de música, nascido em outro estado do país, poderia realizar essa abordagem? E quanto aos profissionais nascidos no Rio Grande do Sul que não têm contato com esse tipo de música?

As estratégias da pesquisa-ação incorporadas às práticas pedagógicas já ocupam um papel de protagonismo em diversos níveis de ensino, mais ainda em contextos de formação profissionais como na formação de professores. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p.208). Nas palavras dos autores,

Procura-se, cada vez mais, trazê-la como proposta de trabalho pedagógico completo, interagindo com o currículo em sala de aula. Esse método se aplica também à capacitação docente. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p.208)

Sistematizar as experiências adquiridas nas ações educativas permite elucidar "temas e questões gerais que atravessam a maioria dos projetos" (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p.212). Entre alguns exemplos, os autores citam: "Geração de conteúdo com base em ações empreendidas a título de experimentação em situações reais. Como tirar os ensinamentos da experiência?" (p.213).

Para isso, podemos fazer uso da sistematização sugerida por Tripp (2005), em que o ciclo da pesquisa caracteriza-se em **planejar, implementar, descrever e avaliar**, visando a "uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação". (p. 446).

3.3 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no componente curricular Tópicos Especiais em Música Popular I, II, III e IV, ofertado de maneira complementar para os discentes do curso de Música Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. Está disposto na grade curricular com dois créditos semanais de 55 minutos cada, e sua carga horária total é de 30 horas.

Com a autonomia que me foi concedida pela coordenação de curso para planejar e organizar esse componente, optei por unificar as turmas de I a IV, visto que a proposta de intervenção pode ser inserida nos respectivos planos de ensino.

É importante ressaltar que, com o impacto causado pela pandemia do Coronavírus, a UNIPAMPA adotou o regime de AERE's (Atividades de Ensino Remoto), em que as aulas se desenvolveram em ambientes virtuais.

3.3.1 Fases da pesquisa

Optei por dividir este estudo em três fases, propondo uma interação com a sistemática apresentada por Tripp (2005, p. 446). A **primeira** caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica de estudos que dialogue com o ensino de música popular, buscando também conhecer o estado do conhecimento sobre a Califórnia da Canção. Identificar estudos que evidenciem a importância da música popular em um contexto de formação de professores, a relevância da música nativista e/ou dos festivais de música gaúcha possibilitam aportes para **planejar** as atividades de ensino.

A **segunda** fase tem por objetivo delimitar um recorte histórico dentre as edições realizadas do festival, através de um levantamento histórico-documental. Esse recorte permitirá uma escolha criteriosa do repertório proposto para a intervenção e que pode contemplar variações de problemáticas para a discussão em sala de aula de temáticas emergentes em Educação, Educação Musical e áreas transversais.

A **terceira** consiste na intervenção pedagógica, em que será aplicado o resultado das demais fases. Além disso, esta fase pretende **implementar, descrever e avaliar** a proposta de intervenção apresentada. É onde ocorre a mútua construção de conhecimento entre pesquisador e agentes de pesquisa.

3.3.2 O recorte histórico

Como visto na seção 1.3, o festival teve em sua longevidade mais de 40 anos. Delimitar o período histórico, além de assegurar uma legitimidade na análise documental, potencializa a abordagem de determinados fatos e escolha do repertório musical que irá auxiliar na construção do planejamento da intervenção aqui proposta.

Foi realizado um levantamento sobre o material público a respeito da Califórnia, iniciando um processo de garimpo de publicações entre 1975 a 1985, período que serve de recorte para o estudo. Foram identificados documentos na Biblioteca Municipal de Uruguaiana/RS e também no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Não foi possível uma busca mais abrangente desses arquivos documentais por conta das medidas restritivas ocasionadas pela pandemia global em 2020. No entanto, utilizamos de outras fontes disponíveis na internet, como documentários e vídeos históricos em plataformas digitais.

Após esses levantamentos, identificamos duas rupturas ocorrentes:

a) a troca de regulamento realizada no ano de 1975. Como trazido na revisão de literatura, o estudo que realizei em 2019 serve como aporte e incentivo para esta pesquisa e traz em evidência o impacto que as mudanças tiveram para o festival. A elaboração dos três eixos temáticos, a profissionalização do evento com a criação da ajuda de custo aos concorrentes e o recorde de inscrições para o evento foram algumas alterações que promoveram uma visibilidade para a Califórnia de uma nova geração de músicos e compositores de uma parte do estado que não a conhecia.

A fala de um dos organizadores do festival, Henrique Dias de Freitas Lima, para o jornal Zero Hora, reforça esse pensamento:

Na Califórnia deste ano eu senti que houve a adesão da juventude, integralmente, com a abertura das três linhas. Com a linha Campeira, não teríamos problema; de Manifestação Rio-grandense, que enfoca aspectos do Rio Grande do Sul, também não teríamos. Agora, a linha Projeção não poderia competir com a linha pura criação, com chotezinho, o bugiozinho. Não pode competir porque ela tem muito trabalho em cima, trabalho melódico, de estrutura rítmica, etc. Com a abertura das linhas, então abriu-se o campo. E o que me entusiasmou grandemente este ano, e que vai resultar num disco maravilhoso com as doze finalistas foi exatamente isso: a vinda de grandes intérpretes, de ótimos grupos, que trabalharam os temas. O Gruposquia daqui de Uruguaiana, por exemplo, premiado com o Melhor Arranjo, tem um laboratório de pesquisa de som, está trabalhando em cima dos temas nativos. Outro exemplo, são os Almôndegas, muito bem recebidos em todo o Brasil já, e que só se evidenciou depois de que trabalhou temas do Rio Grande do Sul, com a tendência para o Afro, pela própria destinação do Ivaldo, que é um ritmista fabuloso, um guitarrista emérito. Tudo isso está trazendo constantemente novos valores para a Califórnia. (A CALIFÓRNIA deve dar outros frutos, Zero Hora, 21 de dezembro, 1975).

b) A canção intitulada *Astro Haragano*, de autoria de Jerônimo Jardim, foi recebida com vaias ao ser consagrada com a Calhandra de Ouro, prêmio máximo do festival, no ano de 1985.

As vaias em festivais de músicas podem ser consideradas um fato cotidiano, tendo em vista as emoções com que as obras interagem com o público participante. No entanto, tal fato não tinha ocorrido com uma canção premiada como grande campeã.

As inovações musicais, novas experimentações nos arranjos de vozes, instrumentais, o uso de instrumentos que não eram comumente utilizados na estética musical regional já era desconstruído a partir do avanço da modernidade como um todo. Foram incorporados instrumentos elétricos, como teclados, baixo elétrico, sintetizadores. Também foram agregados instrumentos que fugiam do paradigma tradicional gaúcho, como bandolim, instrumentos alternativos percussivos como garrafa de vidro, queixada, claves, chocalhos, entre outros.

As ditas inovações foram incorporadas gradualmente nas obras participantes após a mudança no regulamento em 75. A harmonia musical de algumas músicas também foi impactada naquele período em que os compositores buscavam inspiração nos inúmeros acordes dissonantes da popular Bossa Nova.

A nova estética musical, que buscava espaço no festival, ainda não havia sido premiada, ou seja, uma canção cujas características, letra e melodia estivessem ligadas à miscigenação cultural que os novos artistas da música gaúcha estavam apresentando nas edições da Califórnia.

Astro Haragano chamou atenção em 1985 ao trazer em sua letra uma menção ao cometa Halley que, segundo previsões astronômicas, iria visitar o sistema solar entre os anos de 1985 e 1986. A obra de Jerônimo Jardim foi recebida por vaias e garrafadas, segundo a reportagem: *O brilho Haragano do Astro Jerônimo Jardim*, em que o autor conta em entrevista ao jornalista Geraldo Hasse que o episódio o teria deixado afastado dos palcos por, no mínimo, oito anos.

Com acordes dissonantes e um arranjo sofisticado, *Astro Haragano* foi recebido em silêncio pelas 15 mil pessoas presentes na Cidade de Lona, a seis quilômetros do centro de Uruguaiana. Quando se proclamou o resultado final e JJ (Jerônimo Jardim) ficou com o primeiro lugar, o público vaiou e começou um bochincho que se estendeu até de madrugada. A maioria foi embora, mas um grupo de pessoas cercou o palco, exigindo que o compositor devolvesse o troféu, representado pela Calhandra, ave galhofeira quiçá lembrada por Atahualpa Yupanqui nos versos “yo soy pajaro corsario que no conoce el alpiste”. (HASSE, Geraldo. *O brilho Haragano do Astro Jerônimo Jardim*, Sul 21. 7/01/2012)

Segundo relato de Jerônimo, o autor precisou sair escoltado do local devido à revolta de parte do público. Cita também um trauma que ficou daquela experiência e a dificuldade que sentiu de voltar aos palcos.

Contado assim, 26 anos depois, parece tranquilo, mas foi um baita trauma. Dias depois, em Porto Alegre, o herói da XV Califórnia teve uma tremedeira

antes de subir a um palco, seu habitat predileto ao longo da vida. Por pouco não fugiu da raia. Cumpriu o compromisso, mas resolveu dar um tempo. Depois daquele show do final de 1985 na capital, ficou oito anos sem tocar violão, sem compor e sem se apresentar publicamente. (HASSE, Geraldo. O brilho Haragano do Astro Jerônimo Jardim, Sul 21. 7/01/2012)

Talvez o impacto da Calhandra de Ouro para a obra *Astro Haragano* tenha sido maior do que o esperado, pois até então nenhuma outra calhandra foi destinada a uma obra tão contemporânea.

Para tanto, os dois fatos narrados até aqui serão considerados rupturas e, por consequência, justificam a escolha pela demarcação do período histórico analisado.

4 O PERCURSO ADOTADO NESTA PESQUISA-AÇÃO

Seguindo ao encontro das perspectivas teóricas da pesquisa-ação, elaboramos um **roteiro pedagógico** dirigido aos discentes do curso de Música - Licenciatura. Com esse produto, pretendeu-se incorporar a temática do festival de música popular Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul às práticas de ensino e aprendizagem musicais. Com esse pensamento, torna-se pertinente aliar as práticas pedagógicas-musicais a temáticas transversais por meio desse roteiro.

4.1 Descrição da ação pedagógica

Em virtude das situações atípicas vividas em tempos de Covid-19, respeitando os protocolos de distanciamento social, as novas configurações adotadas pelas universidades para o ensino remoto e as alterações emergenciais do calendário acadêmico da UNIPAMPA em 2020, foi implementado um **Projeto-Piloto** no componente curricular Tópicos Especiais em Música Popular. Este foi realizado no decorrer do semestre 2020/01 e serviu como base para melhorar e corrigir as estratégias para a atuação na turma da ação pedagógica.

Utilizar o projeto-piloto possibilita uma primeira experiência ao ministrar o componente e servirá para desenvolver estratégias para o ensino remoto. Nesse sentido, foi desenvolvida no semestre 2020/02 uma segunda **Ação Pedagógica** com outra turma do componente, visando aprofundar os dados levantados.

4.2. Síntese dos objetivos de cada encontro

Em um primeiro momento, planejou-se que seriam realizados seis encontros, com duração de duas horas cada. No entanto, devido às contribuições feitas pela banca de qualificação deste trabalho, além de visar a uma maior participação ativa dos agentes participantes, o projeto foi reorganizado e realizado em dez encontros.

A seguir, elaboramos dois quadros para sintetizar como foram organizados os encontros, contendo suas temáticas, objetivos, atividades principais, data, duração e assiduidade dos discentes.

Quadro 1: Síntese de cada encontro do **Projeto-Piloto 2020/1**

Encontro	Atividades	Objetivo	Participantes	Duração
Encontro 1 - Atividade diagnóstica 14/09/20	Apresentação do plano de ensino. A corrente dos festivais de música no Brasil. Contextualização do projeto de pesquisa de mestrado. Projeção do documentário <i>Nas asas da Calhandra</i> (2012).	Avaliar o grau de envolvimento dos estudantes com a música nativista, sobretudo a Califórnia da Canção.	10 discentes	2 horas
Encontro 2 - Tradicionalismo gaúcho X Nativismo. 28/09/20	Apresentação do seminário pela convidada Diéllen Soares -1ª Prenda da 18ª Região Tradicionalista (2016-2017).	Debater sobre as diferenças do tradicionalismo e do nativismo. Identificar quais impactos a corrente nativista trouxe para a música regional.	10 discentes	2 horas
Encontro 3 - A 1º Califórnia da Canção Nativa e os impactos do regulamento de 1975. 05/10/20	Apresentação dos resultados da pesquisa de Silva / 2019, audição de exemplos musicais da IV e V edições do festival, propondo debates sobre a estética musical do festival.	Apresentar aos alunos a história da Califórnia da Canção Nativa e seus impactos para a música popular no estado, bem como ouvir e identificar as principais mudanças nas obras musicais a partir do novo regulamento.	7 discentes	2 horas
Encontro 4 - Vaias e garrafadas para o "Astro Haragano" Halley. 12/10/20	Apresentação dos fatores que geraram polêmica em torno da premiação da obra musical de Jerônimo Jardim, na XV edição do festival, em 1985. Análise musical, sua atmosfera, efeitos sonoros, reconhecer quais instrumentos aparecem na canção.	Ouvir e analisar as características musicais da canção apresentada.	9 discentes	2 horas
Encontro 5 - O repertório da Califórnia no ensino de Música. 19/10/20	Audição e escolha de duas canções bem como sua instrumentação. Análise da letra e harmonia das canções escolhidas.	Seleção das canções para o arranjo coletivo/colaborativo.	8 discentes	2 horas

Encontro 6 - Práticas musicais Online em conjunto. 26/10/20	Estudo de sua harmonia, forma, ritmo e letra. Estruturação dos arranjos coletivos/colaborativos.	Analisar as características musicais das canções escolhidas.	8 discentes	2 horas
Encontro 7 - Criação do arranjo coletivo/colaborativo. 09/11/20	Discussão e montagem coletiva da estrutura musical.	Produzir um arranjo para as canções escolhidas.	7 discentes	2 horas
Encontro 8 - REC, gravando. 16/11/20	Orientação sobre os processos de gravação e envio. Apresentação da guia com metrônomo.	Gravar suas interpretações vocais e instrumentais das canções escolhidas.	6 discentes	2 horas
Encontro 9 - Edição e mixagem coletiva. 23/11/20	Atividade de edição e mixagem dos áudios captados.	Construir coletivamente o processo de pós-produção da obra final.	6 discentes	2 horas
Encontro 10 - Audição autoavaliativa da obra final. 07/12/20	Roda de conversa sobre o resultado das canções arranjadas.	Autoavaliar o processo de produção e suas implicações na trajetória docente.	6 discentes	2 horas

Fonte: O autor (2021)

O segundo quadro retrata as atividades com a turma 2020/02.

Quadro 2: Síntese de cada encontro - **Turma da ação pedagógica 2020/2.**

Encontro	Atividades	Objetivo	Participantes	Duração
Encontro 1 - Apresentando proposta de pesquisa-ação e reconhecimento da turma. 23/02/21	Contextualização do projeto de pesquisa de mestrado. Apreciação musical das canções Piquete do Caveira e Roda Canto; Roda de conversa.	Avaliar o grau de envolvimento dos estudantes com a música nativista, sobretudo a Califórnia da Canção.	5 discentes	2 horas
Encontro 2 - Tradicionalismo gaúcho X Nativismo. 02/03/21	Apresentação do seminário; Apreciação de exemplos musicais; Roda de conversa.	Debater sobre as diferenças do tradicionalismo e do nativismo. Identificar quais impactos a corrente nativista trouxe para a música regional.	6 discentes	2 horas
Encontro 3 - A 1ª	Apresentação dos	Apresentar aos	6 discentes	2 horas

Califórnia da Canção Nativa e os impactos do regulamento de 1975. 09/03/21	resultados da pesquisa de Silva / 2019, audição de exemplos musicais da IV e V edições do festival, propondo debates sobre a estética musical do festival.	alunos a história da Califórnia da Canção Nativa e seus impactos para a música popular no estado, bem como ouvir e identificar as principais mudanças nas obras musicais a partir do novo regulamento.		
Encontro 4 - Vaias e garrafadas para o "Astro Haragano" Halley. 16/03/21	Apresentação dos fatores que geraram polêmica em torno da premiação da obra musical de Jerônimo Jardim, na XV edição do festival, em 1985. Análise musical, sua atmosfera, efeitos sonoros, reconhecer quais instrumentos aparecem na canção.	Ouvir e analisar as características musicais da canção apresentada.	5 discentes	2 horas
Encontro 5 - O repertório da Califórnia no ensino de Música. 23/03/21	Contextualização dos processos de produção do arranjo coletivo. Audição e escolha de duas canções, bem como sua instrumentação. Análise da letra e harmonia das canções escolhidas.	Seleção das canções para o arranjo coletivo/colaborativo.	5 discentes	2 horas
Encontro 6 - Práticas musicais Online em conjunto. 30/03/21	Estudo de sua harmonia, forma, ritmo e letra. Estruturação dos arranjos coletivos/colaborativos.	Analisar as características musicais das canções escolhidas.	6 discentes	2 horas
Encontro 7 - Criação do arranjo coletivo/colaborativo. 06/04/21	Discussão e montagem coletiva da estrutura musical.	Produzir um arranjo para as canções escolhidas.	6 discentes	2 horas
Encontro 8 - REC, gravando. 13/04/21	Orientação sobre os processos de gravação e envio. Apresentação da guia com metrônomo.	Gravar suas interpretações vocais e instrumentais das canções escolhidas.	6 discentes	2 horas
Encontro 9 - Edição e mixagem coletiva. 20/04/21	Atividade de edição e mixagem dos áudios captados.	Construir coletivamente o processo de pós-produção da obra final.	5 discentes	2 horas
Encontro 10 - Audição	Roda de conversa	Autoavaliar o	5 discentes	2 horas

autoavaliativa da obra final. 11/05/21	sobre o resultado das canções arranjadas.	processo de produção e suas implicações na trajetória docente.		
--	---	--	--	--

Fonte: O autor (2021).

5 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

5.1 Análise documental

Escolho a perspectiva da análise documental como procedimento investigativo possível dentre os estudos de natureza social, pois “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Diferente da abordagem bibliográfica, a perspectiva documental baseia-se em múltiplas fontes sem recorrer a um tratamento analítico, como “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Segundo Pimentel, o emprego dessa análise pode implicar

(...) desenvolver um trabalho de reconstituição da memória desta área científica que, muitas vezes, vive e revive crises acerca dos paradigmas que emergem da própria complexidade de seu objeto de estudo e como consequência do pouco tempo de sua autonomia como campo científico (PIMENTEL, 2001, p. 192).

Nesse sentido, podemos compreender que, ao se debruçar em fontes documentais, poderemos acessar e reconstituir a memória social. Para tanto, o material utilizado para basear cada encontro parte de dados empíricos como acervos de jornais, arquivos fonográficos, discos, entrevistas de rádio e televisão, fotografias e folhetos com os programas de edições da Califórnia.

Os instrumentos escolhidos para coleta de dados foram os formulários *online* e as gravações das aulas. Ao final de cada encontro do Projeto-Piloto, foi enviado um formulário (APÊNDICE E) na plataforma *Google Formulário*, a fim de que cada participante tecesse um breve relato de cada encontro. Para as respostas no formulário, optamos por não identificar os participantes com a finalidade de evitar

certo desconforto ao se posicionarem em seus relatos. Ao citar trechos das respostas, iremos identificá-los por pseudônimos.

Vale ressaltar que o projeto se readequou para a ação pedagógica 2020/2. Com isso, optou-se por substituir o sistema de formulários online pela gravação das aulas via *Google Meet*, pois acreditamos que poderíamos explorar as discussões e os diálogos provocados em cada encontro em sua integralidade, nesse sentido aproveitando todas as informações e reflexões provocadas pelos participantes da pesquisa. Com isso, esses agentes concordaram em ceder o direito de uso de suas identidades para finalidade de dados deste estudo.

Para efeitos de análise da pesquisa, serão considerados os dados coletados nos formulários, gravações das aulas e, por fim, a triangulação dos dados junto ao referencial teórico e à revisão de literatura.

5.2 Cronograma

A pandemia do vírus Covid-19, que atingiu o mundo inteiro no ano de 2020, não trouxe impactos só para a área da saúde, mas, sobretudo, para o campo das ciências sociais em que suas consequências, especialmente na Educação, ainda demandarão estudos e análises para a compreensão de seus efeitos e, possivelmente, irão reverberar ao longo deste século. Em razão disso, o primeiro semestre da Universidade Federal do Pampa teve início somente no mês de setembro, sendo concluído em dezembro do mesmo ano.

Vale salientar que o trabalho realizado pelos pesquisadores acadêmicos também sofre um baque pelos efeitos de suspensões de atividades. Nesse sentido, espera-se desenvolver este projeto de pesquisa-ação em dois estágios, com períodos de menor duração.

Quadro 3: Estrutura cronológica do primeiro estágio da pesquisa-ação.

Estágio 1: Projeto-piloto com a turma de Tópicos Especiais em Música Popular 2020/1.		
Fases	Período	Procedimento

Primeira	Jul / Ago / Set. 2020	Revisão de literatura Recorte histórico Diagnósticos da turma
Segunda	Nov /Dez. 2020	Realização das atividades previstas
Terceira	Jan. 2021	Análise e triangulação dos dados

Fonte: O autor (2021)

Quadro 4: Estrutura cronológica do segundo estágio da pesquisa-ação.

Estágio 2: Turma de Tópicos Especiais em Música Popular 2020/2.		
Fases	Período	Procedimento
Primeira	Fev. 2021	Diagnósticos da turma
Segunda	Mar / Abr / Mai / Jun. 2021	Realização das atividades previstas
Terceira	Jul / Ago / Set / Out. 2021	Análise e triangulação dos dados

Fonte: O autor (2021)

6 As turmas de T.E.M.P

Neste capítulo apresentaremos os resultados das etapas dos estágios 1 e 2 da pesquisa, evidenciando o diagnóstico e traçando os perfis dos/as discentes participantes do **Projeto-Piloto 2020/1** e da **Turma da Ação Pedagógica 2020/02**. Em seguida, apresentar-se-á uma análise descritiva dos encontros realizados, conforme os dados registrados nos formulários e gravações das aulas, triangulando os dados de ambas as turmas à luz do referencial teórico.

6.1 Projeto-Piloto 2020/1

As atividades com a turma iniciaram no dia 14 de setembro de 2020, foram finalizadas em 07 de dezembro de 2020 e contiveram dez discentes matriculados no componente. Os primeiros encontros destinaram-se à contextualização do projeto de dissertação, buscando evidenciar seus objetivos, bem como elucidar sua interação entre professores e alunos com a perspectiva da pesquisa-ação. Nessa etapa, também houve a apresentação e discussão do plano de ensino para o componente no semestre vigente, assim como as primeiras respostas aos formulários online (APÊNDICE E). Para as respostas no formulário, optamos por não identificar os participantes com a finalidade de evitar certo desconforto ao se posicionarem em seus relatos. Ao citar trechos das respostas, iremos identificá-los por pseudônimos.

O perfil destes/as alunos/as: Nove alunos/as responderam ao primeiro formulário, cursavam do 3º ao 6º semestre, com faixa etária entre 20 e 46 anos, em sua maioria nascidos nos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Como dito anteriormente, Tópicos Especiais em Música Popular é um componente optativo. Nesse sentido, quando questionados sobre suas motivações para cursar esse semestre, algumas das respostas faziam referência à demanda de "horas teóricas" como cita João, ou seja, a busca por cumprir a carga horária mínima exigida em componentes teóricos para a conclusão do curso.

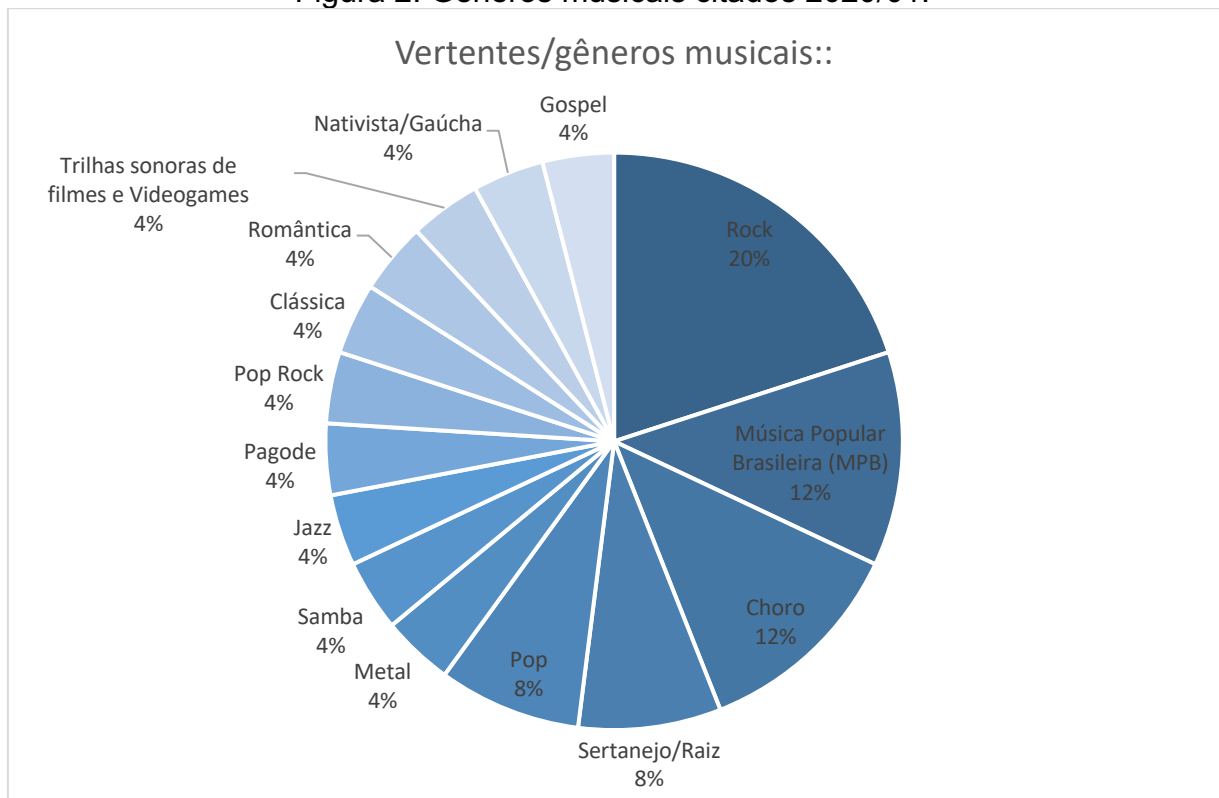
No entanto, a busca por uma aproximação com "outros estilos musicais", sobretudo com a "temática nativista", também foi um dos fatores motivadores. O relato de Maurício chama atenção, pois mostra que a abordagem dessa temática o instiga.

Eu não sabia que o tema a ser abordado seria esse, se soubesse, posso dizer que o tema do componente é uma motivação, pois me interessa muito neste tema (Resposta de Maurício nos formulários Online).

Já para Fábio, a temática está relacionada com sua trajetória musical/acadêmica, uma vez que já havia participado como músico e compositor da Califórnia da Canção e de outros festivais nativistas realizados no estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Dessa forma, a experiência serviu como inspiração para a pesquisa de seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Conhecer o universo musical com que esses alunos/as se identificam mostra-se um fator importante. Com isso, elaboramos um gráfico para elucidar as preferências musicais desses discentes, considerando suas respostas aos formulários. Cada discente pôde citar mais de uma vertente musical, bem como os gêneros musicais com que se identificam.

Figura 2: Gêneros musicais citados 2020/01.



Fonte: O autor (2021).

As respostas mais recorrentes foram as vertentes do *rock*, *MPB* e *choro*, sendo a primeira citada pela maioria dos/as alunos/as. Chama a atenção o fato de a

vertente "nativista" ou "gaúcha" ter sido citada somente na resposta de Fábio, cuja temática se entrelaça com seu TCC.

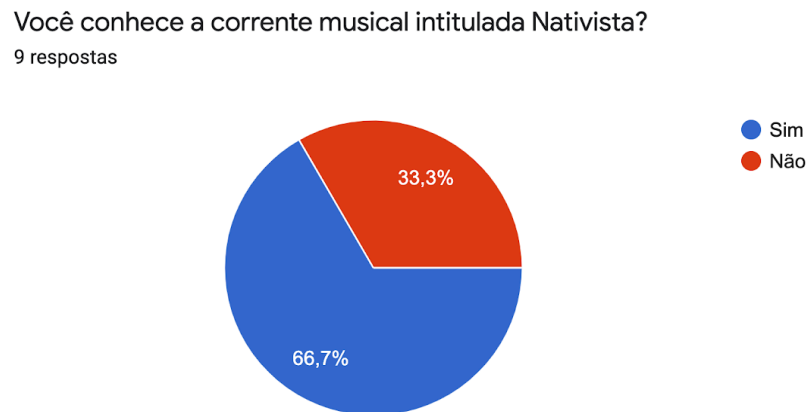
A identificação com artistas e músicos desse meio também é um fator citado ao observamos o relato de Juliano:

Tenho afinidade com o rock, mas atualmente estou estudando música nativista com um curso do Marcello Caminha, então este componente vai me ajudar muito a me aprofundar mais nesta linguagem musical e cultural. (Resposta de Juliano nos formulários Online).

O instrumentista violonista Marcello Caminha, atuante na música regionalista do Rio Grande do Sul, também se dedica ao ensino-aprendizado de violão com ênfase nos ritmos mais utilizados nessa vertente musical, como vaneira, chote, bugio, milonga, entre outros. Juliano, ao buscar esses conteúdos, mostra-se motivado com a abordagem que, segundo ele, pode oportunizar se aprofundar nessa linguagem musical.

Como observamos no gráfico a seguir, a corrente musical intitulada Nativista é conhecida por 66% dos alunos dessa turma. Os demais não tiveram contato.

Figura 3: Gráfico demonstrativo:



Fonte: O autor (2021)

A Califórnia da Canção Nativa é objeto conhecido apenas por Fábio, que inclusive cita suas participações nas últimas edições do evento.

Sim! É o festival primeiro, ou seja, o festival que deu início ao movimento musical nativista e que definiu o gênero Nativista no Rio Grande do Sul. Participei da última edição da Califórnia e de algumas edições anteriores. (Resposta de Fábio nos formulários online)

Analisando outras respostas, percebemos que os demais participantes desconhecem sobre o festival, mas que, em algum momento de suas memórias, já obtiveram informações sobre sua existência, pela recorrência do termo "ouvir falar" utilizado por eles.

6.2 Turma da ação pedagógica 2020/2

A turma da intervenção foi composta por 6 discentes, matriculados do 2º ao 6º semestre no curso de Música, com exceção de uma discente matriculada no curso em regime especial. Um desses discentes participou da turma 2020/1 e optou por se matricular novamente devido ao interesse na temática. Todos/as nascidos/as no estado do Rio Grande do Sul, com faixa etária de 19 a 60 anos. As atividades iniciaram no dia 23 de fevereiro de 2021, encerrando-se no dia 11 de maio de 2021, totalizando dez aulas.

Para fins de produção de dados, optou-se por substituir o sistema de formulários online pela gravação das aulas via *Google Meet*, pois acreditamos que poderíamos explorar as discussões e diálogos provocados em cada encontro em sua integralidade, nesse sentido aproveitando todas as informações e reflexões provocadas pelos participantes da pesquisa. Com isso, esses agentes concordaram em ceder o direito de uso de suas identidades para finalidade de dados deste estudo.

Ao realizar o diagnóstico inicial, percebemos que uma das motivações desses discentes está ligada ao pouco contato com essa vertente musical ao longo de suas trajetórias musicais/acadêmicas. Joanna, discente do 3º semestre do curso de Música, cita que seu único contato com a música nativista/gaúcha foi através de seu tio, músico e compositor atuante em festivais de música desse gênero.

Eu tive contato com esse tipo de música pelo meu tio ***** , ele até teve uma música gravada pelo artista Jairo Lambari Fernandes. O nome é ***** (Joanna em registro via *Google Meet*, em 23/02/21).

Aproveitando a interação com Joanna, convidamos os demais discentes a ouvirem a composição de seu tio, a fim de reconhecer a sonoridade e as características daquela canção. Nessa mesma perspectiva, outro retorno demonstrando a ciência dessa vertente musical foi o relato de Nilza, discente em regime especial. Em sua fala, a discente se refere aos primórdios da Califórnia, em que teve a oportunidade de ouvir seus primeiros registros fonográficos (LP's) nas décadas de 60 e 70. A partir desse contato, começou a apreciar esse tipo de música e, com o passar do tempo, impactou inclusive no gosto musical de seus filhos.

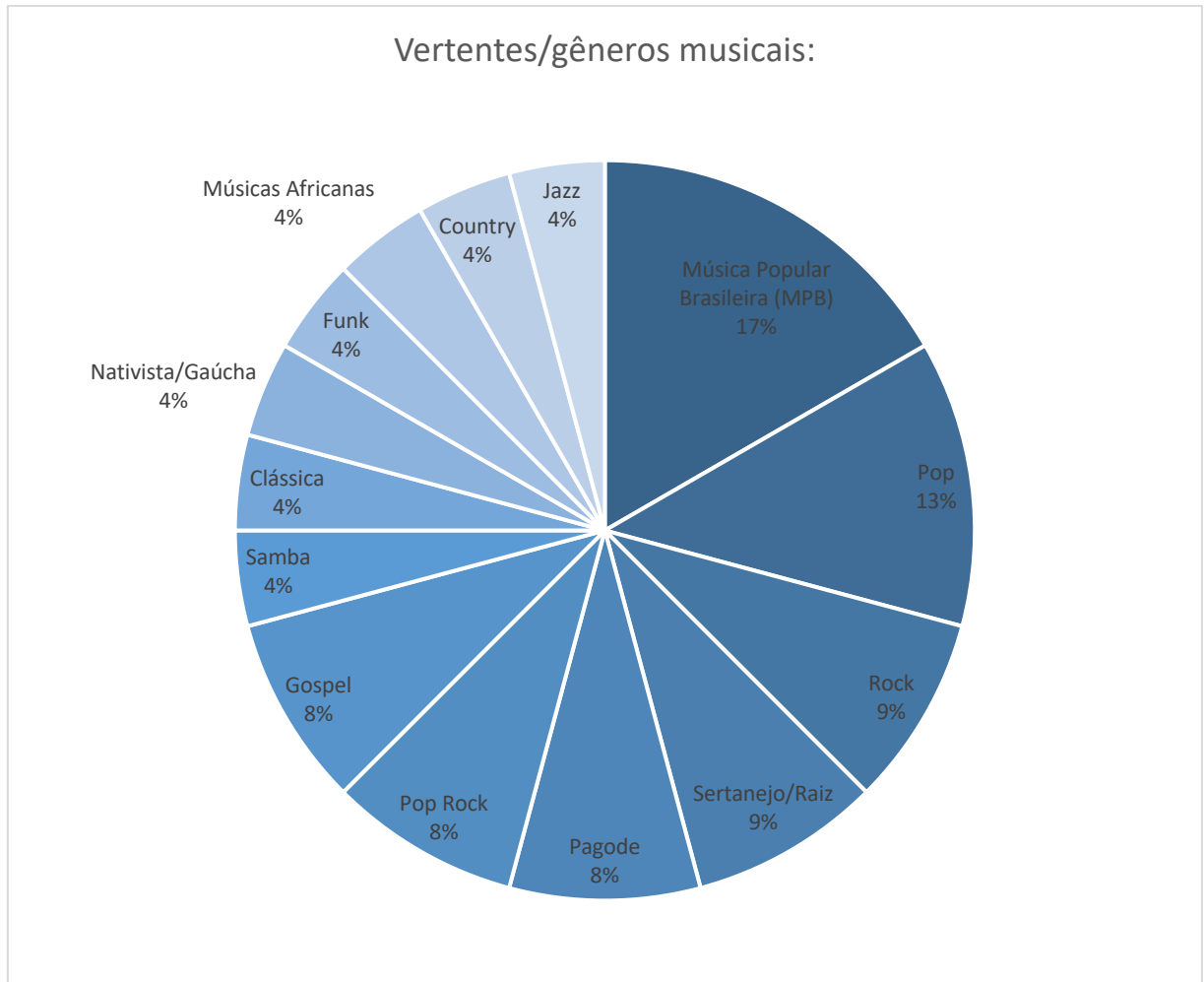
Eu apreciei bastante, porque deu pra (*sic*) aprender muita coisa que eu não tinha apreciado na época. Noto que meus filhos que nasceram na década de 50 em Bagé/RS, eles apreciaram muito a música nativista, gostam de escutar em viagens. Eu tinha um contato meio superficial. Pude aprender melhor, algo que contribuiu para modificar um cenário que era de uma cultura estrangeira tomando conta do nosso povo e nos esquecendo dos nossos valores, coisa que deveríamos valorizar mais. E depois daquele movimento nativista, ficou em evidência a coisa boa que o gaúcho produz, vejo como muito positivo. Gostei desse trabalho, não tinha chamado a minha atenção. Me lembro do disco da 13 Califórnia, eu tive comigo, presenteei alguém com ele, aquele ano foram muito ricas as composições que participaram do festival. (Nilza em registro via *Google Meet*, em 09/02/21)

Por outro lado, Talles não tinha contato com a vertente até a sua participação no projeto-piloto, no semestre passado. Para ele, o interesse pela temática, bem como sua abordagem no componente curricular T.E.M.P, teve impacto positivo para sua trajetória musical/acadêmica, justificando, portanto, seu retorno.

Os/as demais integrantes da turma não têm o costume de ouvir a música nativista, embora já a tenham apreciado em diversos contextos, não relataram conhecer o festival que deu origem a esse movimento.

Na busca por conhecer seus gostos musicais, as vertentes/gêneros musicais mencionados/as, quando questionados foram semelhantes ao gráfico da turma anterior, mas com algumas novidades. A exemplo da turma 2020/1, os/as alunos/as puderam citar mais de um estilo.

Figura 4: Gêneros musicais citados 2020/02.



Fonte: O autor (2021).

Como podemos observar, os gêneros mais citados são *MPB* e *pop*, e novamente a vertente "nativista" foi citada apenas uma vez. Contudo, chama a atenção a diversidade de estilos mencionados, indo do *country* americano a canções africanas. Ao conhecer o gosto dos/as discentes, entendemos que cada músico traz consigo uma bagagem musical que, em sua maioria, delimita suas escolhas por determinados estilos musicais. Ao acessar essas informações cultivamos o respeito à diversidade cultural de cada um, que, por sua vez, reverberam nas construções sociais, formas de expressões artísticas e culturais, e seus "saberes eruditos e populares", o que reitera o pensamento de Thiollent Colette (2014, p. 207-208). Partindo desse pensamento, podemos nos aproximar de suas primeiras impressões sobre essa vertente musical e entender de que forma essa sonoridade desconhecida é entendida por eles/as.

6.1.1 Encontro 1: Apresentando a proposta de pesquisa-ação e reconhecimento da turma

O primeiro encontro com o **Projeto-Piloto 2020/01** realizou-se no dia 14 de setembro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 10 discentes. As principais atividades do encontro foram apresentação e contextualização da proposta de pesquisa-ação; e o reconhecimento dos discentes da turma.

Em um primeiro momento, os alunos foram convidados a responder o formulário (APÊNDICE E) no qual constaram perguntas visando conhecer qual seu grau de envolvimento/conhecimento em relação à vertente musical Nativista/Gaúcha, bem como seus conhecimentos sobre a existência do festival Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul. Essas informações foram descritas na subseção anterior.

Na sequência das atividades, o grupo foi convidado a assistir ao documentário *Nas asas da Calhandra*. Em outro momento, iniciou-se uma roda de conversa acerca das principais inquietações provocadas pelo vídeo. Ao final do encontro, foi enviado um formulário solicitando um relato descritivo dessas reflexões.

Em sua maioria, o grupo se refere às questões sociais no contexto do festival, quanto ao estigma existente em torno dessa vertente musical na década de 1970, além de assinalar as questões envolvendo os simbolismos da Califórnia.

Eu gostei bastante do documentário. Ele trouxe várias problematizações que (*sic*) eu não fazia ideia. Para começar, eu não sabia por que o festival possuía o nome de "Califórnia". Secundariamente, toda problematização em cima do preconceito que houve com a música regionalista é um ponto muito interessante. A conexão de como a indústria de artigos para o gaúcho aproveitou-se da situação e popularizou o gaúcho é fantástica. (Resposta de Juliano nos formulários online)

Como observamos a partir da revisão de literatura, a música gaúcha sofreu com os pré-conceitos de que era um produto destinado somente à classe trabalhadora rural, reverenciando seu convívio com o campo, sua interação com o cavalo, plantando e cuidando do gado, seus costumes e hábitos como o chimarrão e suas vestimentas (pilchas): bombacha, botas, chapéu e lenço. Esse fato chama a atenção de Juliano, de que o festival introduziu essa vertente musical para os centros urbanos, contribuindo para uma "popularização" da cultura gaúcha.

Para discentes que não nasceram no estado do Rio Grande do Sul, ou seja, não se consideram gaúchos, a percepção vai além dos argumentos simbólicos e permeia questões sociais "complexas" ocasionadas pelo fenômeno dos festivais.

Achei bem interessante poder conhecer um pouco mais sobre a música e a cultura gaúcha, apesar de ser gaúcho, muito pouco sei sobre nossa cultura, sobre essa música tão rica e ao mesmo tempo tão complexa, pensando nestas questões sociais e do meio em que ela está inserida que é a questão dos festivais. Entendi que o festival Califórnia da Canção Nativa do RS surgiu como uma maneira de demonstrar a música regional gaúcha, que não tinha espaço em outros festivais, e com isso fortalecer a cultura que, até então, era mal vista fora do seu espaço de origem. Com este festival a música e a cultura conseguiram se expandir. Mas, ao mesmo tempo que se expande, dá pra (*sic*) entender o porquê dela não ultrapassar os limites do estado do RS. Ao mesmo tempo em que a música gaúcha e sua cultura se expande, quando esta se depara com outros gêneros, ela se fecha como medida de proteção imposta pelos ditos mais conservadores e protetores da cultura regional e, de certa forma, cometendo o mesmo erro pela qual ela passou. Discordo dos que pensam que para manter a cultura é necessário fechar-se a outras possibilidades sonoras, a outros gêneros musicais. Toda cultura e música surge a partir de outras e nem por isso a cultura ou as músicas de origem vão deixar de existir ou de serem executadas. Se pensarmos em outros gêneros regionais que alcançaram os grandes centros como, por exemplo, o forró, conseguimos ver que isto se deve uma parte à mistura de outros gêneros. Na música de Dominginhos, por exemplo, conseguimos ver a mistura do jazz, e nem por isso deixou de existir. (Resposta de Rodolfo nos formulários online)

Nesse sentido, trazemos outra citação que faz referência à abordagem de estratégias pedagógico-musicais baseadas nessa vertente musical. Segundo relato de André, em sua experiência como estagiário, houve o interesse de seus alunos em trabalhar essa temática, no entanto encontrou dificuldades em compilar materiais na área do ensino de música que dialogassem com esse contexto.

Na aula anterior comentei sobre minha experiência tendo que lecionar sobre música gaúcha, mesmo não sendo gaúcho, e a dificuldade que tive de encontrar materiais para me auxiliar a introduzir esse conteúdo para meus alunos que, por serem deste meio, já conheciam muitas das coisas que eu falava nas aulas. Por isso, utilizei o documentário que assistimos em aula como ferramenta de aprendizado, para trazer novidades para os alunos, os festivais de música nativista. (Resposta de André nos formulários online).

O relato de André vai ao encontro do que citamos na justificativa deste trabalho. Nesse caso, o discente não conhecia essa vertente musical e, a partir de uma demanda de seus alunos em trabalhar esse tipo de música, foi em busca de estratégias metodológicas para a inserção de atividades baseadas nessa temática.

O primeiro encontro com a **turma da ação pedagógica 2020/2** ocorreu no dia 23 de fevereiro de 2021, das 13h30m às 15h30m, via sala virtual no *Google Meet*, com a participação de 5 discentes. As principais atividades do encontro foram apresentação e contextualização da proposta de pesquisa-ação; e o reconhecimento dos discentes da turma.

Além disso, os encontros com essa turma foram gravados, desse modo contribuindo para que os diálogos ocorridos nas aulas fossem descritos e analisados em sua íntegra. Fazendo uso das contribuições da banca de qualificação deste trabalho, optou-se por modificar algumas atividades dos encontros, promovendo, em um primeiro momento, o processo de apreciação musical por parte dos discentes. Com isso, antes da introdução ao conteúdo sobre o festival, os alunos foram convidados a ouvir duas canções da Califórnia. As músicas escolhidas foram *Piquete do Caveira* (<https://www.youtube.com/watch?v=Q4Xc3tLZJVY>) e *Roda Canto* (<https://www.youtube.com/watch?v=VM14PQkxwqo>), ambas vencedoras da 5ª edição de 1975, ano da troca do regulamento do festival. Na sequência, iniciamos uma roda de conversa a fim de compreender suas primeiras impressões ouvindo essa vertente musical, o que chamou a atenção em suas sonoridades, bem como o emprego dos instrumentos musicais presentes em cada obra. Só após o término das discussões foi proposto, como tarefa complementar, um pequeno resumo crítico sobre o documentário *Nas asas da Calhandra*.

Ao realizarmos a análise coletiva das canções, o discurso dos discentes foi a partir de sua trajetória musical enquanto musicistas de diferentes vertentes musicais, entrelaçando-a com experiências de vida. Todos/as eles/as desconheciam as músicas analisadas, assim como o nome de seus compositores e intérpretes. No caso de Nilza, quando ouviu a canção *Piquete do Caveira*, de autoria do grupo *Os Almôndegas*, logo reconheceu a voz dos cantores, no entanto desconhecía o nome do grupo.

Interessante como às vezes passa despercebido por nós, por não estar ligado àquele cenário. Quando tu falaste sobre os "Almôndegas" eu nem imaginei, mas depois reconheci o tom de voz, o timbre e pelo rosto na fotografia no álbum, eu reconheci. Mas o gênero não parecia ser algo do cancionero gaúcho. (Nilza, em registro via *Google Meet*, em 23/02/21).

Baseando-se nos dados de Silva (2019), logo se apresentou a matéria do jornal Zero Hora, de 7 de novembro de 1975, cuja manchete era "Os Almôndegas

irão a Uruguaiana” (p.41), destacando a participação dos compositores Kleiton Ramil, Kledir Ramil, Pery Souza e J.A Fogaça de Medeiros. Com isso, apresentou-se o grupo e os autores das canções analisadas e, a partir disso, a discente reconheceu o timbre de voz dos cantores. No entanto, se identificou com uma música ligada ao "Cancioneiro Gaúcho".

Esse pensamento vai ao encontro dos/as demais participantes, chamando atenção para a parte musical e o uso dos instrumentos, com uma roupagem com forte influência do rock, segundo eles, rompendo alguns conceitos tradicionais de composição. A obra chamou atenção por iniciar com solos melódicos de violão, arranjos diferentes dos que o festival estava acostumado. Ficam nítidas as influências nessa composição, tendo em vista o espaço que a linha melódica do violão ocupa, assemelhando-se a uma guitarra elétrica como em canções de rock. Além disso, a turma chamou a atenção para o trabalho de arranjo vocal, que também ganha um papel de protagonismo na composição, além da variação rítmica empregada com movimentos lentos e de explosão.

Para Juliana, a discussão ainda vai além por não possuir contato com a cultura gaúcha, mesmo tendo nascido no estado. Ao realizar a análise, despertou o interesse em conhecer mais sobre alguns pontos trazidos das canções, a exemplo das letras, em que destaca o uso da linguagem escolhida pelos compositores ao retratar o vocabulário "gauchesco".

O que mais me chamou atenção é que eu não sou muito ligada à cultura gaúcha, eu sou gaúcha, mas não tenho nenhum tipo de ligação. Então pra (*sic*) mim foi muito interessante porque tinha muitas palavras, o linguajar, até mesmo o pássaro (calhandra) que eles usam como troféu, como símbolo, eu não conhecia. Então, eu me senti alguém de outra cultura, vendo a cultura gaúcha pela primeira vez, foi bem estranho. Pra mim é uma área nova porque eu não conheço e não tenho uma opinião formada ou uma análise profunda. A sua pesquisa também foi excelente, esclareceu muito. (Nilza em registro via *Google Meet*, em 23/02/21)

A fala da discente nos mostra ainda que as atividades realizadas nesse primeiro encontro, descritas no quadro anterior, contribuíram para esclarecer alguns pontos e enxergar essa vertente musical/cultural a partir de uma nova lente. Reiterando esse pensamento, outra discente do grupo relacionou a análise em relação à sua trajetória, citando não compreender, quando pequena, o "linguajar" utilizado nas canções gaúchas.

Camille: Sempre quando a gente (*sic*) é mais novo, a gente (*sic*) acha feio, né (*sic*)? Porque os "Gaúchos" têm um linguajar nas músicas, principalmente o Teixeira, Gildo de Freitas, meio "abagualado", sabe? A gente (*sic*) não está acostumado. Tem coisas do tipo; "fui criado na campanha, em rancho de barro e capim" — (Trecho da música) Tem gente que acha estranho, né?! E no documentário mostra que Gildo e Teixeira tinham pouco estudo, né?! Tem um jeito xucro! (Camille em registro via *Google Meet*, em 23/02/21).

A discente refere-se ao modo de pensar e ao estigma criado acerca do cancionário regional nas décadas de 1960 e 1970, períodos que antecederam o advento do festival. Gildo de Freitas e Teixeira, artistas que fizeram sucesso naquela época, sofriam com a rotulação de suas letras que, em grande parte, retratavam a vida do campo, o convívio entre homem e o meio rural. Essa reflexão auxiliou no debate acerca do impacto que a considerada "nova música gaúcha" causou na sociedade urbana naquela região. Camille ainda discorre sobre o reflexo desse movimento cultural atualmente, citando uma "evolução" na sociedade com relação ao julgamento e aos preconceitos relacionados a essa vertente musical.

Aquilo virou chacota e as músicas foram pegando, só que as pessoas foram entendendo. As músicas tocavam só de manhã nas rádios, pois eram pessoas ruralistas que escutavam. E atualmente, pra (*sic*) ver como a coisa evoluiu, se tu ligares o rádio agora, eu não ouço rádio porque a gente não tem tempo na faculdade. Mas, se tu ligar na D.... - FM aqui de Bagé, às vezes aparecem as músicas deles. Foi um trabalho que eles conseguiram ser reconhecidos, mas não foi logo quando lançou, demorou muito tempo, sabe? Deles e outros cantores. Então, foi uma coisa que o Rio Grande do Sul deu uma evoluída, porque aprenderam a não julgar. Tem que ouvir a música, não julgar a escolaridade da pessoa. É muito interessante a gente falar sobre essa temática. (Camille em registro via *Google Meet*, em 23/02/21).


Concluindo o encontro, assim como Camille, outros discentes relataram seus interesses em conhecer, dialogar e discutir sobre essa temática. Diante dos relatos é possível observar que os/as alunos de ambas as turmas desconheciam as problemáticas apresentadas acerca do festival, bem como seus desdobramentos no cenário sociocultural, reverberando inclusive na tomada de decisão na elaboração de estratégias de ensino utilizando essa vertente, como observamos no relato de André quando se deparou com a dificuldade de encontrar materiais na área do ensino da música regional gaúcha.

Dando seguimento, combinamos a criação de um fórum na plataforma *Google Classroom*, contendo o link das dez canções vencedoras da 5ª à 15ª edição da

CCNRS. Assim, os discentes já poderiam realizar a audição e escolha das obras para as atividades do quinto encontro.

Figura 5: Organização dos links para audição no *Classroom* da turma 2020/2

Mural Atividades Pessoas Notas

 **Rafael Gonçalves Oliveira da Silva**

Audição das Calhandras de Ouro de 1975 a 1985.
Nessa tarefa, peço que ouçam e escolham duas a três músicas para comentar em aula. A partir disso, votaremos para escolher duas canção do recorte histórico de 1975 a 1985, para um arranjo coletivo/colaborativo da turma. A idéia é realizar a gravação deste arranjo.

5ª - 1975 - Roda Canto - Aparício Silva Rillo e Mario Barbará
<https://www.youtube.com/watch?v=ms5U-jITk-w&t=115s>

6ª - 1976 - Um Canto para o Dia - Ernani Amaro Oliveira
<https://www.youtube.com/watch?v=LKqdUuVBpyM&t=1279s>

7ª - 1977 - Negro da Gaita - Gilberto Carvalho e Airton Pimentel
<https://www.youtube.com/watch?v=6zykQMWRhx&t=1797s>

8ª - 1978 - Pássaro Perdido - Gilberto Carvalho e Marco Aurélio Vasconcellos
<https://www.youtube.com/watch?v=j7IsFIMKrDI&t=1057s>

9ª - 1979 - Esquilador - Telmo de Lima Freitas
https://www.youtube.com/watch?v=j_ZwtbuOVUs&t=31s

10ª - 1980 - Veterano - Antônio Augusto Ferreira e Everton dos Anjos Ferreira
<https://www.youtube.com/watch?v=Rsgzy0ZN9z4&t=1777s>

11ª - 1981 - Desgarrados - Sérgio Napp e Mario Barbará
<https://www.youtube.com/watch?v=6c9-rwU8KmM>

12ª - 1982 - Tertúlia - Leonardo
<https://www.youtube.com/watch?v=rvbVLRrLBQ4&t=796s>

13ª - 1983 - Guri - João Batista Machado e Júlio Machado da Silva Neto
<https://www.youtube.com/watch?v=lzUi40KrpSc>

14ª - 1984 - O Grito dos Livres - José Fernando Gonzalez
<https://www.youtube.com/watch?v=xjdoBN01Y2c&t=2113s>

15ª - 1985 - Astro Haragano - Jerônimo Jardim
https://www.youtube.com/watch?v=02G9O_jQoq8

Fonte: O autor (2021)

6.1.2 Encontro 2: Tradicionalismo gaúcho X Nativismo

O segundo encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 28 de setembro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 10 discentes. As principais atividades do encontro foram apresentação do seminário pela convidada Diéllen Soares, 1ª Prenda da 18ª Região Tradicionalista (2016-2017) e roda de conversa acerca da temática. Iniciou-se com a apresentação da participante Diéllen Soares, cujo convite se estendeu por estar inserida nos contextos dos Centros de Tradições Gaúchas (CTG's), representando a região onde a cidade de Bagé/RS está estabelecida, dentre as demais no estado, com a titulação de primeira prenda no ano de 2016. A convidada iniciou sua fala evidenciando os principais pontos do advento do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), introduziu os principais personagens e lideranças nesse meio, bem como os marcos históricos desde o início do movimento, com o Grupo dos 8, do qual participaram Barbosa Lessa e Paixão Cortes, perpassando pelo período em que o movimento apoiou a organização da CCNRS até o momento em que houve alguns conflitos de ideais, ocasionando a ruptura entre o Tradicionalismo e o Nativismo.

A apresentação da convidada também discorreu sobre o papel dos CTGs na sociedade atual, evidenciando suas práticas culturais fomentadas nessas entidades tradicionalistas que têm como objetivo auxiliar a comunidade. Baseado nos documentos que regem o movimento, *Carta de Princípios do Movimento Tradicionalista Gaúcho* (SARAIVA, 1961), *Tese O sentido e Valor do Tradicionalismo* (LESSA, 1954), evidenciou o modo de pensar de quem está inserido nesse contexto, expondo algumas práticas culturais/sociais realizadas por seus integrantes como o incentivo aos Departamentos Artísticos (Grupos de Danças, Música, Declamação, entre outros) e Departamentos Campeiros (Tiro de laço, Gineteada, entre outros). Após a arguição de Diellen, deu-se início a uma roda de conversa para que os discentes pudessem explicar suas dúvidas e relatar experiências com relação aos CTGs.

Um/a dos/as discentes trouxe ao debate as questões inclusivas das representatividades negras e LGBTQI+, diálogos que são cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade acerca da valorização da cultura afro-gaúcha no movimento tradicionalista, citando inclusive uma mobilização para mudança de um trecho considerado racista² no Hino do Estado do Rio Grande do Sul, bem como a

² Matéria do Jornal Correio do povo: <https://www.correiodopovo.com.br/especial/apoi%C3%AAmica-do-hino-rio-grandense-1.550749>

(ex) inclusão da primeira prenda transexual no estado³. Debateu-se a questão dos estereótipos do gaúcho, muitas vezes centralizada na figura masculina heterossexual, utilizando-se os exemplos de suas vestimentas tradicionais (pilchas) as quais vinculam a estética do gaúcho à não representação de alguns movimentos sociais. A fim de fortalecer a ideia de realizar um debate democrático, expondo e rebatendo seus modos de pensar, alguns dos/as discentes apresentaram concepções que vão ao encontro da fala da palestrante, em que um deles cita que acredita na importância da abordagem de temáticas emergentes dentro do movimento tradicionalista, com intuito de ampliar horizontes no que diz respeito à diversidade e igualdade, como observamos na fala de Bruno.

Dentro dessa construção de ideais estéticos gaúchos, acredito que a fala da Diellen constrói um estereótipo, um ideal que, às vezes, não traz uma forma de representatividade negra e LGBTQI+. Acredito que seria interessante a abordagem desses temas. (Resposta de Bruno nos formulários online).

Sobretudo, o debate foi esclarecedor para os participantes de modo que mostrou a óptica de quem está inserida no movimento, mesmo em um período de tempo pequeno, um encontro, aproximou suas vivências e experiências à realidade dos/as alunos/as.

Essa aula foi bastante esclarecedora e a palestrante convidada parecia realmente viver e dominar esses assuntos discutidos. Porém, ainda sim ficou bastante difícil pra mim entender a diferença entre esses termos: tradicionalismo e nativismo. (Resposta de Leonardo nos formulários online).

Para Leonardo, distinguir as vertentes do Tradicionalismo e do Nativismo ainda é algo complexo, tendo em vista que, para ele, algumas afirmações acerca dos temas discutidos "não fazem sentido no mundo externo", compreendendo o "externo" como algo fora desses movimentos.

Há uma série de afirmações que a palestrante fez ao longo da aula que não concordo, ou ao menos não vejo essas afirmações fazendo sentido no mundo externo. Acredito que ainda há bastante o que se discutir sobre esses termos, porque na prática realmente é uma discussão bem complexa. (Resposta de Leonardo nos formulários online).

³ Matéria do site Estancia Virtual: <https://estanciavirtual.com.br/inicial/repercussao-homenagem-gabriella/>

Indo ao encontro da fala de Leonardo, Igor reforça o aspecto da importância de entender o "ambiente tradicionalista no Rio Grande do Sul". Segundo ele, "a aula foi interessante para entendermos melhor o ambiente tradicionalista no Rio Grande do Sul. Através do encontro podemos conhecer suas origens, o contexto histórico, as tradições culturais/sociais e como se apresenta na atualidade".

Para ele, um dos pontos mais relevantes foi compreender como a vertente cultural tradicionalista, parafraseando o discente, se "blinda" para conservar e cultivar seus costumes na contemporaneidade, tendo em vista uma série de regimentos, no qual o discente refere-se como "regras", condicionadas a quem está inserido nessa vertente. Uma das discussões permeou o fator estético das músicas das danças tradicionais gaúchas, em que há uma delimitação do uso de instrumentos musicais característicos, estabelecendo a execução fiel das linhas melódicas transcritas nas partituras constantes nas bibliografias descritas pelo movimento, aliado a fatores subjetivos quanto a composições explorando variações harmônicas não usuais nas demais canções dessa vertente, considerando-a fora dos padrões. Para tanto, se fez necessário reforçar os fatos que originaram a distinção do Tradicionalismo e do Nativismo nascido a partir da CCNRS, em que se propôs uma nova forma de pensar a cultura do estado. Como vimos neste estudo, amplificou o intercâmbio de culturas e ressignificou a forma de se ouvir, tocar e fazer música a partir dessa nova vertente.

Igor reitera que acredita que as novas gerações que adentrarem ao movimento trarão um "choque cultural" em meio a tantas regras estabelecidas.

Um dos pontos importantes da conversa foi entender como o movimento se "blinda" para conservar seus costumes diante da globalização. Entendo que a implementação de regras rigorosas tem como objetivo não permitir a interação de culturas de fora no movimento tradicionalista. Por mais rigoroso (*sic*) que sejam as regras, ainda há mudanças no movimento, pois a todo momento novas gerações entram no movimento, trazendo novas tendências e choques culturais. (Resposta de Igor nos formulários online).

Ainda sobre as discussões acerca das regras, Simone citou sentir-se surpresa ao saber que, para alterar algum item na indumentária (pilchas) de um grupo de danças tradicionais, deve-se realizar uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é sustentar a utilização desse item.

Coisas que eu não sabia: para submeter uma mudança na escolha dos instrumentos musicais utilizados na indumentária utilizada nos festivais, necessita haver uma pesquisa anterior para justificar "coisas" não tradicionais, como, por exemplo, a cor da indumentária infantil. (Resposta de Simone nos formulários online).

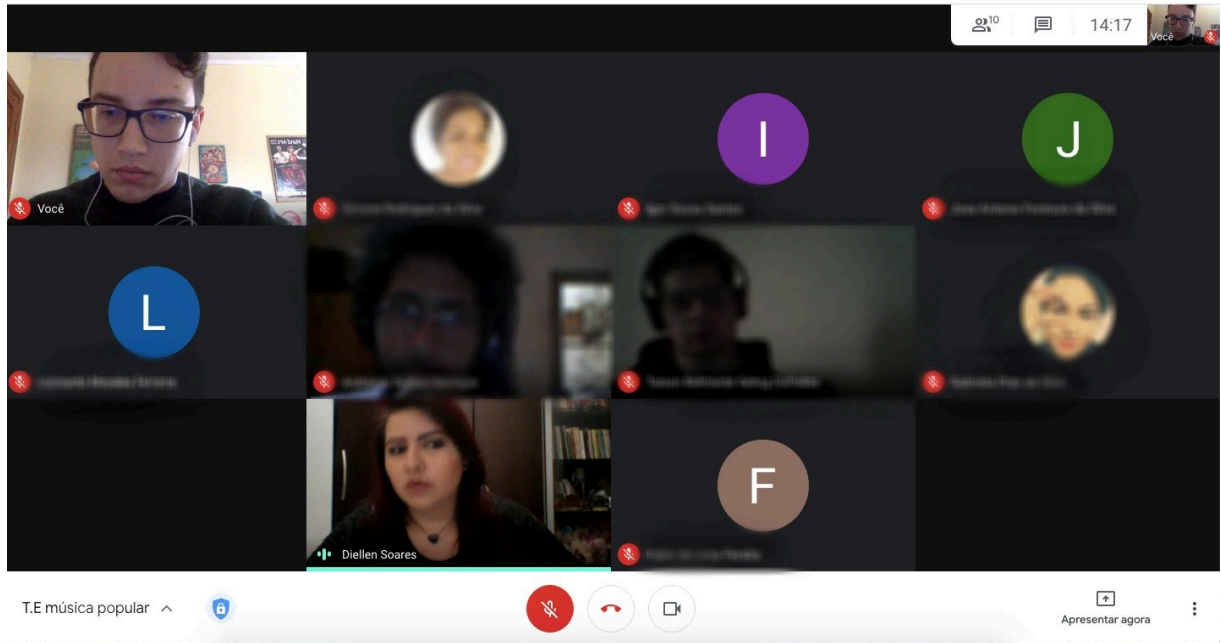
Outro discente, apesar de enfrentar problemas de instabilidade de sua conexão com a internet, contribuiu deixando seu feedback em relação ao segundo encontro. Em seu relato também pontuou a questão levantada por seus colegas em torno das questões raciais e de gênero.

Gostei muito do tema abordado, muito boa a participação da Diellen, trazendo um pouco da história do movimento tradicionalista gaúcho, em contraponto com o tema dos festivais nativistas que são movimentos distintos. Também sobre a participação da colega G..... que trouxe importantes questionamentos sobre questões raciais e de gênero, sob a ótica do movimento tradicionalista. Apesar do problema de conexão, o encontro foi muito produtivo e elucidativo. (Resposta de Fábio nos formulários online).

Analisando as respostas aos formulários, os discentes, em sua maioria, relataram a importância dessas discussões colocadas na roda de conversa, principalmente por se tratar de um sujeito inserido na vertente tradicionalista. Talles, em seu relato, afirma:

Excelente aula! Gostei muito da proposta, trazer uma pessoa de dentro do movimento para falar sobre é muito bacana. Não tenho muito o que falar, achei claro, trouxe a contextualização histórica e depois abordou questões atuais do movimento. (Resposta de Talles nos formulários online).

Figura 6: Foto do encontro com a convidada Diéllen Soares via Google Meet.




Fonte: O autor 2021.


Ao término do segundo encontro, combinamos a criação de um fórum na plataforma *Google Classroom*, contendo o link das dez canções vencedoras da 5ª à 15ª edição da CCNRS. Assim, os discentes já poderiam realizar a audição e a escolha das obras para as atividades do quinto encontro. Para a turma 2020/02, seguindo sugestões da banca de qualificação, optamos por propor no primeiro encontro, como visto na descrição do encontro anterior, a fim de disponibilizar maior prazo para a audição e a escolha das canções.

Figura 7: Organização dos links para audição no *Classroom* da turma 2020/1

Mural Atividades Pessoas Notas



Rafael Gonçalves Oliveira da Silva



Audição das Calhandras de Ouro de 1975 a 1985.

Nessa tarefa, peço que ouçam e escolham duas a três músicas para comentar em aula. A partir disso, votaremos para escolher uma única canção do recorte histórico de 1975 a 1985, para um arranjo coletivo/colaborativo da turma. A idéia é realizar a gravação deste arranjo, além da "Astro Haragano".

5ª - 1975 - Roda Canto - Aparício Silva Rillo e Mario Barbará
<https://www.youtube.com/watch?v=ms5U-jlTk-w&t=115s>

6ª - 1976 - Um Canto para o Dia - Ernani Amaro Oliveira
<https://www.youtube.com/watch?v=LKqdUuVBpyM&t=1279s>

7ª - 1977 - Negro da Gaita - Gilberto Carvalho e Airton Pimentel
<https://www.youtube.com/watch?v=6zykQMRhx&t=1797s>

8ª - 1978 - Pássaro Perdido - Gilberto Carvalho e Marco Aurélio Vasconcellos
<https://www.youtube.com/watch?v=j7IsFIMKrDI&t=1057s>

9ª - 1979 - Esquilador - Telmo de Lima Freitas
https://www.youtube.com/watch?v=j_ZwtbuOVUs&t=31s

10ª - 1980 - Veterano - Antônio Augusto Ferreira e Everton dos Anjos Ferreira
<https://www.youtube.com/watch?v=Rsgzy0ZN9z4&t=1777s>

11ª - 1981 - Desgarrados - Sérgio Napp e Mario Barbará
<https://www.youtube.com/watch?v=6c9-rwU8KmM>

12ª - 1982 - Tertúlia - Leonardo
<https://www.youtube.com/watch?v=rvbVLRrLBQ4&t=796s>

13ª - 1983 - Guri - João Batista Machado e Júlio Machado da Silva Neto
<https://www.youtube.com/watch?v=lzUi40KrpSc>

14ª - 1984 - O Grito dos Livres - José Fernando Gonzalez
<https://www.youtube.com/watch?v=xjdoBN01Y2c&t=2113s>

15ª - 1985 - Astro Haragano - Jerônimo Jardim
https://www.youtube.com/watch?v=O2G9O_jQoq8

Fonte: O autor (2021)

O segundo encontro com a **turma da ação pedagógica 2020/2** ocorreu no dia 2 de março de 2021, das 13h30min às 15h30min, via sala virtual no *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. As principais atividades do encontro foram: apresentação do seminário Tradicionalismo X Nativismo; apreciação de exemplos musicais; roda de conversa. Devido à incompatibilidade de horários, não foi possível a participação da convidada, como no encontro da turma 2020/1.

Sendo assim, propôs-se a leitura em duplas dos textos compilados do livro *Califórnia da Canção Nativa: marco de mudanças na cultura gaúcha* (ALVES; DUARTE, 2001), de artigos científicos (FERRARO, 2019; FERREIRA, 2018; MARCON, 2011; SILVA, 2020; BRAGA *et al*, 2014) e a escuta de exemplos musicais. Iniciamos a roda de conversa acerca das diferenças dessas vertentes culturais e de

que maneira elas começaram a emergir. As três duplas, escolhidas por suas afinidades, puderam optar por um dentre os textos citados, a fim de apresentar as principais discussões para o grupo.

De acordo com o combinado com os discentes, dividimos o encontro em duas partes de 1 hora, sendo a primeira destinada à audição de músicas e à leitura dos textos, dedicando-se a segunda parte para o debate. Após a escolha dos textos, foram apresentadas duas canções para escuta e análise coletiva, *O Gaúcho de Passo Fundo*, gravada na voz de Teixeirinha, em 1960, (<https://www.youtube.com/watch?v=-Vd72ugNCwM>), além da canção gravada pelo Conjunto Farroupilha, em 1956, *Chimarrita* (<https://www.youtube.com/watch?v=93WF5X38HBq&t=51s>), ambas lançadas antes da primeira edição da CCNRS.

A roda de conversa foi mediada pelo pesquisador dando início à discussão por meio da seguinte indagação: Embasados nos textos escolhidos, há algum impacto na música regional com o surgimento dos festivais nativistas? A primeira dupla citou suas impressões com relação à análise das canções, mencionando não entender o "estigma" criado em torno dessa vertente musical na época, como cita a discente Nilza:

A música do conjunto Farroupilha não me parece nada grosseira, inclusive lembra muito as músicas dos festivais de TVs, famosos na década de 60. Ouvindo ela (*sic*), fiquei pensando, será mesmo que a música gaúcha era estigmatizada como grosseira, tratada com inferioridade perante as demais, ou somente era rechaçada pela sociedade urbana por se tratar de música de comunidades pobres e trabalhadores rurais? (Nilza, em registro via *Google Meet*, em 02/03/21)

Nilza questiona sobre o pré-conceito com relação à música gaúcha, propondo uma reflexão em torno da rejeição por parte da sociedade urbana, segundo ela, por se tratar de um estilo musical que dá voz a trabalhadores/as rurais, em comunidades afastadas dos grandes centros, com níveis de estudos baixos, que retratam seu cotidiano em suas composições. A questão levantada por Nilza instigou outra colega a dialogar sobre o fato que levou à origem do festival, mencionando a eventual desclassificação da música *Abichornado* no I Festival de Música Popular de Uruguaiana/RS, em 1970.

A história deste festival começa da decepção de outro, onde um grupo de amigos/músicos levaram uma canção nativista para um festival de música

popular e foram desclassificados, segundo eles, por aquela música não ser apreciada/valorizada pelo público. Esta narrativa foi sustentada por compositores que viveram na pele a falta da valorização deste gênero musical. Em geral, na década de 70, a cultura do “gaúcho” era desprezada e sofria preconceito por parte das pessoas do meio urbano, não havia espaço para a cultura regional, portanto, muito menos a artística/musical. (Micaelle em registro via *Google Meet*, em 02/03/21).

A discente ainda conclui que o movimento cultural, a partir dos festivais de música nativistas, deu oportunidade para que novos compositores pudessem “desengavetar” suas obras musicais baseadas na cultura popular gaúcha, potencializando a inserção dessa vertente em diversos espaços de socialização. Segundo Micaelle, a criação desse espaço para manifestação musical e cultural foi de extrema importância, pois abriu espaços antes não alcançados, fortalecendo o resgate e a valorização cultural.

A Califórnia da Canção Nativa foi um marco cultural para a música nativista, já que, a partir dela, a cultura regional pôde ser desengavetada e ganhou espaço e visibilidade dos compositores e grupos regionais. Este marco proporcionou a manutenção da cultura gaúcha nos espaços mais diversos de socialização. Onde antigamente não era possível estar pilchado sem ser discriminado, hoje é comum ver pessoas nas ruas, nas faculdades, desfilando sua cultura regional com versos e botas. A música, neste sentido, é de extrema importância, pois abre e cria espaços, antes não alcançados, de resgate cultural. (Micaelle em registro via *Google Meet*, em 02/03/21).

Somando-se à fala da primeira dupla, Talles, discente que participou do Projeto-Piloto, incluiu em sua fala questões relacionadas ao documentário assistido, mesclando-as com as informações levantadas nos textos, bem como com sua análise musical. Nesse sentido, Talles enfatiza:

Este evento, como o próprio documentário aborda, está relacionado à música culta do Rio Grande do Sul. Havia músicas mais grossas, vamos dizer assim, mas o Gaúcho também é um ser pensante e reflexivo, culto, e este festival aborda esta questão, apesar de ter um certo preconceito, afinal existia uma certa resistência por parte dos ouvintes quanto a músicas estranhas aos seus ouvidos, como vimos no semestre passado. E relacionado a este último tópico, um dos grandes paradigmas é compreender o Nativismo vs. o Tradicionalismo, o que é um, o que é o outro, suas diferenças e espaços. (Talles em registro via *Google Meet*, em 02/03/21).

Além disso, chama atenção para os impactos comerciais causados pela repercussão do festival, difundindo a comercialização de artigos relacionados à

cultura gaúcha. Segundo ele, "ser gaúcho passa a ter uma nova conotação", quebrando os paradigmas depreciativos e naturalizando a cultura regional.

Um dos últimos aspectos que quero abordar, e também levantado no documentário, é como a música está profundamente enraizada com a cultura, não há como desassociar, e a cultura com o comércio, por isso o impacto deste festival não foi apenas musical, mas também comercial. Usar roupa gauchesca até o festival não era uma coisa bonita e difundida, pelo contrário, mas a partir do momento que o evento começa a tomar força, ser gaúcho passa a ter uma nova conotação, e mais roupas são vendidas, e a cultura aos poucos começa a mudar. (Talles em registro via *Google Meet*, em 02/03/21).

Já Camille aponta a reafirmação do estereótipo do gaúcho, analisando a letra da canção de Teixeira:

Na letra ele diz "Me perguntaram se eu sou gaúcho?! Está na cara, repare o meu jeito. Eu sou gaúcho lá de Passo Fundo, trato todo mundo com maior respeito. Mas se alguém me pisar no "pala", o meu revólver fala e o "bochincho" está feito". Se tu prestares atenção na letra, ele deixa claro que não está pra (*sic*) brincadeira, fica reafirmando um estereótipo de que o gaúcho tem que ser grosseiro. Tanto é que ele fala em tirar o revólver em alguma confusão, não leva desaforo para casa (Risos). (Camille em registro via *Google Meet*, em 02/03/21).

Refletindo sobre o encontro, nota-se que as questões mais recorrentes com relação à distinção dessas vertentes culturais são a associação da música considerada gaúcha a grupos de trabalhadores rurais socialmente excluídos; valorização do cotidiano do gaúcho em meio a suas tarefas profissionais; embasamento no estereótipo em que o gaúcho tenta reafirmar sua imagem; a CCNRS deu um palco no contexto da sociedade urbana para músicos e compositores "desengavetarem" suas obras musicais; rompimento do paradigma de "grossura".

Concluídas as discussões na roda de conversa, o pesquisador agradeceu a participação e as contribuições dos/as discentes e reforçou a proposta de escuta e escolha das canções para o arranjo coletivo postadas no *Classroom*, demonstrada na figura 3.

6.1.3 Encontro 3: A 1ª Califórnia da Canção Nativa e os impactos do regulamento de 1975.

O terceiro encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 05 de outubro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 7 discentes. As principais atividades do encontro foram apresentação dos resultados da pesquisa de Silva (2019); audição de exemplos musicais da IV e V edições do festival; roda de conversa acerca da estética musical do festival.

Antes de iniciar a apresentação do seminário, o pesquisador perguntou aos discentes como estava o processo de escolha das canções para o arranjo coletivo/colaborativo. Dois discentes relataram ainda não ter acessado por estarem com demandas de outros componentes curriculares. Os demais discentes afirmaram ter ouvido até a terceira canção. Com isso, o pesquisador reafirmou a necessidade de se escutar quantas vezes fossem necessárias, além de instigar o olhar crítico em suas análises, conjecturando possibilidades de orquestração com o grupo.

Deu-se início ao relato dos resultados da monografia *A Califórnia da Canção Nativa como manifestação cultural e musical nos jornais da década de 1970*, de Silva (2019), em que se evidenciou a história das primeiras edições do festival a partir dos recortes de jornais da época, até os impactos das mudanças realizadas no regulamento da V edição. Os exemplos musicais utilizados foram as respectivas obras ganhadoras nas três linhas temáticas surgidas a partir dessa edição: *Roda Canto*, *Cordas de Espinhos* e *Piquete do Caveira* (<https://youtu.be/ms5U-jITk-w?t=1>).

Um dado que chamou a atenção do grupo foi a inclusão de um auxílio financeiro para os músicos e compositores que tivessem suas obras aprovadas para participação na CCNRS. A discussão levantada baseou-se na ideia de que, a partir desse fato, os artistas sentiram-se valorizados, fato que contribuiu para a configuração de uma nova classe trabalhadora: os músicos de festivais. Segundo um dos discentes, inserido no contexto dos festivais, "a ajuda de custo, possibilita que o autor contrate seus músicos, custeando as despesas de locomoção e até hospedagem, dependendo do festival" (Resposta de Fábio nos formulários online). No encontro, Fábio descreveu sua experiência aos demais integrantes como profissional da música atuante em festivais nativistas há mais de 25 anos. Discorrendo sobre sua vivência nesse contexto, contou sobre suas participações como compositor, cantor e instrumentista na CCNRS e em outros festivais como o

Ponche Verde de Dom Pedrito/RS, Canto Sem Fronteiras de Bagé/RS e Coxilha Nativista de Cruz Alta/RS. Outro ponto importante em sua fala foi a questão envolvendo outros músicos que se reconhecem como "festivaleiros", aqueles que estão em constante participação. Segundo ele,

Tem muitos músicos festivaleiros, inclusive em meu TCC vou contar a trajetória de um bem influente no meio. As pessoas se reconhecem nesse meio, compondo e arranjando em todas as épocas do ano. Quando aparece um festival, eles já têm o que enviar. Por um lado, acaba sendo perigoso, porque existe o risco de ficar só entre os mesmos músicos, tem gente que fala em "panela". Na hora de subir ao palco, a experiência pesa muito, tu só tens uma chance para acertar, além de conquistar os jurados e cativar o público que está assistindo. Muitas vezes os compositores acabam chamando esses músicos que já têm essa bagagem de palco. (Fábio em trecho transcrito do terceiro encontro, em 05/10/21).

Outro ponto trazido pelo grupo na roda de conversa é o fato de a canção *Piquete do Caveira*, de autoria do grupo *Os Almôndegas*, ter sido uma das vencedoras nas linhas temáticas. O grupo chama atenção para as características da obra, que explora sonoridades distintas das demais participantes até então. Destaca-se a linha melódica dos violões solo, soando semelhante a uma composição do gênero *rock*, como aponta o discente Rodolfo: "os violões nessa música soam como solos de guitarras elétricas, com certeza parece muito um rock, se a gente não discutisse sobre isso, com certeza eu falaria, é um *rock* gaúcho." (Resposta de Rodolfo nos formulários online). O pesquisador salientou que *Os Almôndegas* ganharam notoriedade nacional na década de 70 ao compilar em suas obras diversas vertentes musicais, como o *rock*, *jazz*, *bossa nova* e *MPB*, aliando-as às temáticas regionais de folclore e dia a dia do povo sul-rio-grandense.

Outra participante cita a importância de se discutir essas problemáticas em sala de aula. Segundo ela:

Já pensou se trabalhássemos essa música em sala de aula? Com alunos do ensino médio, por exemplo, o que será que eles fariam? Qual seria a reação? Não sei se iriam reconhecer como música gaúcha e nativista. Com certeza, quando eu tiver a oportunidade, farei essa experiência. (Resposta de Gabrielle nos formulários online).

As indagações trazidas por Gabrielle vão ao encontro de uma das demandas que motivaram esta pesquisa, também levantada anteriormente por André no

primeiro encontro, sobre a necessidade de se buscar estratégias para a abordagem dessa vertente musical em sala de aula.

Novamente o tópico sobre os simbolismos foi citado pelo grupo, mencionando a escolha por nomes e seus respectivos "significados", como o título do troféu de primeiro lugar, Calhandra de Ouro.

Uma descoberta para mim foi o significado de algumas palavras tais como: *marupiaras*, cujo significado é "homens felizes"; *abichornado*, que é quando a pessoa está cabisbaixa e o mais interessante, ao meu ver, é o nome que foi dado ao troféu de premiação do Festival, Calhandra, que é um pássaro típico do sul do Brasil. Como comentado em aula, desconhecia o porquê do nome Califórnia da Canção, não sabia que a tradução do grego para essa palavra é "um conjunto de coisas belas". Quanto às vestimentas, a descoberta foi que, naquela época, meados dos anos 70, quem se vestisse com as indumentárias gaúchas era discriminado. (Resposta de Simone nos formulários online).

Indo ao encontro da fala de Simone, Talles reitera que as alterações realizadas no regulamento da V edição potencializaram que artistas que "bebem de outras fontes musicais" pudessem submeter suas obras que, sobretudo, baseiam-se na cultura gaúcha.

Eu gostei bastante do encontro, trouxe várias problematizações que eu não fazia ideia. Para começar, eu não sabia por que o festival possuía o nome de "Califórnia". Secundariamente, toda problematização em cima do preconceito que houve com a música regionalista é um ponto muito interessante. A mudança do regulamento realmente abriu espaço para novos compositores que bebem de outras fontes musicais (Resposta de Talles nos formulários online).

Em uma análise que buscou triangular as ideias dos primeiros encontros, Gabrielle realizou um breve resumo de sua compreensão sobre a temática abordada, perpassando pela rejeição da obra *Abichornado*, a motivação pela organização do festival, citando a participação do CTG Sinuelo do Pago, que atravessou os conflitos ideológicos sobre conservadorismos e restrições até a distinção dos movimentos tradicionalista e nativista.

Tudo começa com um poema, a iniciativa de um grupo em apresentar sua música na (*sic*) qual fala sobre o gaúcho e seu dialeto cultural em um festival de música popular no RS. Porém, com certa decepção, foram desclassificados, a música do grupo era regionalista e não caberia naquele festival, os ganhadores por tal foi uma música de tango e uma música nordestina. Houve uma movimentação por parte dos integrantes, censurando sua desclassificação, portanto, surgiu neste empenho a criação

da Califórnia da Canção Nativa, em Uruguaiana com a primeira edição realizada em parceria com o CTG Sinuelo do Pago, no (*sic*) qual foi uma certa conquista conseguir estabelecer uma parceria, devido ao conservadorismo de certos gêneros musicais rio-grandenses (medo da incorporação dos mesmos na rede tradicionalista dos CTGs). Foi este o primeiro festival da categoria, o evento fez sucesso e mudou o estigma de "grossura". Os meios de comunicação auxiliaram neste processo. Com o tempo, o regulamento difundiu o nativismo musical, com a recusa do público mudou suas regras novamente e estabeleceu-se um movimento mais fechado, quanto a incorporações de novas formas musicais, o que de certo modo engessou o movimento, o estagnando em sentido de inovações, o transformando em meu ponto de vista um nativismo tradicionalista. (Resposta de Gabrielle nos formulários online).

A discente faz referência à quebra do "estigma da grossura", atribuindo à troca de regulamento a difusão da vertente nativista no estado. Contudo, ao longo do tempo foi se blindando para "incorporações de novas formas musicais", o que, segundo afirma a discente, "engessou o movimento, o estagnando em sentido de inovações", tornando-se "um nativismo tradicionalista". A fala da discente vai além, pois identifica um ponto de vista que associa a integração desses movimentos, cuja fusão delimita o fazer artístico.

O romantismo empregado nas letras das canções participantes chamou a atenção de um dos discentes, bem como a repercussão alcançada pelo festival na visão de seus idealizadores.

Acho interessante também saber que a Califórnia foi um espaço onde os músicos puderam compartilhar essas composições mais românticas. Muito curioso ver como os idealizadores foram reagindo à questão da repercussão da Califórnia no estado e no país e também com o fim do evento. A aula de hoje ajudou a maturar muitas das questões aprendidas, assim como um dos colegas falou na aula, agora ficou clara a questão da diferença entre nativismo e regionalismo. (Resposta de Igor nos formulários Online).

Ao fim da roda de conversa, foi publicado para audição no *Classroom* o link dos cinco primeiros LPs do festival disponíveis no *Youtube*, para que o grupo tivesse acesso às músicas vencedoras.

Figura 8: Links do *Youtube* disponibilizados no *Classroom*.



Rafael Gonçalves Oliveira da Silva

Links para os Lps da I a V Califórnia disponíveis no Youtube:

I Califórnia: <https://www.youtube.com/watch?v=ZTRKkyXnvn8&t=113s>
 II Califórnia: <https://www.youtube.com/watch?v=kzDEwl6STUM&t=1535s>
 III Califórnia: <https://www.youtube.com/watch?v=uuPgkVEYq0Y&t=1699s>
 IV Califórnia: <https://www.youtube.com/watch?v=WZFni7PKWo&t=71s>
 V Califórnia: <https://www.youtube.com/watch?v=ms5U-jITk-w&t=749s>

Adicionar comentário para a turma...

Fonte: O autor (2021)

O terceiro encontro com a **turma da ação pedagógica 2020/2** ocorreu no dia 9 de março de 2021, das 13h30mim às 15h30mim, via sala virtual no *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. As principais atividades do encontro foram: apresentação dos resultados da pesquisa de Silva (2019); audição de exemplos musicais da IV e V edições do festival; roda de conversa acerca da estética musical do festival. A exemplo da turma 2020/1, além dos dados da monografia, utilizaram-se os mesmos exemplos musicais descritos anteriormente.

A discente Nilza atentou-se ao dado que indicou, sob as lentes dos jornais da época, que as obras apresentadas na IV edição do festival continham "pouca expressão poética". Dessa forma, provocou a reflexão sobre o significado do termo "expressão poética". Segundo ela,

Como expressão poética, eu entendo quem sejam as construções na letra, as metáforas, figuras de linguagens, o modo de dizer as coisas com algumas originalidades, com bom gosto, alguma construção um pouco diferente do corriqueiro, e que contribua, como foi o caso de uma série de composições da Califórnia. Não acompanhei aquele momento em que houve essa preocupação por pouca expressão poética. (Nilza em registro via *Google Meet*, em 09/03/21).

A fala da discente é fundamentada por sua graduação no curso de Letras, além de uma especialização em Ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, contribuiu ao compartilhar sua perspectiva com o restante do grupo.

As discentes Joanna e Juliana se posicionaram ao encontro da fala de Nilza, concluindo que, a partir da análise dos exemplos musicais apresentados desde o início dos encontros, além dos disponibilizados no *Classroom*, não identificaram a falta de expressividade poética. Juliana explica sua visão: "Acho que é muito

subjetivo, é fácil julgar a tua música sem saber quais tuas inspirações e conflitos diários. Às vezes a tua poesia fala do teu cotidiano, ou de algo que te instigou em determinada situação." (Registro via *Google Meet*, em 09/03/21). Joanna, ao encontro de Juliana, complementa: "foi como a colega falou, tantas problematizações que se atravessam e reverberam nas nossas escolhas, ouvindo aqui nas nossas aulas eu parei pra perceber essa nova linguagem, achei superinteressante" (Registro via *Google Meet*, em 09/03/21).

Atribuindo a suas memórias de quando acompanhava o festival, Nilza recorda já ter ouvido a canção *Cordas de espinhos*, de autoria de Luiz Coronel e Marco Aurélio Vasconcellos, em uma gravação de Fafá de Belém de 1977 (<https://www.youtube.com/watch?v=I3pJXpaOc9g>). Nesse sentido, a fim de ampliar as percepções do grupo, sugeriu-se a audição, em aula, da versão de Fafá.

Na minha memória eu misturei um pouco, eu acho. *Cordas de espinho*, que eu lembro da voz da Fafá, e *Gaudêncio 7 Luas*, não sei por que fiz essa mistura. Gostaria de fazer esta observação, sobre a contribuição de Marco Aurélio Vasconcellos inclusive citado no documentário, eu julguei como grande valor poético. (Nilza em registro via *Google Meet*, em 09/03/21).

A partir da fala da discente, realizamos a apreciação coletiva da versão de Fafá de Belém. Toda a turma já conhecia a artista, no entanto desconhecia que se tratava de uma música nativista oriunda da *Califórnia*.

No final do encontro, a discente Camille destacou a importância de se debater em aula questões culturais e sociais, citando os exemplos da "identidade gaúcha", bem como os impactos sociais a partir da difusão do festival ao longo dos anos. Evidenciou também suas "consequências em um contexto sociocultural", com a quebra de alguns paradigmas e estigmas.

Acho que essa aula foi uma ferramenta importante para debater sobre questões culturais e sociais, como, por exemplo, a identidade gaúcha, a influência da mídia sobre a sociedade; como uma manifestação artística pode mudar o parâmetro social de uma região, mudando também o mercado e a indústria em sua volta, e a mudança de pensamento conforme os anos se passam.

É importante evidenciarmos os motivos que geraram a criação da Califórnia da Canção Nativa, e as consequências dela em um contexto sociocultural. Também podemos identificar a quebra e a mudança de paradigma ocasionada pela mesma. A respeito do tradicionalismo e do nativismo, podemos perceber as diferenças entre os dois conceitos. (Camille em registro via *Google Meet*, em 09/03/21).

É importante destacar que as questões sobre o surgimento de uma "identidade cultural gaúcha", através da Califórnia, já foram evidenciadas nos estudos de Della Mea (2016), Duarte (2009), Ferreira (2018), Lucas (2003) e Santi (1999). Lucas (2003) evidenciou que esse modelo de festivais potencializou a afirmação da "identidade gaúcha", por meio das obras musicais baseadas no universo gaúcho.

[...] modelo de festivais/concursos de canções para que os músicos, autores e compositores locais exibam o seu conhecimento de temas relacionados com a cultura regional (gêneros musicais locais, história, folclore, poesia oral etc). Para o público em geral, o grande atrativo do festival nativista está na conduta social festiva e a interação por via lúdica: a possibilidade e os meios que têm os participantes para desconcertar, fascinar, chamar a atenção ou afirmar uma identidade gaúcha (LUCAS, 2003, p. 64).

O relato da discente é instigado pela leitura do texto de Braga *et. all* (2014), realizada no segundo encontro. Dessa forma, podemos compreender que as leituras propostas contribuíram para um melhor entendimento da temática.

Mencionando a troca de regulamentos, Talles chama atenção para a "incorporação da ajuda de custo para os músicos" participantes do festival. Nesse sentido, abrindo espaços para compositores/as de todo o estado participarem com suas composições, inclusive contratando seus musicistas.

Eu achei importante como os organizadores buscaram resolver os problemas com a troca de regulamentos, vendo que o festival estava indo na direção errada. A questão da incorporação da ajuda de custo para os músicos é realmente importante, porque como a gente (*sic*) ouviu na música dos *Almôndegas*, lá em Porto Alegre, década de 70, acho que não tinha nem asfalto na estrada para Uruguaiana, imagina a vontade de viajar quase 800 km para participar. (Risos). (Talles em registro via *Google Meet*, em 09/03/21).

Ao fim da roda de conversa, a exemplo da turma 2020/1 (conforme a figura 6), foi publicado para audição no *Classroom* o link dos cinco primeiros *LPs* do festival disponíveis no *Youtube*, para que o grupo tivesse acesso às músicas vencedoras.

6.1.4 Encontro 4: Vaias e garrafadas para o Astro Haragano Halley.

O quarto encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 12 de outubro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a

participação de 9 discentes. As principais atividades do encontro foram apresentação dos fatores que geraram polêmica em torno da premiação da obra *Astro Haragano*; análise musical harmônica, sua atmosfera, efeitos sonoros e reconhecimento de quais instrumentos aparecem na canção.

No encontro, baseado nos dados apontados no item b) da subseção 3.3.2, os discentes foram convidados a ouvir a composição *Astro Haragano*, de autoria de Jerônimo Jardim, vencedora da 15ª edição do festival em 1985, (<https://www.youtube.com/watch?v=FilPG1gjvg4>). Após a apreciação coletiva, o pesquisador deu início a uma rodada de questionamentos acerca das primeiras impressões do grupo em relação à música. Então surgiram as primeiras concepções:

Na primeira escuta da canção *Astro Haragano*, logo de cara já deu pra (*sic*) notar que se tratava de algo totalmente diferente do que eu tinha como música gaúcha ou nativista. Os efeitos sonoros, instrumentos escolhidos para música e até a harmonia e melodia dela se diferenciam bastante do que conheci como música gaúcha. (Resposta de Juliano nos formulários Online).

A utilização de efeitos sonoros, bem como sua instrumentação e harmonia, é destaque para Juliano, pois soa diferente do que ele conhece como música nativista até então. A sensação de estranhamento também aparece na fala de Talles por mesclar elementos musicais acústicos e eletrônicos. Para ele,

A música tem um clima estranho para o meu ouvido, pois mistura acústico com o eletrônico, o que é uma coisa normal, mas o jeito que é feito ali, um pouco rústico, sem muito encaixe, ao meu ouvido soa bem estranho. (Resposta de Talles nos formulários Online).

Nesse sentido, quando indagados sobre quais instrumentos musicais identificaram ao ouvir a canção, os discentes citaram: "voz; violão fazendo as bases com dedilhados; sintetizadores e efeitos eletrônicos; e algumas percussões" (Resposta de Talles nos formulários Online). Outro discente mencionou detalhadamente

Violão, sintetizadores, baixo elétrico, percussão efeitos (chocalhos, ovinhos, caxixi, flexatone, sino). Os efeitos sonoros buscam criar uma atmosfera com efeitos de ventos, água caindo, distorção do tempo causado pelos sintetizadores. (Resposta de Bruno nos formulários Online).

Após o relato das primeiras impressões, o pesquisador deu início à apresentação do *PowerPoint*, abordando os principais fatores que geraram polêmicas acerca da premiação da obra de Jerônimo Jardim. Além de evidenciar esses fatos a partir das reportagens de jornais da época, realizamos a análise de sua letra. Nesse momento, o grupo surpreendeu-se ao saber que a canção foi inspirada na passagem do cometa *Halley*, que seria observado próximo à órbita terrestre somente no ano de 1986. A partir disso, o pesquisador sugeriu a leitura da letra da canção buscando decifrar junto ao grupo a relação entre os elementos das figuras de linguagem. Com isso, alguns discentes chamaram a atenção para a primeira estrofe da música:

É fogo, é gelo, verdade, ilusão
 Vento de prata/escarcéu
 Varando a noite campeira
 Repontando estrelas
 Na estância do céu

Primeiramente, o grupo relacionou os elementos “fogo” e “gelo” ao rastro de poeira e gases que o cometa vai deixando pelo caminho, assim como o vento de prata, atribuindo a palavra “escarcéu” a uma grande confusão associada a sua passagem na atmosfera. A dúvida maior ficou por conta da palavra “haragano”, cujo significado faz menção ao cavalo que anda muito tempo sozinho, vagando pelos campos, sendo difícil ser domado. Nesse sentido, o grupo pôde compreender as figuras de linguagem empregadas pelo compositor. Como concluiu Gabrielle: “o autor fez a relação entre o cometa e o cavalo livre no campo, como se o cometa fizesse parte do imaginário gauchesco” (Resposta de Gabrielle nos formulários Online). Ou como sugeriu Igor: “A letra descreve características naturais encontradas em uma noite, relatando estrelas, o campo, animais, etc.” (Resposta de Igor nos formulários Online).

Após a análise da letra, o grupo começou o estudo da harmonia da canção, evidenciando seus acordes, progressões e funções nos trechos musicais. Com o auxílio do violão, o pesquisador tocou cada acorde para exemplificar as tétrades presentes na música. Como já citado, os participantes são oriundos de distintos semestres. Nesse caso, ambos já cursaram os componentes voltados à harmonia, o que colaborou para o entendimento do grupo.

Ao fim da análise coletiva da harmonia musical, o pesquisador apresentou os desdobramentos da premiação da obra na 15ª edição do festival, visto que o resultado foi fortemente contestado pelo público presente. Justificando o título do encontro, mostraram-se as reportagens de jornal que citavam o arremesso de latas, garrafas e pedras para o palco onde se premiava a composição de Jardim, derrotando a vanera *Gaita de Botão*, favorita do público.

Figura 9: Fotografia da premiação mostrada ao grupo, momentos antes da revolta do público.



Fonte: Acervo da biblioteca municipal de Uruguaiana/RS. Jerônimo Jardim segurando o troféu.

Ao final da explanação, ouvimos novamente a canção por mais duas vezes e iniciamos uma roda de conversa para debater as concepções do grupo a partir dos fatos evidenciados. Juliano discorreu sobre o tema em sua resposta ao formulário:

Logo no início da canção há uma série de eventos sonoros: barulho de um ferrinho batendo em alta velocidade, um baixo claramente feito por um sintetizador, um "xiii" parecendo ser feito com a boca e um som de tambor ou caixa. Todos de modo a compor não uma rítmica, mas uma atmosfera sonora que já me conduz a algo que eu jamais havia escutado como música gaúcha antes.

Ao longo da música e desde o início, há sons de sintetizadores sendo tocados, e acredito que, para a grande maioria dos ouvintes, é esse um dos

principais elementos que traz um certo estranhamento para a canção. Inclusive, lendo os comentários do vídeo da canção no *YouTube*, achei esse comentário: “tirando os enfeitiños mixurucas de sintetizador, a música é lindaça no más.”

É interessante ver que não importa qual gênero musical, sempre há pessoas que criam uma certa resistência a respeito das alterações na forma de tocar. Podemos ver isso na música erudita, sertanejo, rock, pop, etc.

Um dos elementos que mais aparece na música é o violão, e aqui acredito que seja a característica que mais se aproxima de um elemento da “tradicional música gaúcha”, mas, mesmo assim, não é todo o tempo a harmonia que o violão toca se faz familiar. Em grande parte da música ela nos traz surpresas. Na minha terceira escuta percebi que durante a música há tantos efeitos sonoros, que não consegui criar uma imagem mental da música. O que é de certa forma contraditório, pois os efeitos sonoros são colocados de forma estratégica, de modo a criarmos uma imagem que a música quer nos passar. Nesse caso da canção *Astro Haragano*, há tantos efeitos e tantos sintetizadores que foi impossível criar uma imagem da música. Isso não é um ponto negativo, pois muitas vezes a intenção é causar de fato essa confusão no ouvinte. (Resposta de Juliano nos formulários Online).

Novamente, associa-se a obra a algo não pertencente ao gênero gaúcho, no momento em que o discente citou não reconhecer a obra como uma música gaúcha. Chamou atenção para o uso de sintetizadores em momentos da canção, o que não era utilizado nas demais obras até então. O discente destaca ainda o comentário que leu de um usuário do *Youtube*, criticando o uso dos sintetizadores.

Outro fato destacado é a não utilização de instrumentos considerados “tradicionais” dessa vertente musical, evidenciando o papel de protagonismo da linha melódica do violão. Juliano citou ainda que sentiu dificuldade em criar uma imagem sonora devido ao uso desmedido dos sintetizadores.

A música “*Astro Haragano*” traz características musicais marcantes, como a utilização de sintetizadores e instrumentos de percussão para criar uma atmosfera “diferenciada”, também utilizando técnicas de sonoplastia. Todas essas características eram inovadoras para o festival, podendo dividir opiniões entre o público.

A música é construída sobre um ritmo nativo da região, também contando com o violão para o acompanhamento da voz. A ausência de mais instrumentos “nativos” como a gaita, torna a música mais marcante em sua proposta.

Sua harmonia mistura progressões comuns à música nativa e pontes com características mais contemporâneas e populares. A ideia representa fortemente o movimento musical que surgia na década, que visava incluir cada vez mais a tecnologia e a música. (Resposta de Igor nos formulários Online).

Para Fábio, discente inserido no contexto dos festivais de música nativista, a canção é considerada um “marco muito importante” para questões ainda debatidas no meio. A proposta tida como inovadora em trazer elementos fora do meio

tradicional fez com que o discente trouxesse à tona o debate sobre os significados do "nativismo", problematizando o entendimento sobre a vertente. Segundo ele, por se tratar de um músico que ganharia projeção nacional nos anos 80, Jerônimo Jardim trouxera uma inovação ao relacionar um fato emergente da época, mesclando com outras fontes e ideias sonoras, ou seja, bebendo de outras vertentes musicais. Ao explorar o uso de arranjos e melodias fora daquele padrão estabelecido, até mesmo o uso de instrumentos musicais considerados modernos para época, no caso dos sintetizadores digitais, fez com que acirrasse o que Fábio se referiu como "guerra entre campeiros e urbanos". Em sua visão, há um certo conflito entre compositores e músicos que defendem a música mais conservadora sem interferência das correntes modernas, intitulados "campeiros", e o grupo dos "urbanos", que busca trazer novos elementos e linguagens musicais à vertente nativista. O discente ainda concluiu que essa "guerra" já poderia ser solucionada se parte dos agentes inseridos nos festivais, compositores, intérpretes, instrumentistas, até mesmo o público, distinguisse e debatesse sobre as diferenças entre os movimentos Nativista e Tradicionalista.

Vejo a música *Astro Haragano* como um marco muito importante numa questão que ainda é atual e muito discutida nos festivais do RS, o moderno *versus* o tradicional. Jerônimo Jardim é um compositor de projeção nacional dado o número de gravações de suas canções, por artistas de todo o país. Imagino como seria nos anos 80, participar de um festival nativista trazendo tanta inovação. Acredito que o termo "nativismo" até os dias de hoje não tenha sido entendido da forma que deveria ser.

Astro Haragano traz a proposta aberta e livre, na belíssima melodia e na letra que metaforicamente fala sobre o cometa Halley. Jerônimo inova na questão do arranjo, trazendo efeitos sonoros e sintetizadores bastante modernos para um festival nativista na década de 80. É uma baita contribuição para o nosso cancioneiro que atualmente anda bastante repetitivo. A velha "guerra" entre campeiros e urbanos já deveria ter sido solucionada se grande parte dos compositores, intérpretes e músicos do estado, soubessem a diferença entre "Movimento Nativista" e "Movimento Tradicionalista." (Resposta de Fábio nos formulários Online).

O relato de Fábio auxiliou para que o grupo pudesse ter uma visão de alguém inserido no meio dos festivais. Nesse sentido, todos os presentes no encontro concordaram com a fala de Fábio. Com isso, alguns dos/as integrantes sugeriram que uma das canções arranjadas pelo grupo seria *Astro Haragano*. Nesse sentido, todos/as consideraram e aceitaram a escolha da obra.

Finalizando o encontro, o pesquisador reforçou sobre a atividade de apreciação das canções disponibilizadas no *Classroom*, para que no próximo encontro ocorresse uma votação para escolha das músicas arranjadas coletivamente.

O quarto encontro foi realizado com a **turma da ação pedagógica 2020/2**, no dia 16 de março de 2021, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 5 discentes. As principais atividades do encontro foram: apresentação dos fatores que geraram polêmica em torno da premiação da obra *Astro Haragano*; análise musical harmônica, sua atmosfera, efeitos sonoros e reconhecimento de quais instrumentos aparecem na canção.

Seguindo a proposta da turma anterior, baseado nos dados apontados no item b) da subseção 3.3.2, os discentes foram convidados a ouvir a composição *Astro Haragano*, de autoria de Jerônimo Jardim, vencedora da 15ª edição do festival em 1985. A canção foi apresentada de duas formas: a primeira tocada pelo pesquisador em uma versão voz e violão e, em seguida, a gravação original disponibilizada na plataforma Youtube, (<https://www.youtube.com/watch?v=FilPG1gjvg4>).

Em suas primeiras impressões, o grupo reconheceu a obra como algo alternativo em relação aos demais exemplos ouvidos em aula. Segundo Camille, a música despertou um ar diferente, um pouco mais agitado, diferente das outras. registro via *Google Meet*, em 16/03/21). Para Joanna, discente que não costuma ouvir música gaúcha, a obra despertou sua curiosidade por trazer elementos como os contrapontos vocais sem utilizar letra em cima da linha melódica do violão, o que ela citou ser "um solo com a voz". Nas palavras dela:

Ouvindo as outras músicas, percebi que essa música tem essas partes em que fica a melodia e eles ficam acompanhando com a voz, mas sem letra, eles ficam fazendo um solo com a voz. Eu não sou acostumada a reparar nas músicas, eu escuto (música gaúcha), mas não é muito seguido. Eu gosto, mas nunca tinha parado para escutar e reparar nessas coisas. Me chamou atenção. Realmente ouvindo as anteriores, elas são bem mais calmas e tinha conjunto, várias pessoas cantando junto, e aí essa parece que é uma coisa mais agitada e é só uma pessoa cantando, então eu senti essa diferença. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

Outro aspecto salientado pelo grupo foi a utilização de instrumentos musicais alternativos, ou seja, aqueles considerados fora do padrão, geralmente feitos a partir de materiais recicláveis, entre outras adaptações com instrumentos já existentes.

Foram identificados pelo grupo, o flexatone, garrafa de vidro, sinos, e também uma sonoridade extraída de uma bacia com água lembrando as obras de Hermeto Pasqual. Com isso, ainda foram citados efeitos vocais, como chiados e assobios. Além da utilização de instrumentos eletrônicos fora do universo gaúcho, no caso dos sintetizadores digitais que emergiram nas décadas de 70 e 80, cada vez impulsionados pela difusão do *rock*, *jazz* e *disco* norte-americano no Brasil.

Ao mencionar a utilização desses instrumentos, Joanna citou que o emprego de tais recursos chama a atenção por sua simplicidade, pois, segundo ela,

Parece que às vezes a gente (*sic*) quer complicar as coisas, quer inventar moda, colocar um monte de instrumentos. Tem coisa que é tão simples e faz um som que chama atenção, né? Uma coisa que eu já conversei com meu tio (que é músico deste meio) é que, como tu falou, quem cantou foi o compositor, né (*sic*)? Eu acho que querendo ou não, quando é o compositor cantando, ele sabe o que ele quer passar com aquela letra, o que ele pensou durante a escrita da letra, né (*sic*)? Então ele sabe o sentimento que ele quer passar ali, diferente talvez de um intérprete, não foi ele que escreveu. Eu acho que é muito [...] se tu for ver a maioria das canções que é o próprio compositor que canta, tem mais sentimento parece, né (*sic*)? (Joanna em registro via *Google Meet*, em 16/03/21)

A fala da discente também mostra a subjetividade que cada autor traz em cada composição. Nesse sentido, afirma que o compositor pode externar seus sentimentos ao conceber a obra e tornar mais acessível ao ouvinte essas sensações. Ao longo de sua fala, relacionou-as com suas memórias no período em que estudou no Instituto Municipal de Belas Artes de Bagé/RS (IMBA), mencionando sobre o exemplo de sua professora, que incentivava seus alunos a conhecer a biografia dos compositores cujas obras integraram seus repertórios.

Eu lembro que quando fiz aula no IMBA, com a prof. Bete Infantini, [...] eu não cheguei a fazer isso, mas eu lembro de um colega meu. A professora fazia ele ler a biografia das pessoas, dos compositores das músicas, pra ele conseguir entender o [...], pelo menos um pouco do sentimento daquela pessoa no momento em que ela compôs aquela letra, porque aí consegue [...] Porque ele cantava música católica e música clássica, então ele estava sempre estudando as biografias das pessoas para conseguir chegar o mais próximo possível, né (*sic*)? Então, eu achei muito interessante, não é somente estudar a música em si, tem que saber um pouco da história, né (*sic*)? Para poder chegar no (*sic*) "objetivo", digamos assim. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

Seguindo as atividades previstas para o encontro, iniciou-se a apresentação via *PowerPoint* dos fatores que ocasionaram os conflitos acerca dos resultados da 15 edição do festival, conforme a figura abaixo:

Figura 10: Captura de tela da gravação do encontro 4.

The figure consists of two screenshots from a video recording of a meeting. The top screenshot shows a PowerPoint slide with the following content:

- Top left: Tópicos Especiais em Música Popular
- Top right: unipampa Universidade Federal do Pampa
- Center: Vaias e garrafadas para o "Astro Haragano" Halley
- Bottom right: Prof. Rafael Oliveira

The bottom screenshot shows a list of bullet points:

- Reflexo da mudança do regulamento de 75.
- Jerônimo Jardim e o cometa Halley 1985.
- Canção Astro Haragano

Below the list is an image of a trophy with the text: XV Califórnia da Canção Nativa Uruguaiana-RS-85. The trophy is a golden bird on a stand. At the bottom of the trophy image are logos for CTG, S. JOSÉ, and RBS. The bottom of the screenshot shows the unipampa logo and the text 'unipampa Universidade Federal do Pampa'.

In both screenshots, a small video inset in the top right corner shows Prof. Rafael Oliveira da Silva wearing glasses and a headset.

Fonte: O autor (2021).

Ao longo da apresentação, iniciamos a etapa de análise da letra e da harmonia da canção. Nessa atividade, usando a voz e o violão, o pesquisador apresentou cada estrofe da letra buscando explicar as figuras de linguagem empregadas, bem como sua harmonia, apresentando cada acorde a exemplo do

encontro com a turma anterior. Diferentemente da turma 2020/1, o grupo não se ateuve às metáforas presentes na letra, nem mesmo problematizou os aspectos harmônicos. Isso pode ter relação com a falta de experiências em componentes de Harmonia Musical, visto que, mesmo o grupo sendo oriundo de semestres distintos, a maioria ainda não havia cursado tais componentes cujos conteúdos são discutidos, como é o caso dos discentes do segundo e terceiro semestres. Na figura abaixo, podemos ver a captura de tela no momento em que são realizadas as análises musicais, bem como a reverberação do resultado pelos jornais.

Figura 11: Captura de tela da gravação do encontro 4 - análise harmônica e jornais.

ASTRO HARAGANO – JERÔNIMO JARDIM

Intro: (D, G/D, Gm/D, D, D/C, Bm7) E7 A7
(Bb, C, D) qual boitatá na escuridão
D G/D D/C
É fogo, é gelo, verdade, ilusão Astro haragano
Gm/D D G/D
Vento de prata/escarcéu esperança fugaz
D/C Bm7 D#º Em
Varando a noite campeira passando em meu coração
Bb C D C#º D#º Bm
repointando estrelas na estância do céu de encontrar meu menino
(Repete) E7
(F, E, D#, D) – Forma de D tropa de osso
D/C G/D A
Chispa de sonho, galope de luz, Roda pião
D#º Em C#º Eº Bm Bm/A Roda pião
mistério na imensidão pingo tordilho
cigano

4 unipampa Universidade Federal do Pampa

Cinco vaías históricas: músicos gaúchos relembram shows marcados pela rejeição do público - Zero Hora 21/04/2017

A vaia a *Purpurina* não foi a pior da carreira de Jerônimo Jardim. Em 1985, ao lado de uma banda competente, ele interpretou na 15ª Califórnia da Canção Nativa, em Uruguaiana, a milonga nada convencional *Astro Haragano*. De sua autoria, a letra homenageava a proximidade da passagem do cometa Halley, em 1986. Venceu o prêmio máximo.

Contrariando o parecer dos sete jurados, o público rejeitou a inovação estética da composição, cujo arranjo contava com sintetizador, violão elétrico e percussão, além de bacias com água que criavam um efeito sonoro no estilo de Hermeto Pascoal.

A preferida da torcida era *Gaita de Botão* (Antonio Augusto Fagundes/Moreno Martins), defendida por Neto Fagundes, uma vanera buliçosa.

– A vaia foi motivada por conservadorismo nativista – afirma Jardim.

5 unipampa Universidade Federal do Pampa

Outro fato que marcou o grupo foi o de Jerônimo ter participado do *Festival MPB - Shell* em 1981, organizado pela *Rede Globo*, como compositor da obra *Purpurina*, interpretada por Lucinha Lins, (<https://www.youtube.com/watch?v=gL7oZ5AL3m8>), ganhou o prêmio máximo do festival e desbancou a favorita entre um público que lotou o ginásio do Maracanãzinho (RJ), *Planeta Água*, de Guilherme Arantes. *Purpurina*,⁴ recebeu o que a imprensa da época denominou ser a maior vaia da história dos festivais⁵. Segundo publicado no jornal Zero Hora, o próprio Jerônimo Jardim contou que, após os episódios de 1981 e 1985, ficou cerca de 10 anos sem subir aos palcos por conta do trauma criado a partir de suas experiências negativas.

No fato de 1985, a canção aclamada pelo público no festival foi *Gaita de Botão*, interpretada por Neto Fagundes. (<https://youtu.be/Snp0WVM6kI08?t=1637,27:15mim>). Então, para melhor compreensão dos fatos, buscamos ouvir a obra que não foi premiada, mas gerou tal revolta entre os presentes.

Na percepção de Joanna, a última música soou mais alegre em relação a *Astro*, caracterizando o repertório tocado nos bailes dos CTGs. Segundo ela, "parece uma música de baile, é mais animada, é mais para dançar. A outra (*Astro Haragano*), não era tanto pra (*sic*) dançar, é mais pra (*sic*) ouvir mesmo" (Registro via *Google Meet*, em 16/03/21). A discente não entrou em detalhes quando se referiu à "música para ouvir". Além disso, complementou pontuando: "parece que a bateria e a gaita (acordeon) não se encaixam", referindo-se ao descompasso entre os dois instrumentos, que, para ela, não tocavam em harmonia.

Para Camille, a música de Neto Fagundes ganhou o gosto do público por socializar, justamente por ser do ritmo vaneira, muito popular nas manifestações regionais do Sul.

É uma vaneira, né (*sic*)? É uma coisa assim, que depois que eles saírem do festival eles vão poder cantar e tocar em um CTG ou em outro tipo festividade. A gente (*sic*) até comentou dos gritos das pessoas na gravação (ihuuu, ihahaa), umas coisas assim. As pessoas gritam de volta, então eu acho que é uma coisa mais de socialização ali com a festividade. Se gravar em um estúdio, claro que não vai ter isso, não tem porque ficar gritando, mas eu acho que uma coisa assim [...] mais participativa ali, na hora. (Camille em registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

⁴ Assista ao vídeo da apresentação de *Purpurina*: https://www.youtube.com/watch?v=7JB9h5y_nGY.

⁵ Matéria de O Globo: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/musicais-e-shows/mpb-shell-especial/>.

A discente ainda complementa, citando que, na visão dela, houve uma precipitação do compositor de *Astro Haragano* em ficar recluso dos palcos por alguns anos. Segundo ela, o autor poderia inclusive ter participado de outros festivais da categoria, pois é comum os ouvintes não se adaptarem aos mesmos gêneros musicais. No entanto, não achou que a obra merecesse ser menosprezada, além de interpretar como violenta a ação de arremessar pedras e garrafas de vidro na hora da premiação da canção.

Eu achei meio precipitada a reação dele. É muito comum isso, nem todo mundo vai gostar da tua música, tu inscreveu (*sic*), cantou (*sic*) e tocou (*sic*), enfim [...] porque nunca é [...] ninguém escuta sempre os mesmos gêneros musicais, a maioria geralmente não se adapta muito bem, né (*sic*)? Mas eu acho isso precipitado demais, o cara poderia ter seguido compondo, se inscrito lá em outro festival e ter ganhado, superado o trauma, sabe? Mas ficar tanto tempo longe assim, ficou fazendo o quê? Deprimido em casa? Achei meio desnecessário, mas eu não achei que fosse motivo de vaia. O pessoal ficou empolgado lá com a outra música e acabou não gostando da outra (*Astro*). Mas não é ruim, é que na época eu não sei o porquê que eles não gostaram, mas foi meio violento o fato de querer jogar pedra, garrafa. (Camille em registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

Joanna ampliou a discussão compartilhando a sua ótica sobre o assunto:

Eu acho assim, que o cara é muito bom porque ele ganhou dois festivais que nem eram da mesma linha, né (*sic*)? Mas, digamos que ele deu [...] ele é bom, mas ele não deu muita sorte porque tinham músicas que o público gostou, digamos assim. Que chamou atenção do público. Tecnicamente ele é muito bom, mas digamos que, para quem escuta, sem estar ali avaliando realmente a parte de composição e técnica, o que vale é o ritmo que toca o coração, que vai fazer tu dançar né (*sic*), refletir em alguma coisa. Então eu acho que o público por exemplo no [...] quando ele não ganhou com *Purpurina*, era *Planeta Água*, né (*sic*)? Foi uma música que falava sobre um assunto superimportante, então tocou todo o público. Mas, digamos que talvez a *Purpurina* tinha muito mais técnica do que a *Planeta Água*, então por isso que os jurados escolheram *Purpurina*. Só que como é que tu vai (*sic*) explicar isso pra (*sic*) multidão, né (*sic*)? Esse é o problema. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

A discente fez uma relação com seu cotidiano ao associar o fato ocorrido no festival com os concursos musicais da televisão. Mencionou a questão subjetiva da comissão julgadora desses concursos que, segundo ela, tem uma visão mais técnica para avaliar as obras concorrentes, diferente do público que pode se frustrar ao eleger uma favorita.

Trazendo pra (*sic*) realidade atual, que tem os programas de TV, tipo no *The Voice*, às vezes tu estás assistindo o *The Voice* e pensa assim: "Bah! Mas esse cara cantou super! E o outro foi super mal". Aí vai lá o jurado e escolhe o que foi horrível, mas é uma competição, talvez ele não tenha se saído bem naquela música mas o jurado sabe que talvez em outro momento ele vai ser melhor que os outros concorrentes. A gente (*sic*) não sabe o que está passando na cabeça do jurado ali. Porque é uma competição, então a gente(*sic*) julga ali com os nossos conhecimentos o que tá (*sic*) acontecendo no momento, né (*sic*)? (risos). Querendo ou não é o que acontece nesses festivais, a gente (*sic*) acha que sabe alguma coisa e quer dar a nossa opinião (Risos). (Joanna em registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

A temática utilizada pelo compositor chamou a atenção do grupo. Segundo Joanna, o autor conseguiu "retratar de uma forma nativista". Nas palavras dela: "Eu achei que os termos que ele usou, ele conseguiu, mas digamos que não era o cotidiano aqui do Sul, era um assunto do momento e que ele conseguiu trazer para a cultura" (registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

O encontro gerou discussões importantes entre o grupo, visto que as reflexões trazidas se mesclavam com o cotidiano dos discentes. Embora a participação de Camille e Joanna tenha sido mais efetiva, suas contribuições ampliaram a ótica do grupo sobre essa temática.

Ao final, ficou combinado que, no próximo encontro, cada discente deveria trazer as canções escolhidas (disponibilizadas no *Classroom*, segundo a figura 4) para compartilhar com o grupo e realizar a escolha coletiva do repertório arranjado pela turma. Nesse momento, foi apresentada uma breve explicação de como seria realizada a atividade de arranjo coletivo/colaborativo. Surgiram algumas preocupações com relação à divisão da instrumentação dessas obras. Uma questão foi a falta de técnica no instrumento violão para tocar músicas dessa vertente: "Professor, eu não sei tocar ritmo de vaneira, eu só sei fazer o básico do básico." (Joanna, em registro via *Google Meet*, em 16/03/21). Com isso, o pesquisador tranquilizou o grupo. Mencionou que a troca de saberes musicais entre os colegas contribuiria com a interação mútua entre os participantes, buscando tecer uma rede colaborativa entre os participantes com mais experiência no instrumento. Foi mencionado que, se necessário, realizar-se-ia um estudo mais detalhado, como Formação de acordes no instrumento e Técnicas de bases rítmicas. A discente Camille contribuiu com a discussão sugerindo que

Principalmente quem está entrando pra (*sic*) faculdade agora, como eu, e não sabe tocar bem um instrumento ou só canta, ou está pegando recém o

instrumento, como violão, eu não toco violão, mas eu tenho em casa [...]. Tipo, se não consegue tocar toda a música, pode fazer por pedacinhos, esse pedaço só toca Dó, Ré e Mi, então vai lá e grava só aquele pedacinho Dó, Ré e Mi. Aí tu estudas outro pedaço e grava, entendeu? Não precisa gravar toda, às vezes as pessoas não conseguem tocar toda a música, né (*sic*)? Aí depois junta tudo e monta! (Camille em registro via *Google Meet*, em 16/03/21).

Os exemplos da discente auxiliaram para que o grupo pudesse também ampliar a visão instrumental, pois, a partir disso, poderíamos pensar quais instrumentos musicais poderiam compor as partes das canções escolhidas, utilizando um solo de violino somente no refrão da música, por exemplo.

Com isso, encerrou-se o encontro disponibilizando o link com a gravação para o livre acesso do grupo no fórum do *Classroom*.

6.1.5 Encontro 5: O repertório da Califórnia no ensino de Música.

O quinto encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 19 de outubro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 8 discentes. A principal atividade foi a seleção das canções para o arranjo coletivo/colaborativo.

O encontro pautou-se na proposta de que cada discente pudesse comentar o porquê de suas escolhas musicais dentre o repertório sugerido, mencionando seus aspectos técnicos, bem como sua motivação e/ou sentimentos provocados que foram determinantes para a escolha. A partir disso, iniciou-se a explanação pelos alunos para que, no final, ocorresse, de forma democrática, uma votação para definir a obra escolhida para o arranjo coletivo/colaborativo. Nesse momento, lembrou-se que, por decisão unânime, ficou pré-estabelecida a escolha da primeira canção, conforme o encontro 4, *Astro Haragano*.

Os discentes mencionaram de duas a três músicas cada um. A partir de suas falas, foi elaborado um documento de texto *Word* para compilar as menções às músicas. A obra *Desgarrados* (<https://youtu.be/6c9-rwU8KmM?t=1>), de autoria de Sérgio Napp e Mário Barbará, vencedora da 11ª edição, foi a mais mencionada, com 6 votos. A fala do grupo ao justificar essa escolha centrou-se nas possibilidades instrumentais para o arranjo da turma. Ou seja, na visão do grupo poderiam ser

explorados muitos dos instrumentos musicais que cada aluno toca. Também o fato da canção ser conhecida por todos corroborou para essa escolha.

O grupo demonstrou-se muito satisfeito com a escolha das duas canções, foi então que surgiram as primeiras ideias para a composição do arranjo. O discente Igor sugeriu que fizéssemos outro documento *Word*, a exemplo do anterior, para que cada participante pudesse indicar quais instrumentos musicais cada um poderia gravar. Na primeira tentativa de realizar a orquestração das músicas, foram citados os seguintes instrumentos: banjo, baixo elétrico, violão, clarinete, cavaco, guitarra, piano ou teclado digital, voz, sintetizadores de efeitos, cajon e demais percussões.

O discente Fábio sugeriu que a realização de um *medley* das duas canções, ou seja, um arranjo que contemplasse as duas obras em uma única vez. O grupo ficou muito animado com a ideia, acrescentando que cada obra poderia ser tocada somente uma vez, por exemplo: introdução, partes A e B e refrão.

Dando sua visão, Simone chamou a atenção do grupo ao propor que o colega Fábio cantasse a obra *Astro Haragano*, por seu timbre de voz se aproximar ao de Jerônimo Jardim.

Colegas, estava ouvindo *Astro Haragano* e me parece que a voz do colega Fábio tem um timbre bem semelhante com o do intérprete da canção original. Quem sabe se ele, se quiser, cantasse esse solo, acho que ficaria lindo! (Simone, em publicação no fórum do *Classroom*)

Nesse sentido, Fábio e os demais participantes aceitaram a proposta de Simone, sugerindo inclusive que ele cantasse a voz principal das duas canções. Outra ideia do grupo foi a criação de uma paisagem sonora entre a transição das canções, recriando uma "atmosfera futurística", visando a uma aproximação com o contexto do cometa *Halley*. Com isso, decidiu-se que o *medley* iniciaria com *Desgarrados*, seguido de um período de transição (atmosfera futurística) e finalizando com *Astro Haragano*. A partir disso, o pesquisador instigou o grupo para saber de que forma poderia ser criada essa "atmosfera". Então o grupo mencionou as possibilidades de inserção de instrumentos musicais alternativos, como pau de chuva e chocalhos. Igor sugeriu também a inclusão de sons feitos a partir dos timbres gerados em sintetizadores.

Com o grupo animado com a chuva de ideias, ficou determinado que, a partir do próximo encontro, seria realizada a análise harmônica das músicas. Assim, o

pesquisador sugeriu que cada aluno "tirasse de ouvido" as linhas melódicas de seus instrumentos. Para isso, foi disponibilizada uma única versão de referência de cada canção, para que o grupo pudesse "tirar" durante a semana. As versões utilizadas como referências foram as gravações originalmente disponibilizadas nos LPs da 11ª e da 15ª edições, (<https://www.youtube.com/watch?v=FilPG1gjvg4>)(<https://youtu.be/6c9-rwU8KmM?t=1>). Além disso, os discentes poderiam compartilhar eventuais dúvidas oriundas do processo de "tirar de ouvido". Dadas as combinações, encerrou-se o encontro.

O quinto encontro foi realizado com a **turma da ação pedagógica 2020/2**, no dia 23 de março de 2021, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 5 discentes. A principal atividade foi a seleção das canções para o arranjo coletivo/colaborativo.

No início, o pesquisador demonstrou ao grupo como ocorreu a dinâmica da construção do arranjo coletivo/colaborativo com a Turma 2020/1. Para isso, compartilhou-se na tela do *Meet* a turma do *Classroom* da turma anterior, mostrando o passo a passo das atividades realizadas, tanto na determinação das músicas, quanto na estruturação do arranjo e gravação da guia. Com o término das atividades do Projeto-Piloto em 07 de dezembro de 2020, foram evidenciadas todas as etapas desse processo, a fim de contextualizá-las aos participantes, para que eles tivessem melhor compreensão da proposta.

Mostrou-se como foi feita a gravação-guia, além de apresentar como ocorreu o processo de edição e mixagem do arranjo. Para isso, o pesquisador falou brevemente sobre os *softwares* utilizados.

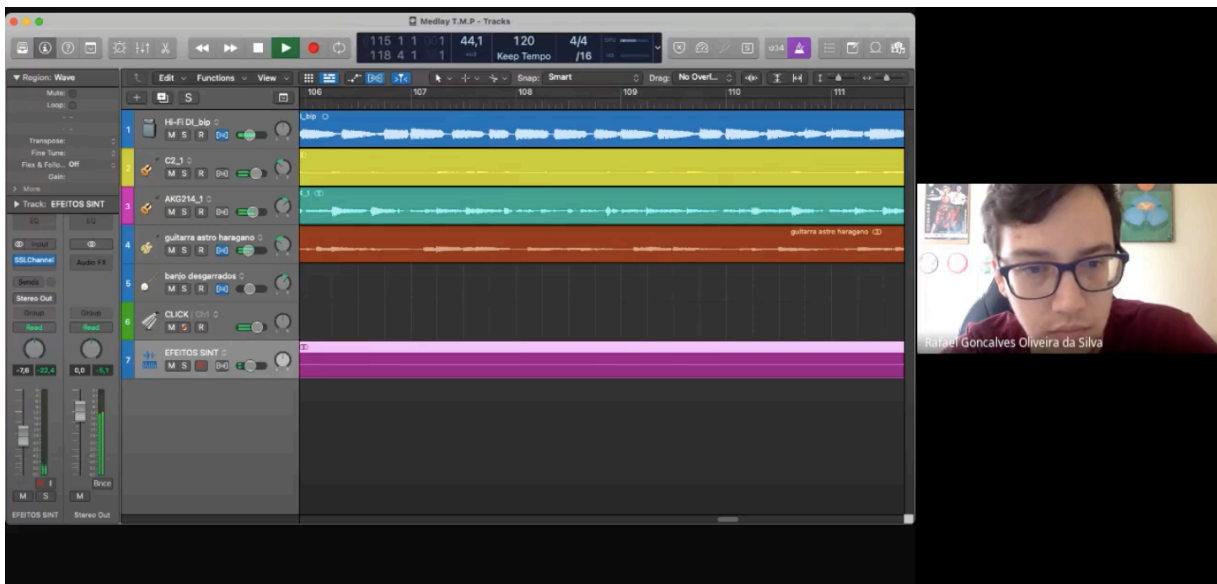
A *DAW* (Digital Audio Workstation) é a denominação dada no campo da produção musical aos *softwares* de computador que oferecem amplos mecanismos de gravação multipista, mixagem e edição de áudio. Essas ferramentas tecnológicas são utilizadas em estúdios profissionais de gravação e também em *home studios*, que são ambientes de produção musical em casa (VIEIRA, 2010). Com o impacto da pandemia em período de *lockdown*, a procura por essas tecnologias movimentou o setor artístico, principalmente músicos e estudantes de música que tinham o desejo de compartilhar o seu fazer musical, inclusive materiais com fins pedagógicos, nas redes sociais.

Buscando contribuir ainda mais com o desenvolvimento do roteiro do encontro, foram apresentadas algumas *DAWs* para o grupo, como o *Reaper*,

Cubase, Sonar, FL studios, Studio One e Logic Pro (VIEIRA, 2010, p.39), esta última evidenciada com mais atenção, pois foi a usada nos processos com ambas as turmas.

"A primeira função principal de uma DAW é ser capaz de manipular múltiplos canais ou tracks de áudio digital, chamado multitrack" (SILVA, Rodrigo. 2019, p. 6). Baseando-se nesses princípios, mostrou-se o projeto do *medley* da turma 2020/01 com suas *tracks* de áudio, conforme a figura abaixo.

Figura 12: Demonstração do projeto no *Logic Pro X*.



Fonte: O autor (2021)

O pesquisador relatou alguns problemas com o armazenamento dos arquivos de áudio enviados pelos alunos, pois, no caso do projeto-piloto, os alunos enviaram suas gravações através do *Upload* para a turma do *Classroom*. No entanto, houve arquivos que não foram salvos na plataforma, ocorrendo a perda dos mesmos, sendo necessário um novo envio posteriormente. Nesse sentido, a discente Joanna sugeriu que criássemos uma pasta compartilhada na plataforma *Google Drive* para que cada discente pudesse postar seus arquivos de áudio com mais segurança.

Logo após, iniciamos a audição do arranjo da turma anterior, utilizando algumas ferramentas como o *Solo*, em que se pode ouvir de forma isolada as faixas selecionadas. Dessa forma, o grupo ficou muito empolgado com a demonstração do processo ocorrido e iniciou a projeção de suas atividades.

Ainda, a fim de compartilhar a sua experiência com o grupo, Talles, discente que participou de ambas turmas, deu o seu relato sobre as atividades.

Foi bem tranquilo, no início até achei que seria um pouco complicado. Porque, eu não tenho [...] Diferentemente de alguns colegas que já "lidam", eu não tenho experiência de gravar coisas, e tal. Não costumo gravar, sou muito ruim em gravação. Tanto é que agora, no componente de Composição eu tive que abandonar uma composição e fazer de outro jeito, porque eu não consegui lidar bem com o software. Mas, foi bem tranquilo pegar a base que o senhor (professor) enviou, porque o metrônomo ajuda bastante. Então, foi bem tranquilo de gravar, eu achei que fosse mais complicado, mas foi tranquilo.

E foi uma experiência muito legal, porque vai juntando [...] eu imagino que não deve ser fácil juntar tudo isso aí, mas depois é legal ver a "coisa" soando e tudo junto (Risos). (Talles em registro via *Google Meet*, em 23/03/21).

Após o relato do discente, cada participante do encontro compartilhou suas músicas escolhidas, expressando o motivo de suas preferências. Faz-se necessário elucidar que, ao final das sugestões musicais, entraram em votação somente as canções citadas em aula. Além disso, cada aluno poderia apontar até três canções.

Dando abertura às discussões, Camille atribuiu a primeira escolha à sua vivência cotidiana, escolhendo a canção *Esquilador*, da 9ª edição (1979), pois a obra retrata o costume da tosquia da lã de ovelha na campanha do estado do Rio Grande do Sul. Nas palavras dela: "Explica a lida da tosquia, que lembra a minha infância. Eu não sei se vocês foram criados na campanha, mas eu fui! A história é bonita, além de ter umas partes que a gente poderia cantar em uníssono" (registro via *Google Meet*, em 23/03/21). Além disso, mencionou que se identificou com a voz do cantor, Telmo de Lima Freitas.

A segunda obra foi *Desgarrados*. A discente justificou que a canção traz uma letra considerada "dramática, envolvente e sentimental". Ainda complementa: "tem um ritmo delicado, que não é meio rápido, além da letra ser bonita". (Registro via *Google Meet*, em 23/03/21). Outro aspecto importante mencionado pela discente foi a presença de um solo de flauta, que, nesse caso, poderia ser gravado por ela na flauta doce, se os colegas auxiliassem na transcrição da partitura. A terceira música sugerida foi *Tertúlia*, da 12ª edição (1982), por caracterizar-se como uma "letra rimada", além de gostar da voz do cantor.

A discente Micaelle citou que se interessou por outras canções além das ganhadoras das edições delimitadas para a atividade, fazendo referência à canção *Guitarreio para um guitarrista* (13ª edição, 1983). Esse fato chamou a atenção, pois a aluna demonstrou-se instigada pelas obras e foi além em sua apreciação. Mesmo assim, escolheu *Guri*, da mesma edição, pois, segundo ela: "tem um significado familiar, além de ser conhecida para arranjar". "Gosto muito dessa música! Me lembra meu pai cantando quando eu era pequena." (Registro via *Google Meet*, em 23/03/21).

A próxima a falar foi Joanna:

"Eu ouvi todas as músicas e as que mais me chamaram atenção foram: *Um canto para o dia*, da 6ª edição, porque eu achei ela bem animada e ao mesmo tempo ela conta uma história assim [...] de tudo o que acontece no campo, na rotina do campo, eu achei bem interessante a forma que foi colocado na letra da música.

A outra foi *Veterano*, da 10ª *Califórnia*, eu achei bem legal porque ela é animada e é diferente das outras, ela dá vontade de dançar, tem um arranjo bem completo com vários instrumentos, parece música de baile mesmo (Risos).

A última é a que eu mais gosto, gosto e conheço mesmo, é a *Desgarrados* da 11ª edição. Porque o arranjo é diferente, ela é mais calma e tem um assunto voltado mais para a cidade, que é um assunto diferente do que as outras músicas retratam. Geralmente são assuntos voltados para o campo.

Eu quando aprendi a cantar essa música, o meu professor na época falou que essa música falava sobre Porto Alegre, né (*sic*)? Então eu acho muito interessante retratar dessa forma a cidade. (Joanna, registro via *Google Meet*, em 23/03/21).

Para Talles, além de ter trabalhado com a canção *Desgarrados* com a turma anterior, a temática acerca do "êxodo rural" o instiga.

Nós trabalhamos com ela no semestre passado, inclusive por ser uma música bem famosa, ela tem versões em *rock* e tal [...], então te dá diferentes possibilidades para se trabalhar em cima do arranjo. Fora que eu gosto da letra, do arranjo vocal, enfim, a música de maneira geral é muito bacana. (Talles, registro via *Google Meet*, em 23/03/21).

Sua outra sugestão é *O grito dos livres*. O discente menciona que seria um desafio arranjar essa canção por ser uma "letra complexa" que retrata a formação do povo gaúcho a partir dos índios pampeanos que aqui habitavam e sua mistura com o "homem branco" (imigrantes europeus). Outro aspecto que chamou atenção do discente é o fato da obra ser interpretada pelo cantor argentino naturalizado brasileiro, Dante Ramon Ledesma, que incomodou o público e os demais

participantes do festival por cantar com sotaque castelhano, ou seja, por não cantar na língua portuguesa fluentemente. Nesse sentido, o discente retratou como um "tema complexo e polêmico" e "trata de outro lado da história do nosso estado" (registro via *Google Meet*, em 23/03/21).

Para Juliana, sua preferida foi *Desgarrados*, citando a beleza de sua letra. Ainda referiu-se como uma obra "fora do padrão": "Achei que ela saiu um pouco do padrão, apesar dela ser música gaúcha, ela destoa das outras, eu acho que é por isso que todo mundo gosta dela" (registro via *Google Meet*, em 23/03/21). A segunda sugestão foi *Um canto para o dia*, que remeteu a um repertório que ela executou no IMBA sobre músicas com a temática de guerras e batalhas.

Eu não sei porque, mas me remeteu a um repertório que eu toquei no IMBAS, anos atrás, que eram músicas que contavam sobre guerras, cavalheiros, batalhas. Eu não sei por que me lembrou, mas eu curti bastante ela. (Juliana em registro via *Google Meet*, em 23/03/21).

Após a fala de todos no grupo, realizamos a contabilização das obras sugeridas. Como quatro entre cinco discentes mencionaram a obra *Desgarrados*, o pesquisador sugeriu que ela fosse uma das escolhidas pelo grupo, sendo assim, por unanimidade, houve a concordância. A segunda obra mais votada foi *Um canto para o dia*. Com isso, o pesquisador sugeriu a audição coletiva em aula para auxiliar na escolha do grupo. Dessa forma, o grupo decidiu que a segunda obra arranjada seria essa.

Nesse encontro, surgiram várias interações na estruturação do arranjo entre o grupo: as primeiras sugestões como uníssonos, solos de instrumentos, entre outras sugestões referentes aos aspectos rítmicos com o uso de instrumentos de percussão. Caracterizamos esse momento como o pontapé inicial de uma rede de colaboração musical entre os integrantes. Portanto, o grupo idealizou um panorama de instrumentos musicais que poderiam ser tocados por eles nos arranjos. Foram citados: violão, voz, arranjo vocal, piano, flauta doce, violino, trompete, ukulele, teclado, escaleta e guitarra.

A discente Camille sugeriu tocar a melodia da introdução de *Desgarrados*, utilizando trompete e flauta doce. Segundo ela: "Dá pra (*sic*) fazer os dois instrumentos, as mesmas notas musicais como se fossem duas pessoas tocando, duas Camilles tocando, seria bacana" (registro via *Google Meet*, em 23/03/21). A

ideia da discente corroborou com a utilização da gravação *multitracks*, em que um discente poderia gravar diferentes instrumentos no mesmo arranjo.

A colega Camille poderia tocar flauta doce na música Desgarrados, iria ficar bonito. Eu apoio a escolha dessa música, é uma das que mais conheço. Ainda se ela me ajudar eu posso tocar alguma coisa no violino, se ela me der umas aulinhas. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 23/03/21).

Ao longo do encontro, foram surgindo inúmeras ideias do grupo com relação ao uso desses instrumentos. Nesse sentido, o pesquisador propôs que os participantes realizassem uma tempestade de ideias. Desse modo, o grupo, já sabendo com quais instrumentos seus colegas poderiam contribuir, realizaram uma roda de sugestões. Por exemplo: Joanna, sabendo que Micaelle se dispôs a cantar, sugeriu um dueto de vozes na canção *Um canto para o dia*. Além disso, poderiam empilhar vozes, tanto em uníssono quanto em arranjo com intervalos melódicos.

Desgarrados também foi uma das canções escolhidas com a turma 2020/01. Nesse sentido, outra sugestão do grupo foi a utilização de alguns dos instrumentos já gravados pelos colegas do semestre anterior, dos quais o presente grupo não dispusesse. Isso só foi possível pelo sistema de gravação *multitrack*. Para que isso acontecesse, o pesquisador sugeriu manter a mesma estrutura do arranjo feito pela turma anterior, utilizando-se da base com instrumentos já gravados no projeto-piloto, como baixo, banjo, violão base, *cajon* e *shakers*.

Ao final do encontro, definimos as duas versões referências para que o grupo pudesse "tirar de ouvido" e estudar suas harmonias e letras. As referências escolhidas foram as gravações ao vivo nos *LPs* das respectivas edições. (*Desgarrados*; <https://youtu.be/6c9-rwU8KmM?t=1>, *Um canto para o dia*; <https://www.youtube.com/watch?v=LKqdUuVBpyM&t=1s>).

6.1.6 Encontro 6: Práticas musicais online em conjunto

O sexto encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 26 de outubro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 8 discentes. A principal atividade foi a análise coletiva das características musicais das canções escolhidas.

Nesse encontro, os alunos puderam tirar dúvidas com relação à harmonia de uma das músicas arranjadas. A primeira atividade foi a análise de *Desgarrados*, em que o pesquisador expôs os slides com letra e os acordes cifrados. Os discentes leram a letra da canção para tirar dúvidas em relação a algumas palavras. A cada estrofe lida, os acordes iam sendo evidenciados pelo pesquisador, tocando cada um com o auxílio do violão. Segundo o grupo, essa atividade foi de fundamental importância, principalmente para aqueles que iriam gravar instrumentos melódicos. Nesse sentido, definir a harmonia empregada no arranjo contribuiria para a criação musical dos discentes que tocavam os instrumentos considerados base, violão e baixo. Em paralelo, os discentes acompanharam em seus respectivos instrumentos, tocando os acordes mostrados. Segundo Correa, "compreender a forma e analisar a harmonia são maneiras de se aprofundar no material musical da obra" (2021, p. 43).

O grupo então definiu que a música seria dividida em três partes, parte A, parte B e refrão. Ambas as partes, A e B, têm melodias iguais, mudando somente a letra, portanto a sugestão do grupo, já pensando na ideia do *medley*, foi delimitar a obra na seguinte forma: A, B e refrão. Conforme exemplo abaixo:

Figura 13: Estrutura da obra *Desgarrados*.

Desgarrados

Parte A	Parte B
<p style="text-align: center;">A E/G# F#m</p> <p>Eles se encontram no cais do porto pelas calçadas</p> <p style="text-align: center;">D A/C# Bm</p> <p>Fazem biscates pelos mercados, pelas esquinas</p> <p style="text-align: center;">E7 C#7 F#m</p> <p>Carregam lixo, vendem revistas, juntam baganas</p> <p style="text-align: center;">B7 E7 A</p> <p>E são pingentes das avenidas da capital</p>	<p style="text-align: center;">A E/G# F#m</p> <p>Eles se escondem pelos botecos entre os cortiços</p> <p style="text-align: center;">D A/C# Bm</p> <p>E pra esquecerem contam bravatas velhas histórias</p> <p style="text-align: center;">E7 C#7 F#m</p> <p>Então são tragos, muitos estragos, por toda a noite</p> <p style="text-align: center;">B7 E7 A</p> <p>Olhos abertos, o longe é perto, o que vale é um sonho</p>
<p style="text-align: center;">Refrão</p> <p style="text-align: center;">Bm C#7 F#m</p> <p>Sopram ventos desgarrados, carregados de saudade</p> <p style="text-align: center;">Bm C#7</p> <p>Viram copos, viram mundos</p> <p style="text-align: center;">F#m D</p> <p>Mas o que foi nunca mais será</p> <p style="text-align: center;">C#7 F#m A D E7</p> <p>Mas o que foi nunca mais será</p>	

Fonte: o autor (2021).

Da mesma forma, repetiu-se esse processo de definição da harmonia com a canção *Astro Haragano*. Segundo alguns discentes, esta foi a música que apresentou mais dificuldades para eles ao "tirarem de ouvido". Segundo Fábio, isso se justificou pelo fato do emprego de uma harmonia "jazzística" dada pelo autor da obra. "O Jerônimo viajou muito nesse arranjo, é uma harmonia muito jazzística, acho que poderíamos fazer ela de forma simplificada, com aquela que vimos em aulas atrás" (transcrição do encontro). Nesse sentido, o discente sugeriu a harmonia apresentada no encontro 4. Com isso, projetamos os slides da transcrição harmônica e retomamos a análise da letra e a cifragem da música. Um fato relevante a ser pontuado foi que os discentes apontaram a contribuição das discussões feitas no encontro 4.

Figura 14: Estrutura da obra *Astro Haragano*.

ASTRO HARAGANO – JERÔNIMO JARDIM

Intro: (D, G/D, Gm/D, D, D/C, Bm7) (Bb, C, D)

Parte A - 2X

D G/D

É fogo, é gelo, verdade, ilusão

Gm/D D

Vento de prata/escarcéu

D/C Bm7

Varando a noite campeira

Bb C D

repontando estrelas na estância do céu

(F, E, D#, D) – Forma de D

Parte B

D/C G/D

Chispa de sonho, galope de luz,

D#º Em C#º Eº Bm Bm/A

mistério na imensidão pingo tordilho cigano

E7 A7

qual boitatá na escuridão

D/C

Astro haragano

G/D

esperança fugaz

D#º Em

passando em meu coração

C#º D#º Bm

de encontrar meu menino

E7

tropa de osso

A

Roda pião

Roda pião

4

 unipampa Universidade Federal do Pampa

Fonte: o Autor (2021)

Aproximando-se do horário do término do encontro, ficou combinado finalizar a estrutura do arranjo do *medley* no encontro 7. Sendo assim, o pesquisador

perguntou aos participantes se haviam ficado dúvidas com relação à harmonia estudada. O grupo respondeu que durante a semana iria praticar em seus respectivos instrumentos, mas que não tinha dúvidas referentes à formação dos acordes apresentados. Faz-se necessário evidenciar que essa facilidade da turma justifica-se pelos discentes já terem cursado componentes curriculares dedicados ao estudo da Teoria Musical, Harmonia e Prática Instrumental Violão ou Piano.

O sexto encontro foi realizado com a **turma da ação pedagógica 2020/2**, no dia 30 de março de 2021, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. A principal atividade foi a análise coletiva das características musicais das canções escolhidas.


A exemplo da turma anterior, a primeira atividade foi o estudo da harmonia da canção *Desgarrados*, através da exposição dos slides com a letra e os acordes cifrados. Como a turma optou por se basear na estrutura do arranjo da turma 2020/1, utilizou-se a divisão da canção em três partes, conforme a figura 7. Diferentemente da turma anterior, a maior parte do grupo não havia integralizado os componentes de Harmonia e Teoria Musical, portanto reforçou-se a ideia de apresentar cada acorde e trecho melódico das diferentes partes separadamente. O violão foi o instrumento empregado para a descrição dos acordes, visto que os/as aluno/as que iriam tocar instrumentos com teclas, como o piano e a escaleta, já dominavam as questões técnicas de formação de acordes. À medida que cada acorde aparecia no decorrer da letra da canção, descreviam-se as notas e sua formação no braço do violão. Dessa forma, buscou-se auxiliar o grupo na compreensão da harmonia musical, tanto com discentes que participaram do arranjo gravando instrumentos harmônicos ou base (violão, baixo, piano, guitarras), quanto instrumentos melódicos (trompete, flauta doce, clarinete). A discente Joanna perguntou se ela poderia apenas tocar os acordes somente no tempo forte de cada compasso, pois segundo ela, tem dificuldade de tocar "ritmo de música gaúcha" no violão.

Eu fui tentar acompanhar com o violão e eu não consigo fazer o ritmo porque eu tenho muita dificuldade em fazer ritmo de música gaúcha, é mais complexo pra mim. Então, se pudesse, eu só acompanhava soltando os acordes no primeiro tempo. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 30/03/21).

Desse modo, a sugestão debatida pelos demais discentes foi que Joanna se baseasse no metrônomo da guia para auxiliar sua performance na gravação tocando

o primeiro tempo de cada compasso. Abaixo evidenciamos um trecho capturado do encontro em que o pesquisador demonstra um acorde para o grupo.

Figura 15: Demonstração da formação dos acordes.

<p>A E/G# F#m Eles se encontram no cais do porto pelas calçadas</p> <p>D A/C# Bm Fazem biscates pelos mercados, pelas esquinas</p> <p>E7 C#7 F#m Carregam lixo, vendem revistas, juntam baganas</p> <p>B7 E7 A E são pingentes das avenidas da capital</p> <p>A E/G# F#m Eles se escondem pelos botecos entre os cortiços</p> <p>D A/C# Bm E pra esquecerem contam bravatas velhas histórias</p> <p>E7 C#7 F#m Então são tragos, muitos estragos, por toda a noite</p> <p>B7 E7 A Olhos abertos, o longe é perto, o que vale é um sonho</p> <p>Bm C#7 F#m Sopram ventos desgarrados, carregados de saudade</p> <p>Bm C#7 Viram copos, viram mundos</p> <p>F#m D Mas o que foi nunca mais será</p>	
---	---

Fonte: o Autor (2021).

Em um segundo momento, o pesquisador evidenciou a linha vocal cantando a melodia principal da música, a fim de dirimir as dúvidas dos discentes ao “tirarem de ouvido”. Nesse momento, quatro dos discentes se dispuseram a gravar as vozes em ambas as canções arranjadas. Também surgiram dúvidas com relação a algumas palavras, como o que são *baganas*.

Eu ia pesquisar depois da aula, palavras que estão no linguajar gaúcho, mas que não são tão costumeiras, a gente (*sic*) não entende. Tem umas quantas palavrinhas não só nessa música, mas em outras que a gente (*sic*) não entende o que é (risos). (Camille em registro via *Google Meet*, em 30/03/21).

Nesse sentido, buscamos o significado da palavra em um *Web* dicionário. Outro discente reforçou a ideia sobre o emprego do vocabulário regional nas canções, citando a dificuldade em compreender um trecho da música *Canto alegretense*, também do repertório nativista. Segundo as palavras de Talles,

"Flor de tuna, camoatim de mel campeiro, pedra moura das quebradas do Inhanduy", realmente se pra (*sic*) nós que somos daqui, às vezes fica difícil de entender, imagina pra (*sic*) pessoas de fora do estado. (Talles, em registro via *Google Meet*, em 30/03/21).

Camille cita que só entendeu o trecho da referida música por estar ligada ao contexto do campo, como já citado anteriormente. Nas palavras dela, "o mel campeiro é aquele mel de camoatim, aquele que tem no meio do campo. É muito ruim! (risos)" (registro via *Google Meet*, em 30/03/21). A discente Nilza trouxe outro exemplo da vertente nativista, mencionando um trecho da canção da 13ª edição da CCNRS *Guri*: "Hei de ter uma tabuada e o meu livro 'Queres Ler' ". Nilza menciona que o livro "Queres ler" era "uma cartilha para a alfabetização, usada no século passado". A discente ainda afirmou: "Eu mesma fui alfabetizada com o livro *Queres Ler*" (registro via *Google Meet*, em 30/03/21).

Contribuindo para o entendimento da melodia da canção, Camille compartilhou com o grupo uma partitura transcrita por ela, no software de notação musical *MuseScore*, ao estudar e "tirar" a música de ouvido. A discente apresentou aos demais colegas, citando ter encontrado dificuldades nas últimas partes da canção. Ainda assim, disponibilizou suas transcrições nas tonalidades de Dó e Sol na esperança de que pudesse ajudar os demais colegas e ainda que eles a pudessem auxiliar com a questão da escrita dos trechos que encontrou dificuldades.

Figura 16: Transcrição de Camille da obra *Desgarrados*

Desgarrados

Camila Echeverria

Fonte: o Autor (2021).

Ao final das primeiras duas etapas descritas, realizamos o mesmo procedimento com a segunda canção escolhida para o arranjo, *Um canto para o dia*. Conforme o grupo, a segunda apresentou mais dificuldade para "tirar de ouvido", tendo em vista que a gravação referência foi extraída do disco *LP*, portanto perdendo qualidade sonora na digitalização desses áudios. Outra dificuldade citada pelos alunos foi o fato da obra ser composta no tom de Si Bemol menor e, em alguns trechos, utilizar-se de acordes com variações nos baixos, bem como a incorporação de acordes com intervalos de sextas. Joanna, discente que se dispôs a gravar o violão, citou sua dificuldade em formar acordes bemóis, caracterizados pelo uso da pestana no braço do violão. Talles contou ao grupo sobre a participação de um músico, inserido no contexto dos festivais, que auxiliou gravando a linha do violão-base na canção *Desgarrados* com a turma anterior. Nesse sentido, sugeriu estender novamente o convite para ele ou outro músico que pudesse contribuir com o arranjo. Nesse momento, o pesquisador também se colocou à disposição para a gravação do violão-base e de outros instrumentos. O grupo acolheu a proposta como positiva, deixando pré-estabelecido que o violão-base seria gravado através de uma "participação especial". Nilza discorreu sobre essa sugestão.

Acho que vai somar muito no nosso arranjo convidar alguém para realizar uma participação especial com a nossa turma. Essa interação com músicos inseridos no contexto dos festivais vai ser muito produtiva para trocarmos experiências. (Nilza em registro via *Google Meet*, em 30/03/21).

Partindo para o fim do encontro, finalizamos a exposição dos acordes da canção dando início à demonstração da linha vocal. Para maior compreensão, a obra foi dividida em quatro partes, sendo elas: Parte A, Parte B, Parte C e Refrão. Ambas as partes iam sendo demonstradas pelo pesquisador, a fim de tirar as dúvidas do grupo referentes às palavras e às notas empregadas. Abaixo veremos a análise da estrutura da obra.

Figura 17: Estrutura da obra *Um canto para o dia*.

Um canto para o dia

Parte A
Bbm6
 Um naco de um sol de ouro
Cm7/5- **Bbm6**
 Dourando a copa do angico
Gb6 **Bbm6**
 Pé por pé se levantando
F **Bbm6** **Ab**
 Pra acordar o tico-tico
Db **Ab** **Db**
 Um naco de um sol de ouro
Gb **Db7** **Gb**
 Dourando a copa do angico
Ab **Db**

Pé por pé se levantando
F **Bbm Bbm/A**
 Pra acordar o tico-tico

Parte B
Bbm/Ab **Bbm/Ab** **Bbm/G**
 É o frescor da madrugada
Bbm/Gb **Bbm**
 E a passarada já se assanha
Ab **Db**
 E o sereno em gotas de prata
Gb - **F**
 Enfeita teia de aranha

Refrão:

Bbm **Gb** **Bbm**
 Sol, lua, estrela boieira
Bbm **Gb** **Bbm**
 Num rastro de poeira
Gb7/9- **F**
 O dia começou
 Iluminando a coxilha
Ab **Db**

Parte C

Ab
 Metade de um sol vermelho
Db
 Listrando o céu na planura
Gb
 Agachando-se matreiro **F**
 Que nem sorro em noite escura
Bbm/Ab **Bbm/G**
 É a tarde, é o caminheiro|
Bbm/Gb **Bbm**
 Que vai chegando à pousada
Ab **Db**
 Tem mate e churrasco quente
Gb **F**
 Pra seguir na madrugada

Fonte: O autor (2021).

Encaminhando-se para o final, ficou estabelecido que o próximo encontro seria destinado à criação da estrutura do arranjo. O pesquisador pediu que os discentes reservassem um período de tempo ao longo da semana para se dedicar a pensar nas possibilidades de composição do arranjo coletivo.

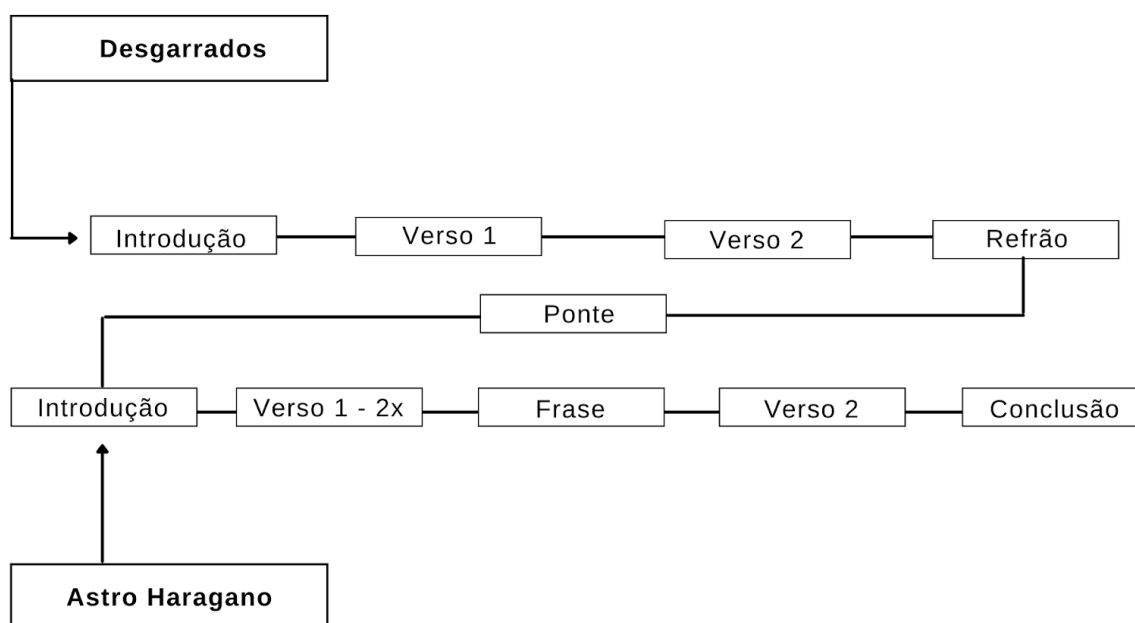
Em linhas gerais, o sexto encontro, com ambas as turmas, destinou-se à análise da melodia e da harmonia das peças escolhidas. Segundo Correa (2021), os elementos citados “representam as principais matérias-primas com as quais o arranjador vai trabalhar, pois é a partir desses materiais que serão feitas modificações e adições para a criação do arranjo”(p. 43).

6.1.7 Encontro 7: Criação do arranjo coletivo/colaborativo.

O sétimo encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 09 de novembro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 7 discentes. A principal atividade foi a produção de um arranjo para as canções escolhidas.

A estrutura dos arranjos baseou-se no capítulo *Fundamentos do arranjo*, do livro de Correa (2021). Nessa etapa, o arranjador empregou seus conhecimentos sobre as diversas subáreas da música e, no caso dos arranjadores iniciantes, "é comum que esse processo apresente um caráter experimental, constituindo-se o conhecimento por meio de tentativas e erros" (p. 43). Assim, o pesquisador propôs ao grupo que realizasse uma chuva de ideias acerca das possibilidades desse arranjo. A primeira questão a ser definida foi em relação à forma do arranjo, "o estudo da forma tende a subdividir uma música em seções ou partes" (CORREA, 2021, p. 91). Como evidenciado anteriormente, o grupo optou por criar um *medley* ou *pout-pourri*, que são arranjos com duas ou mais canções em uma só faixa. A forma escolhida pelo grupo iniciaria com a Introdução, Verso 1, Verso 2 e Refrão de *Desgarrados*, seguido por uma Ponte contextualizando a obra *Astro Haragano* com Introdução, duas vezes o Verso 1, Frase, Verso 2 e Conclusão. Foi criado junto ao grupo um mapa estrutural do arranjo que veremos a seguir.

Figura 18: Mapa estrutural do medley da Turma 2020/01.



Fonte: o Autor (2021).

A forma escolhida pelo grupo iniciaria como a **Introdução**. O discente Fábio chamou atenção para a melodia do refrão (tema principal) da música e sugeriu aos colegas que a melodia fosse tocada em uníssono por instrumentos solistas na introdução. O grupo gostou da sugestão e definiu que a melodia seria tocada duas vezes. **Verso 1** foi a nomenclatura escolhida pelo grupo para indicar a letra descrita na figura 7 como Parte A, logo, o **Verso 2** era composto pela Parte B. É importante ressaltar que, embora os versos 1 e 2 tivessem melodias semelhantes, o grupo fez questão de distingui-los, pois apresentam partes diferentes da letra. Para o **Refrão**, os discentes definiram que seria tocado duas vezes, encaminhando para a transição das canções. Nesse momento, também foi sugerida a criação de arranjos vocais intercalando em uníssono, contra cantos e intervalos melódicos. A transição entre as músicas seria por meio de uma **Ponte**, que, por sugestão do pesquisador, seria composta por dezesseis compassos em 4/4, para que os discentes pudessem gravar as ideias de efeitos sonoros mencionados no quinto encontro (6.1.5), denominado por eles como "atmosfera futurística". Nessa parte do arranjo, o grupo teria maior liberdade para criar a partir das sonoridades que eles julgassem representar o contexto do cometa *Halley*, tanto por meio de instrumentos alternativos, como pau de chuva, chocalhos, tambores de lata, etc., quanto por meio de instrumentos eletrônicos, como os sintetizadores. A **Introdução** de *Astro Haragano* foi baseada na versão-referência ouvida pelo grupo inclusive com a adição de vocalizes feitos pelo

cantor em paralelo à melodia principal dos instrumentos solistas. O **Verso 1** representaria a parte A da letra descrita na figura 8 e seria tocado duas vezes, intercaladas por um pequeno fragmento musical, ou como o grupo denominou *riff*, cuja melodia seria tocada por todos os instrumentos. Após as repetições do verso 1, viria outro fragmento melódico também tocado por todos os instrumentos, este maior em relação ao anterior, justificando a escolha pelo grupo de assinalar como **Frase**. Outro fato que justificou essa delimitação foi a mudança da harmonia musical nesse trecho específico. Encaminhando-se para o fim, seguiria o **Verso 2**, composto pela parte B da letra. O grupo ainda optou por concluir o arranjo com os mesmos elementos trazidos na introdução, com os vocalizes e frases melódicas, denominando-a como **Conclusão**.

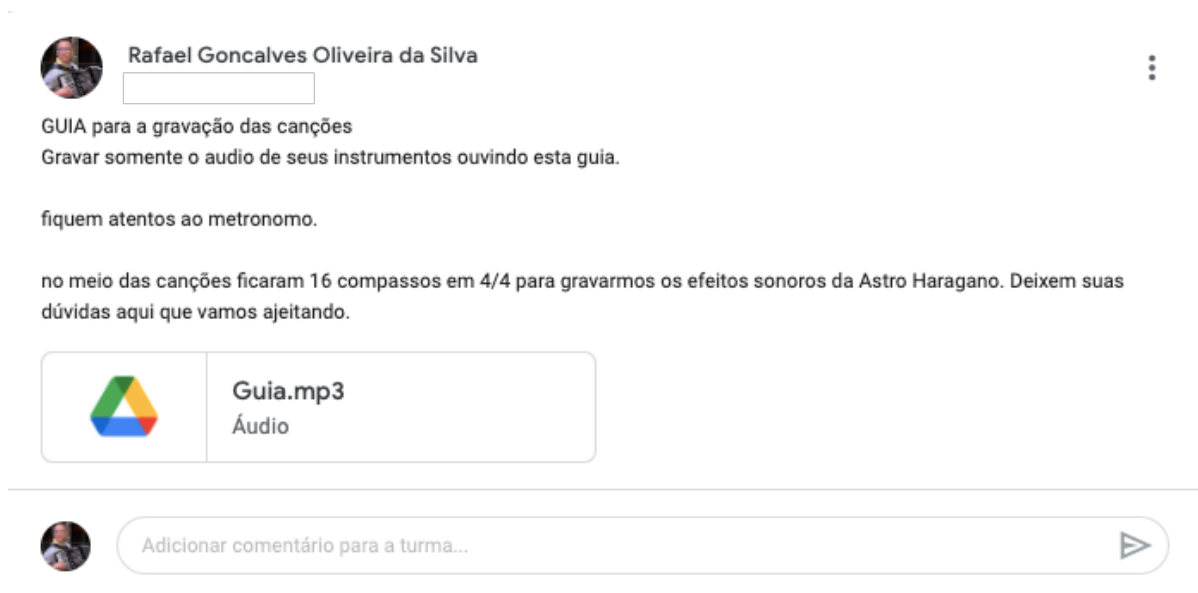
Com a forma do arranjo definida, foi a vez de determinar quais eram os instrumentos solistas e quais fariam o acompanhamento. Com isso, cada discente se expressou em relação à sua participação na gravação. Ficou definido que os instrumentos solistas seriam clarinete e baixo, e que estariam em destaque realizando a melodia da introdução de *Desgarrados*. Violão de aço, clarinete e piano fariam um contraponto ao longo das partes cantadas. Para *Astro*, definiu-se o sintetizador como instrumento solo, aliado aos vocalizes. Os instrumentos citados pelos discentes para realizar os contrapontos foram guitarra e violão aço. Em ambas as canções, fariam o acompanhamento: violão nylon, banjo, *cajon*, *shakers*, baixo e sintetizadores. Importante ressaltar que a disposição dos instrumentos foi de acordo com a característica de cada aluno, ou seja, cada um se dispôs a participar do arranjo tocando os instrumentos que dominava.

O próximo passo foi definir quantos e quais seriam os/as intérpretes no *medley*. Como visto no Encontro 5, a discente Simone havia sugerido que Fábio cantasse a voz principal. Nesse sentido, reforçou-se o convite e foi aceito por todo o grupo. No entanto, nenhum outro discente se dispôs a participar do arranjo vocal.

No final do encontro já tínhamos esboço do arranjo. Dessa forma, ficou acordado que ao decorrer da semana seria postada no *Classroom* uma guia gravada pelo pesquisador com base na estrutura criada pelo grupo, contendo violão-base, metrônomo e voz guia. Foi sugerido para que cada aluno estudasse ouvindo a guia para que pudesse criar sua linha melódica no instrumento e, se possível, pudesse trazer suas experimentações de ideias gravadas. A guia está disponibilizada para

audição no seguinte link: <https://youtu.be/q141WG0E870>, e foi postada conforme a figura abaixo:

Figura 19: Fórum criado no *Classroom* para postagem da guia.



Fonte: O autor (2021).

O sétimo encontro foi realizado com a **turma da ação pedagógica 2020/2**, no dia 6 de abril de 2021, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. A principal atividade foi a produção de um arranjo para as canções escolhidas.

Para esse encontro foram elencados os mesmos princípios de Correa (2021), já utilizados com a turma anterior. Nesse sentido, iniciou-se a estruturação do arranjo pela turma através de uma chuva de ideias.

Primeiramente debateu-se a possibilidade de realizar um *medley*. A exemplo da turma anterior, o grupo tinha concepções distintas sobre essa escolha. Alguns alunos reforçaram a praticidade de abordar de forma resumida as duas canções em um único arranjo. Essa justificativa deu-se em virtude de alguns alunos estarem com uma carga de trabalhos avaliativos muito densa em outros componentes curriculares obrigatórios. Algumas demandas como essa se tornaram muito recorrentes entre os discentes do curso de Música, pelo menos dentre os componentes que lecionei nesse período, em decorrência das Atividades de Ensino Remoto Emergenciais.

Por outro lado, a outra parte do grupo sustentava a ideia de que a melhor forma de arranjar as canções era fazê-las separadamente, para explorar as melhores possibilidades de instrumentação e arranjos. Nesse sentido, buscando um equilíbrio entre o grupo, o pesquisador sugeriu realizarmos os arranjos de forma individual e com versões resumidas das obras. Então, a turma concordou com a proposta e deu início à construção da estrutura do arranjo.

Como comentamos anteriormente, a turma 2020/02 iria utilizar-se da forma do arranjo idealizada pela turma 2020/01. Assim, construiu-se o mapa estrutural abaixo com o primeiro arranjo.

Figura 20: Mapa estrutural do primeiro arranjo da Turma 2020/02.



Fonte: O autor (2021).

Nesse momento também foi mostrada aos discentes a guia gravada pelo pesquisador, contendo metrônomo, voz guia, violão base, além de alguns instrumentos já gravados no projeto-piloto e que seriam utilizados com esta turma. A guia está disponível para audição no link <https://youtu.be/eiExpOsH2p0>.

No primeiro contato com a guia, o grupo começou a explorar algumas ideias de arranjo. Logo no início, Camille indicou que tocaria dois instrumentos solistas na introdução: trompete e flauta doce. Joanna; Juliana e Talles demonstraram interesse

em gravar instrumentos que fariam o acompanhamento; violão, piano e ukulele, somando-se aos da turma anterior; baixo, banjo, violão nylon, cajon e *shakers*.

Em relação à interpretação da obra, Micaelle, Joanna, Camille e Nilza gostariam de participar do arranjo vocal. Nesse sentido, o pesquisador indagou se a tonalidade da música estava em uma região confortável para suas performances vocais. Micaelle mencionou sua percepção e ainda indicou uma sugestão à colega que tocaria a linha do piano.

Eu achei bem legal, pra (*sic*) voz [...] pra (*sic*) mim é uma região confortável, eu gostaria de cantar.
Mas eu pensei pra (*sic*) quem vai fazer a linha do piano, não sei se é a ideia, mas poderia ser tipo [...] bem de fundo assim, bem cama, um arpejo [...] arpejado durante toda a música. Tipo como se fosse um [...] a cama de música mesmo, né (*sic*)? Um arpejo durante toda a música, ou em uma parte só também. Mas parece que ela pede, né (*sic*) ? por ser um 3/4 , parece que ela pede isso [...] um acompanhamento mais [...] durante toda a música, mais dançado assim. (Micaelle em registro via *Google Meet*, em 06/04/21).

Na sua opinião, a discente menciona que a música "pede" a sonoridade de um instrumento de percussão como o cajon. Nesse sentido, sugere ao grupo que o pesquisador participasse da gravação já que atua como professor dos componentes de Práticas Instrumentais Percussão. Nas palavras dela: "Pra (*sic*) mim, essa música parece que pede um cajon, sabe? De novo naquela ideia de ser em compasso 3/4, tipo meio dançado assim. Não sei se o professor poderia gravar as percussões? (registro via *Google Meet*, em 06/04/21). O pesquisador então se disponibilizou para a gravação dos instrumentos de percussão e ainda acrescentou o acordeon, mais um instrumento entre as alternativas citadas pelo grupo. Logo, todos/as os/as presentes aprovaram as sugestões, inclusive demonstrando um ambiente de motivação e expectativa com relação ao arranjo.

Ao decorrer do encontro, a guia da canção foi produzida cerca de cinco vezes a pedido dos/as participantes. Esse exercício contribuiu para a chuva de ideias promovidas por eles/as, principalmente ao mentalizar suas performances musicais em seus respectivos instrumentos. Ainda sobre as projeções, houve um momento em que Camille citou o uso do violino para a introdução. A discente Joanna sugeriu ao grupo que a linha desse instrumento poderia trazer a sonoridade da técnica *pizzicato*. A discente ressaltou que sua sugestão partiu de sua breve trajetória como

estudante de violino, embora com pouco tempo de prática, destaca que conhece algumas técnicas, pois costuma assistir a vídeos de violinistas como referência.

Não sei se a Camille usa essa técnica, mas eu pensei que poderia fazer *pizzicato*, que é fazer aquele [...] só puxar as cordas. Em algum momento iria ficar bem suave, bem delicado, acho que vai ficar bem legal. A introdução começa bem forte, mas depois ela fica mais calma, então pode fazer algo que desfaça o forte para encaixar melhor. Porque o violino tem um som naturalmente alto, então acho que poderia deixar um pouco mais suave no Verso. Eu não toco muito, só sei tocar *Brilha, brilha, estrelinha*, Suzuki, né (*sic*)? (risos), mas eu gosto de assistir vídeos, eu gosto de ver essas variações. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 06/04/21).

Logo, Camille demonstrou ao grupo como poderia ser feita essa técnica tocando a melodia do refrão em seu violino. Após o exemplo da colega, Talles sugeriu tocar os acordes em formas de arpejos.

Eu não sei se tem como fazer isso também porque eu não toco. Mas algo mais arpejado, né (*sic*)? Quem sabe os acordes, pois me pareceu mais melódico o que ela tocou. Se fosse algo mais arpejando os acordes, talvez utilizando mais da [...] não cordas tão secas, né (*sic*), mas cordas soando mais. Claro que falando em cordas soar mais no violino é complicado, né (*sic*)? Porque ele é bem mais seco, não soa muito. Mas ainda mais [...] quando mais agudo, menos soa, né (*sic*)? (Talles em registro via *Google Meet*, em 06/04/21).

Perguntamos a Camille se era possível essa performance. Imediatamente a discente retornou que

Isso é impossível (risos). Não tem como, porque só é uma corda por vez, no máximo duas. Não é que nem vocês que é [Camille reproduzindo a sonoridade das cordas do violino sendo tocadas como no Violão]. Aqui é só melódico, não tem como fazer. (Camille em registro via *Google Meet*, em 06/04/21).

No sentido de aproveitar a ideia trazida por Talles, Joanna então acrescentou ao grupo que esses arpejos poderiam ser tocados por ela no violão, contrapondo a sonoridade do violão com cordas de nylon já gravado na guia, propondo gravando sua linha com cordas de aço.

Eu acho que posso fazer tipo um dedilhado, eu tenho um violão de aço, de repente fazer uma coisa diferente, porque muda o som querendo ou não. Então ficaria algo mais metálico, não ficaria tão suave, talvez daria pra (*sic*) fazer. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 06/04/21).

A discente complementa que ainda tem dificuldades para a formação de acordes invertidos, com alteração nos baixos, mas que pode contribuir tocando de forma simplificada. Outra alternativa seria tocar os acordes somente nos tempos fortes. Segundo ela, "Acho que se eu fosse fazer solo, ia ficar muita coisa, porque já tem o dedilhado do violão nylon que faz a base. Acho que ficaria muita informação" (registro via *Google Meet*, em 06/04/21).

Após o término das contribuições dos participantes, demos início ao mesmo processo de estruturação do arranjo, agora com a canção *Um canto para o dia*. A forma escolhida pelo grupo se assemelha muito à gravação original escolhida como referência, realizando intervenções pontuais como a retirada da introdução, pois nenhum dos participantes manifestou interesse em gravar essas linhas. Outra justificativa foi a questão de que, segundo eles, esteticamente o arranjo ficaria mais "objetivo". De acordo com Correa (2021, p. 261), músicas sem introdução geralmente são utilizadas em ocasiões em que os arranjos não devem exceder um curto período de tempo. Nesse caso, indo ao encontro da proposta do grupo em realizar arranjos menores.

Dessa forma, iniciando com duas vezes o Verso 1, Frase, Verso 2, Refrão duas vezes, Verso 3 e cinco repetições do Refrão. Foi criado junto ao grupo um mapa estrutural do arranjo que veremos a seguir.

Figura 21: Mapa estrutural do segundo arranjo da Turma 2020/02.



Fonte: O autor (2021).

A forma escolhida pelo grupo iniciaria com o **Verso 1**, nomenclatura dada pela turma referindo-se à parte A da letra, conforme a figura 10, que seria cantada uma vez de forma lenta e sendo repetida em seguida com o andamento rápido. A sugestão de acelerar o andamento da segunda repetição foi coletiva, pois, segundo os participantes, causaria uma estética de impacto. A **Frase** foi o trecho em que os alunos assinalaram a presença de um fragmento melódico no qual o violão tocava alternando o baixo. Nesse sentido, os participantes citaram que outro instrumento poderia reforçar essa "caída" junto ao violão. O **Verso 2** era composto pela parte B da letra. O **Refrão** seria repetido duas vezes e cantado em uníssono, além de contra cantos em intervalos melódicos. A parte C da letra foi chamada de **Verso 3**. Finalizando retornaria ao **Refrão**, em que, por sugestão de Micaelle, seriam feitas duas repetições semelhantes ao primeiro refrão. Já as três últimas seriam com a incorporação do ritmo candombe.

O candombe é um ritmo que tem sua origem na cultura afro-uruguaia, muito presente na cena musical percussiva das cidades que compõem as regiões da fronteira do Rio Grande do Sul. Por fazer parte dessa faixa de fronteira, Bagé se insere inclusive destacando-se em meio a essas práticas musicais. A sugestão de Micaelle contagiou todos os presentes que rapidamente aceitaram.

Com a forma do arranjo definida, foi a vez de determinar quais eram os instrumentos solistas e quais eram os instrumentos que fariam o acompanhamento.

Como visto, a canção não teria uma melodia de introdução, fazendo com que o grupo priorizasse a letra da canção, explorando as possibilidades de arranjos vocais. Sendo assim, os instrumentos solistas só teriam maior destaque na execução da frase, e seriam violão nylon e acordeon. Este último ainda ficaria responsável por realizar contrapontos ao longo das partes da obra. Fariam o acompanhamento os instrumentos: acordeon, violão nylon, tambores de candombe (*piano, tico e repique*), e shakers. Posteriormente seria incluído o baixo, gravado pelo pesquisador.

O segundo passo foi a definição dos/as intérpretes do arranjo. As discentes Micaelle, Joanna, Camille e Nilza se habilitaram para a função. Nesse sentido, a partir de uma organização delas, ficou definido que as vozes principais seriam de Joanna e Micaelle que iriam intercalar os momentos de canto entre as partes da letra. Camille e Nilza somaram-se às discentes no refrão cantando em uníssono e abertura de vozes.

Ao final do encontro, o pesquisador combinou com o grupo que, durante a semana, seria postada no *Classroom* a guia do arranjo seguindo a estrutura definida no encontro, contendo metrônomo, voz guia, e violão base. Dessa forma, foi pedido ao grupo que ouvissem a guia quantas vezes fosse necessário, a fim de examinar as possibilidades criativas com relação a suas linhas nas gravações. A guia está disponibilizada para audição no seguinte link: <https://youtu.be/b1rIX2R320s>.

6.1.8 Encontro 8: REC, gravando.

O oitavo encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 16 de novembro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. A principal atividade foi a orientação para a gravação do arranjo.

Nesse encontro, alguns dos discentes já apresentaram gravações feitas no processo de experimentação de ideias. Na sequência, realizamos a escuta coletiva das gravações compartilhadas pelos colegas. Foram demonstradas as ideias de Igor, tocando as linhas do piano e sintetizadores, bem como a melodia da introdução, tocada por Bruno no clarinete. Ainda foram apresentadas aos colegas as linhas de banjo e de guitarra, executadas por Juliano. Os demais participantes do grupo parabenizaram os colegas pelo trabalho feito e demonstraram-se muito instigados para visualizar o arranjo na íntegra. Definiu-se criar uma atividade no

Classroom destinada à postagem das gravações durante o intervalo entre os encontros 8 e 9.

Em seguida, realizamos a audição coletiva da guia. Essa atividade teve o objetivo de tirar eventuais dúvidas sobre o arranjo. Os discentes que trouxeram o registro de suas ideias relataram aos colegas não terem encontrado dificuldade ao realizar o processo de gravação, mesmo assim foi demonstrado o passo a passo para a realização da atividade.

Para essa ação, não era necessário um conhecimento prévio de gravações de áudio, tendo em vista que cada um utilizaria os recursos que tivesse à disposição, levando em consideração o contexto do distanciamento social causado pela pandemia. Nesse sentido, a atividade abrangeu discentes com e sem experiência de gravação. As orientações foram: ouvir atentamente o metrônomo da guia ao reproduzir sua performance musical, para que todos os instrumentos tocassem na pulsação definida; melhor local para a gravação; marcação rítmica dos primeiros compassos, para a sincronização das tracks. Cada discente poderia, ou não, contar com recursos profissionais de gravação de áudio como microfones condensadores, interfaces de áudio, arquivos MIDI, entre outros. Os/as alunos/as que não dispusessem desse material poderiam registrar suas linhas com a captação do áudio pelo fone de ouvido ou somente pelo microfone do celular. Foi recomendado contar com dois dispositivos tecnológicos (celular, notebook, CPU, tablet, entre outros): o primeiro para reproduzir e ouvir a guia através do fone de ouvido, e o segundo para a captação de sua performance musical. As orientações foram pensadas visando à participação de todos/as do grupo.

Dando sequência, abriu-se uma roda de conversa para saber o que pensavam sobre a proposta. Igor conta o relato de sua experiência ao gravar utilizando a guia.

Foi super tranquilo, se prestar bem atenção no metrônomo, não tem como se perder. O que ajudou bastante foi a voz do professor antecedendo a transição das partes da música, dessa forma não tem erro. (Transcrição de Igor no encontro 8, 16/11/2020).

Ao encontro do que relatou Igor, Juliano também mencionou que não teve dificuldades. Além disso, o discente tem conhecimento prévio sobre as técnicas de gravação em *Home Studio* e possui algumas ferramentas para tal. Baseando-se em

sua experiência, comentou ao grupo sobre a importância de escolherem ambientes com pouco ruído sonoro, pois algumas interferências sonoras externas poderiam prejudicar as performances gravadas. Com isso, indicou que os participantes escolhessem o cômodo mais silencioso de sua residência para o registro dos áudios, evitando banheiros, pois, segundo ele, é natural que esse local tenha maior reverberação do som.

Fábio disse estar muito motivado com a proposta do "arranjo coletivo remoto". Segundo ele, se estivéssemos em ensino presencial poderíamos potencializar o laboratório feito no encontro sete. Além disso, o processo de gravação poderia proporcionar uma troca de experiências entre os participantes ainda maior, mesclando saberes entre aqueles com e sem experiências em estúdios de gravação. Embora o contexto seja outro, o discente avaliou como muito positiva a proposta, pois, a partir da pandemia do Coronavírus, surgiram inúmeros debates acerca das estratégias de ensino de música que aproximassem as práticas musicais coletivas no isolamento social. Segundo ele, esses debates surgem de outros componentes curriculares, principalmente relacionados aos desafios emergentes da prática docente em meio à pandemia. Ao encontro do que diz Fábio, podemos relacionar o *e-book* organizado por Jusamara Souza (2021), recentemente lançado, intitulado *O cotidiano no cotidiano da pandemia*, que traz diversos relatos de educadores sobre suas experiências, reflexões e inquietações com relação à educação musical em tempos de pandemia.

Em uma primeira avaliação dos discentes, a estratégia adotada para o desenvolvimento da proposta de arranjo é muito instigante, tendo em vista que a maior parte do grupo vê como importante essas experiências com tecnologias musicais. Se no período pré-pandêmico discutia-se cada vez mais as questões envolvendo ferramentas tecnológicas, nesse momento em que vivemos, experimentar essas ferramentas pode abrir um leque de possibilidades com relação aos processos de ensino e aprendizagem musical no contexto remoto. Para Simone, essa atividade poderia ser feita também no contexto de ensino presencial, inclusive podendo realizar certos "intercâmbios musicais" com diferentes alunos e professores de múltiplos espaços de ensino de música.

Para finalizar o encontro, o pesquisador solicitou aos discentes o envio dos áudios com suas performances ao longo da semana, via plataforma *Classroom*.

O oitavo encontro foi realizado com a **turma da ação pedagógica 2020/2**, no dia 14 de abril de 2021, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. A principal atividade foi a orientação para a gravação do arranjo.

Conforme combinado no encontro anterior, as guias dos arranjos foram postadas para a audição do grupo. Logo no início do encontro, parte do/as discentes já havia mencionado sobre o envio de uma "primeira versão", um primeiro registro de suas criações musicais. Nesse sentido, iniciou-se o processo de audição coletiva comentada, em que, além da audição, cada participante pôde contar sua experiência preliminar com o processo de gravação. Os primeiros instrumentos foram a flauta doce soprano e o Trompete, gravados por Camille. A discente explica que tocou a introdução de *Desgarrados* em uníssono, como combinado no encontro anterior. Ainda relata que seu maior desafio foi tocar junto com a guia, pois, em sua percepção, houve pouco espaço de tempo para o início da melodia da introdução, ou seja, a voz guia contou apenas um compasso em branco para o início. Segundo ela,

A dificuldade maior foi tocar com a guia. Bah! Muito difícil porque [...] Parece que não deu (*sic*) uns compassos antes para preparação, então tinha que apertar (gravar) rápido e [solfejo da melodia], não dá tempo de dar uma respirada (risos). Um, dois, três e já entrou, geralmente é um... dois... três... aí espera um pouquinho e entra, pelo menos nas outras disciplinas. Essa é um pouquinho mais rápida, dá uma confundida. Eu gravei várias vezes, mas eu tive que mandar só uma (risos). (Camille em registro via *Google Meet*, em 14/05/21)

Com muito bom humor, Camille compartilhou seu relato ao grupo, que a parabenizou pela performance. O pesquisador indagou se houve mais algum caso similar com relação ao uso da guia, no entanto os demais não relataram problema. Para tanto, foram incorporados mais compassos de preparação na guia, a fim de auxiliar cada vez mais a performance de todo/as. Logo em seguida, ouvimos Joanna tocando violão aço base. A discente reforçou que criou sua linha baseando-se na proposta de soltar os acordes nos tempos fortes do compasso.

Talles cita que gravou sua linha "de forma muito intuitiva". Segundo ele, não encontrou problemas para a criação.

Pra (*sic*) mim foi de forma muito intuitiva. Nós estudamos os acordes e a harmonia da música, então eu comecei a tocar junto [...] Depois deixei

amadurecer um pouco, não foi tipo: toquei em um dia e já gravei. Foi ao longo da semana, eu fui tocando, ouvindo e tocando. Depois que estava tudo definido mesmo, foi que eu gravei. (Talles, em registro via *Google Meet*, em 14/05/21)

O relato do discente é muito significativo para o grupo, comentando sobre a importância de ouvir inúmeras vezes a guia e, a partir disso, fazer o processo de enxergar a sua linha melódica dentro do arranjo, quais partes tocar, quais decisões tomar, quais técnicas adotar, todos esses questionamentos poderão ser respondidos através de um período de estudos. O discente mencionou o método de estudo que o auxiliou na gravação, ouvindo e tocando junto com a guia durante a semana até internalizar o arranjo e consolidar o que faria no registro. Indo ao encontro do que cita Talles, o pesquisador reforçou a necessidade de enxergar o arranjo sob uma visão estéreo, ou seja, pensar o arranjo levando em consideração os demais colegas músicos com seus respectivos instrumentos. O grupo compreende a necessidade de se pensar assim. Segundo Juliana, "temos que pensar que estamos tocando com outros colegas, como se fosse uma banda". Micaelle complementa: "realmente como uma banda, só que virtualmente, então foi bem importante o que o Talles disse" (registro via *Google Meet*, em 14/05/21).

Ouvimos a linha do ukulele também gravada por Talles. Nesse registro o discente mencionou realizar o caminho inverso da linha do violão.

O ukulele já foi ao contrário, o inverso da linha do violão. O ukulele eu imaginei que não teria muitas possibilidades, então eu ouvi, toquei um pouco junto e decidi gravar só o ritmo mesmo, porque é tranquilo, não precisa amadurecer muito. (Talles, em registro via *Google Meet*, em 14/05/21)

Mesmo realizando o caminho inverso, o discente justifica sua escolha por tocar a base rítmica ao invés de solo, justamente por já ter gravado uma linha solo no violão. Isso reforça a ideia da visão estéreo do arranjo, visualizar cada instrumento e sua função. Nesse sentido, ele complementa

É, a ideia era ficar ali no fundo, nada muito [...] pelo menos quando eu imaginei no arranjo total né. Então eu fiz mais rítmico para preencher o refrão. Eu vi que tinha o banjo, então eu não quis sobrepor os arpejos do banjo que estão bem legais. (Talles, em registro via *Google Meet*, em 14/05/21).

Dando sequência às atividades, realizamos uma última audição das guias de *Desgarrados* e *Um canto para o dia*, sendo a primeira considerada pelo grupo "mais tranquila" por já ter alguns instrumentos gravados pela turma do projeto-piloto. Nesse sentido, a ênfase maior foi na guia de *Um canto para o dia* por seu andamento mais acelerado.

Até o momento nenhum discente havia gravado suas experimentações musicais devido ao pouco tempo para a audição. Isso fez com que destinássemos o restante do encontro a fim de dar as orientações finais para a captação do áudio para o arranjo. Aqui foram inseridas as contribuições trazidas pelo grupo de alunos do projeto-piloto sobre a escolha do melhor local para a gravação, marcação rítmica da pulsação, audição atenta do metrônomo da guia ao tocar, além disso foi recomendado o uso de dois dispositivos: um para ouvir e outro para gravar. Ao final, destacou-se que os alunos poderiam gravar com o microfone do celular ou fones de ouvido, e também quem contasse com equipamentos profissionais de gravação poderia utilizar.

A última atividade do encontro foi a exposição do fórum criado no Classroom contendo o passo a passo para o envio das gravações. Ainda se reforçou o prazo para o envio da tarefa a fim de que no próximo encontro fizéssemos a mixagem desse arranjo.

6.1.9 Encontro 9: Edição e mixagem coletiva.

O nono encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 23 de novembro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. A principal atividade foi a construção coletiva do processo de pós-produção da obra final.

Foram coletadas as gravações postadas pelos discentes no Classroom para início do processo de edição e mixagem. Esse procedimento foi realizado pelo pesquisador, compartilhando a tela do seu computador e as ferramentas e softwares de que dispunha. Como já citado em encontros anteriores, foi utilizada a *DAW Logic pro X*, software exclusivamente criado para o sistema MacOS. Essa ferramenta não foi necessariamente um requisito para a participação dos discentes, mas uma demonstração feita pelo pesquisador dos processos que envolvem o campo da pós-produção musical. A interação com o grupo foi fundamental para que criássemos um

ambiente participativo e colaborativo, onde cada um poderia sugerir quais ferramentas usar para a edição (cortes, afinação) e mixagem dos áudios (ajustes de volume, equalização, panorama e efeitos).

O intuito do encontro não foi abordar conceitos em torno da produção musical, nem adentrar em questões que envolvessem aprofundamentos teóricos de técnicas feitas nos estúdios de gravação, pois sua abordagem detalhada demandaria muito mais planejamentos de aulas. No entanto, a atividade buscou dar bases para que os discentes pudessem incorporar esses tipos de ferramentas em suas práticas docentes, além de dar subsídios para que pudessem se aprofundar futuramente. Acredito que a proposta corrobora com a ideia de Daniel Gohn (2010).

Compreender os mecanismos envolvidos na produção da música gravada tornou-se tão importante quanto saber decifrar as notas em uma partitura, tocar escalas em um instrumento ou cantar uma melodia. Afinal, dentre os vários elementos envolvidos na compreensão musical, um dos mais fundamentais é a apreciação, que se beneficia muito com o entendimento das fontes de emissão da música. (GOHN, 2010, p. 36).

Após exportar todas as gravações para a DAW, sincronizamos cada *track* de áudio com o metrônomo do projeto. A visão de todas as *tracks* na *Daw* foi a seguinte:

Figura 22: Visão do projeto na DAW, turma 2020/1.



Fonte: o Autor (2021).

A partir disso, realizamos a primeira audição coletiva do arranjo, realizando um rápido ajuste de equilíbrio de volumes. Ao final da audição o grupo demonstrou muita satisfação com o resultado preliminar, muitos dos discentes mencionaram o fato de estarem surpresos. Como afirma Juliano: "Eu sinceramente não imaginei que ficaria assim! Eu estou muito feliz, nós tocamos juntos em plena quarentena (risos). Ficou muito bonito, que orgulho desses colegas!" (Trecho transcrito do encontro 9).

Outro relato foi o de Fábio, que parabenizou os demais colegas e já deu algumas sugestões para a edição do arranjo. Segundo ele, poderíamos explorar o panorama estéreo, ou seja, poderíamos designar alguns instrumentos para serem ouvidos no lado esquerdo ou direito dos fones de ouvido. Este ajuste pode ser feito com apenas um clique nas *DAWs* e demais editores de áudio. Muitos dos discentes não conheciam essa ferramenta. Nas palavras do discente,

Realmente é muito melhor de ouvir. Não fica aquela coisa embolada, fica mais perceptível a linha de cada instrumento. Tu consegues prestar mais atenção na linha do violão, por exemplo, que se ouve no lado esquerdo do fone e também na linha do clarinete que está sendo tocado no lado direito. (Trecho transcrito do encontro 9).

Ao longo do processo de escuta, os discentes continuaram a dar suas opiniões e sugestões em relação ao planejamento. Dando sequência, iniciamos o processo de "apapar as arestas", realizar ajustes finos em relação ao corte de momentos em que os instrumentos não tocavam, pois eliminaríamos barulhos e ruídos externos indesejados para não causar uma poluição de frequências musicais. Nessa atividade também surgiram ideias para a inserção de efeitos sonoros na voz principalmente na música *Astro haragano*. A ideia de Igor foi inserir *Reverb* no momento dos vocalizes da introdução e conclusão da canção: "aproveitando a atmosfera futurística, poderíamos colocar um efeito na voz tipo *reverb* para dar mais profundidade na voz do Fábio" (Trecho transcrito do encontro 9). Além disso, o grupo destacou a atmosfera criada na transição entre as músicas. Segundo Bruno, "Conseguimos criar um clima futurístico com os sintetizadores, muito legal, parece que a música ganhou um cenário, um pano de fundo. Tanto uma quanto a outra, parece que entramos numa única atmosfera" (Trecho transcrito do encontro 9).

Nesse encontro também foram abordados conceitos introdutórios de equalização, realização de cortes de frequências graves e agudas, compressão e a utilização de efeitos de *delay*. Esses conceitos iam sendo esclarecidos quando

aplicados pelo pesquisador, ou seja, cada ação era descrita e contextualizada a partir da finalidade de cada ferramenta usada.

A cada audição coletiva, os discentes demonstravam mais empolgação e entusiasmo com os resultados do arranjo. Os discentes com experiência em gravações em estúdios tinham noção do resultado final, no entanto o restante, que nunca teve contato com esse tipo de produção, ficou surpreso ao ver os resultados das gravações multipistas. Talles cita que tentará incorporar essa metodologia em sua prática docente, pois há inúmeras possibilidades de criação musical coletiva. Sua fala também cita uma das atividades que o grupo vivenciou nesse encontro, em que cada discente pode escolher as *tracks* que gostaria de ouvir usando os comandos *solo* e *mute*, ferramentas estas que, se pressionadas, possibilitam solar um único canal ou silenciar enquanto o restante toca. Tais comandos são alternativas para o ensino e aprendizagem de música (GOHN, 2010, p.31). Nesse sentido, podemos pensar que o discente atua como o maestro/regente desse grande arranjo, onde ele pode escolher quais combinações de instrumentos ouvir ou isolar.

Terminados os procedimentos de edição, o grupo foi convidado a repensar os volumes de cada *track*, compreendendo o espaço dos instrumentos de acompanhamento e instrumentos solistas que normalmente ganham destaque no arranjo. Iniciamos essa dinâmica definindo o volume da voz principal, pois seria ela o grande destaque do arranjo. Assim, com a contribuição de todo o grupo, estabelecemos o volume de referência e, a partir disso, equilibramos os volumes dos instrumentos de acompanhamento e, em seguida, com volume entre este último e a voz, os instrumentos solistas.

Encerrando esse encontro, tínhamos a edição e a mixagem próximas da finalização. É necessário evidenciar que os processos de pós-produção musical demandam tempo e, nesse caso, não conseguimos em apenas duas horas chegar a uma versão final. Tais procedimentos exigem que as decisões sejam pensadas com tranquilidade, sendo reavaliadas ao longo da escuta para seu aprimoramento. Dessa maneira, o pesquisador combinou com o grupo que terminaria esse processo e que no próximo encontro a versão final seria apresentada.

O *rider* técnico, contendo as informações finais, ilustrando cada instrumentista e as músicas de que participou, bem como os recursos utilizados para o registro de suas linhas, foi o seguinte:

Quadro 5: Rider de instrumentos usados no arranjo do *medley* das canções *Desgarrados* e *Astro Haragano*, Turma 2020/1.

Instrumentista	Instrumentos	Canção	Equipamento utilizado na gravação
Rafael (Docente)	cajon shakers violões nylon - (somente na Astro)	<i>Desgarrados</i> e <i>Astro Haragano</i>	microfone condensador (B1 - Behringer).
André (Discente)	baixo	<i>Desgarrados</i> e <i>Astro Haragano</i>	microfone do celular
Juliano (Discente)	banjo guitarras	<i>Desgarrados</i> e <i>Astro Haragano</i>	microfone condensador (arcano)
Fábio (Discente)	voz principal	<i>Desgarrados</i> e <i>Astro Haragano</i>	microfone condensador (B1 - Behringer).
Bruno (Discente)	clarinete	<i>Desgarrados</i>	microfone do celular
Igor (Discente)	piano sintetizadores efeitos	<i>Desgarrados</i> e <i>Astro Haragano</i>	arquivos MIDI
Talles (Discente)	violão aço - solos	<i>Desgarrados</i> e <i>Astro Haragano</i>	microfone do celular
Herick Vaz (Convidado)	violões nylon - base	<i>Desgarrados</i>	microfones condensadores (AKG 214 e C1 Behringer)

Fonte: O autor (2021).

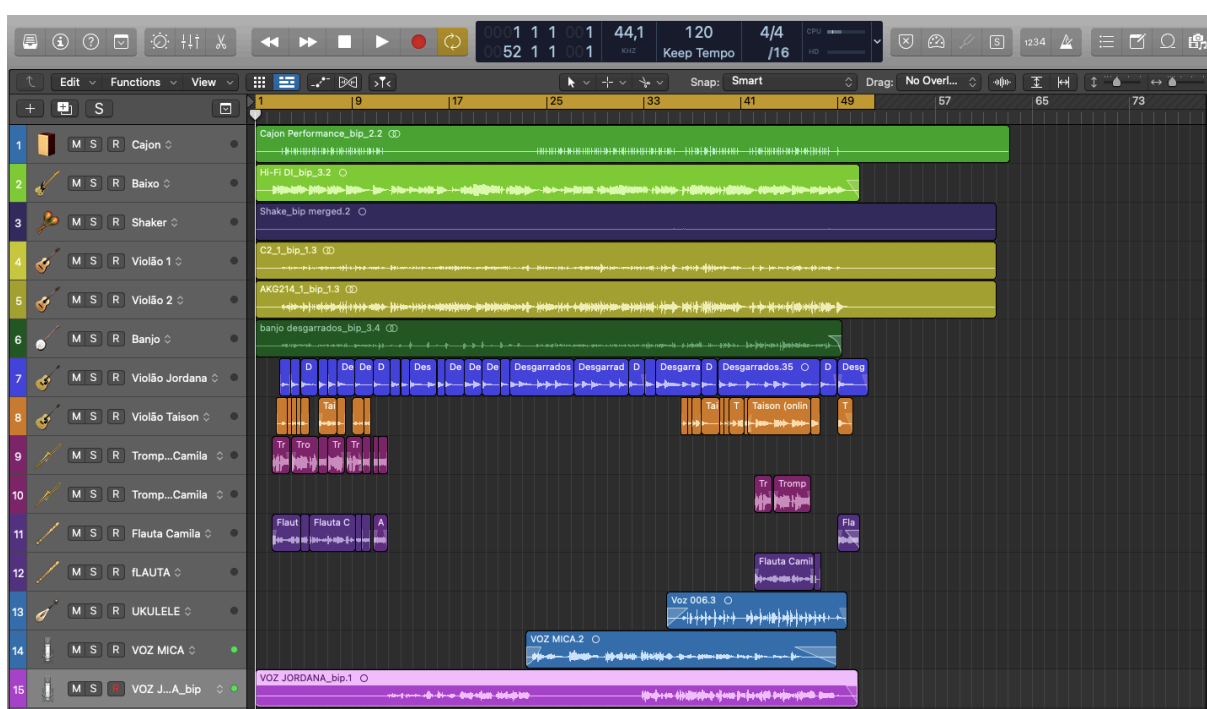
O nono encontro foi realizado com a **turma da ação pedagógica 2020/2**, no dia 20 de abril de 2021, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 5 discentes. A principal atividade foi a construção coletiva do processo de pós-produção da obra final.

Seguindo os mesmos procedimentos adotados com o projeto-piloto, exportamos todas as faixas de áudios disponibilizadas no *Classroom* para a DAW utilizada pelo pesquisador. Como a turma optou por não fazer *medley*, sendo cada canção com um arranjo diferente, foram criados dois projetos no software para trabalharmos nas edições e mixagem. A primeira obra foi *Desgarrados*, pois contava com um projeto pré-editado pelo pesquisador contendo as faixas de áudio da turma anterior que seriam utilizadas nesse arranjo. Portanto, sucedeu a primeira audição coletiva do arranjo.

A exemplo da turma anterior, os alunos ficaram surpresos com o resultado do primeiro arranjo. Muitos deles mencionaram o fato de que não imaginavam que seria possível esse tipo de interação musical em plena pandemia. Outro fato é de que até o momento foi a primeira atividade realizada dentre os demais componentes curriculares que adequou uma prática musical coletiva no ambiente virtual.

Continuando a atividade, iniciamos um breve equilíbrio no nível de volumes de todas as *tracks* no projeto e, posteriormente, os cortes necessários. A visualização do projeto *Desgarrados* editado na DAW foi a seguinte:

Figura 23: Visão do projeto *Desgarrados* na DAW, turma 2020/2.



Fonte: o Autor (2021).

Como já havia boa parte das *tracks* editadas e mixadas com a turma anterior, o procedimento com os áudios da turma 2020/2 foi mais rápido. Com isso, partiu-se para a equalização e cortes de frequências de cada faixa de áudio, novamente contextualizando cada funcionalidade das ferramentas empregadas.

Ao longo desse processo a discente Joanna relata sobre a importância dessa abordagem.

Professor! É muito importante trabalhar isso em sala de aula, ainda mais agora que a gente viu que com a pandemia nós dependemos de muita

gente, pra (*sic*) tudo. Então, nós, como musicistas, sentimos também a necessidade de produzir suas próprias músicas, com o que tiver em casa. Tipo "te vira" (risos). Então a gente tenta buscar cursos, estudar, procurar no *Youtube*. Mas o principal é que nós estamos tendo oportunidade de conhecer um pouco mais dessas ferramentas na universidade. Não vou nem entrar no mérito do nosso arranjo, aliás, justamente vendo que deu certo, com certeza se trabalhar isso dentro do curso de Música é muito interessante. Isso abre uma porta para tentarmos fazer com nossos alunos na escola. (Joanna, em registro via *Google Meet*, em 20/04/21).

Dando continuidade à proposta, foi solicitado que os discentes definissem o panorama de cada instrumento, adequado à porcentagem para o lado esquerdo ou direito. Nessa tarefa eles também puderam usar os comandos de *solo* e *mute* criando uma experiência de regência virtual.

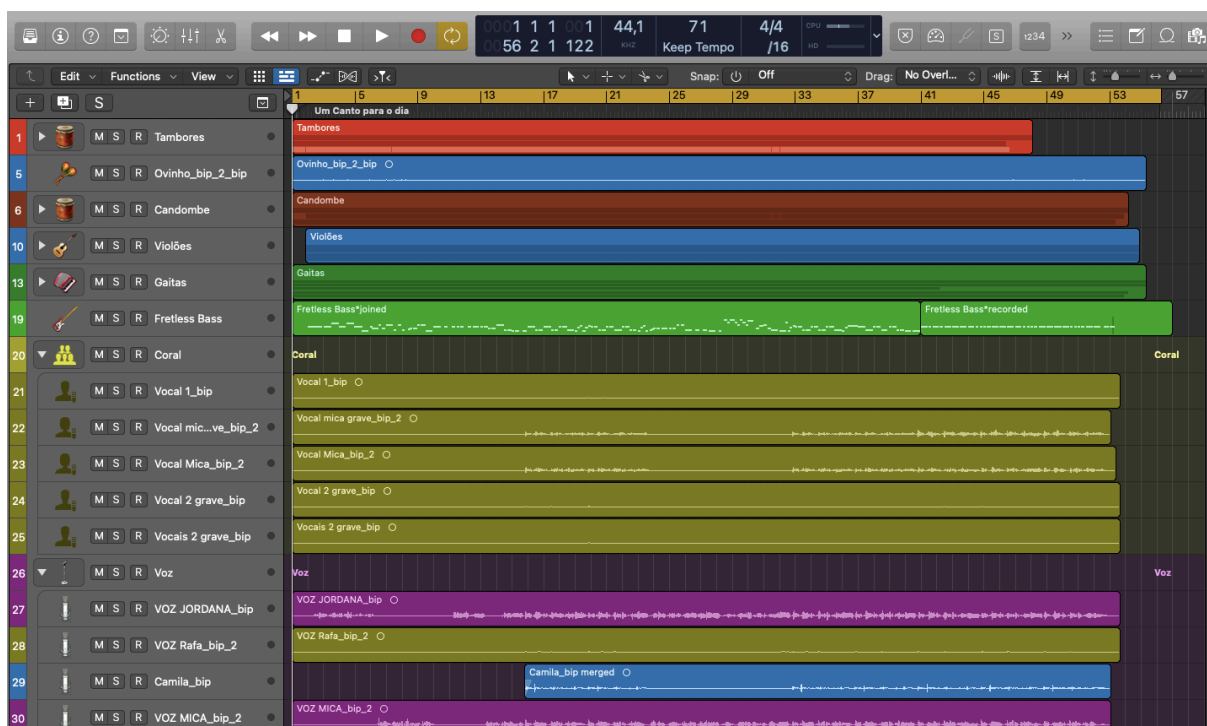
Alguns colegas chamaram a atenção para as linhas de solo gravadas por Camille, trompete e flauta doce. Após muitos elogios e felicitações da turma, a discente contou como foi o processo de gravação.

Muito obrigada, colegas! Depois que o professor arrumou os compassos de introdução, ficou muito melhor pra (*sic*) gravar. Eu ouvi várias vezes, como o Talles disse. Uma coisa que achei legal é que parece que ouvindo e tocando junto ganhei mais confiança na hora de gravar valendo. Então acho que tanto com a ajuda dos colegas quanto do professor, consegui chegar a esse resultado. (Camille, em registro via *Google Meet*, em 20/04/21).

Outro ponto foi a questão dos vocais principais realizados por Joanna e Micaelle. As discentes optaram por gravar todas as partes da música, solicitando que realizasse uma edição de cortes para intercalar os momentos entre as vocalistas. Foi definido que Joanna cantaria o Verso 1 e Micaelle o Verso 2, sendo que, no refrão, cantaram juntas, Joanna com a linha principal e Micaelle realizando intervalos de terça.

Para termos tempo de iniciar os mesmos procedimentos com a outra canção, ficou acertado que o pesquisador terminaria as etapas de edição e mixagem posteriormente e a versão final seria apresentada no encontro 10. Com isso, exportamos para a *DAW* as faixas de áudio do arranjo de *Um canto para o dia*. A visão do projeto com todas as *tracks* de áudio foi a seguinte:

Figura 24: Visão do projeto *Um canto para o dia* na *DAW*, turma 2020/2.



Fonte: o Autor (2021).

Após as audições, os discentes manifestaram inúmeros elogios ao arranjo, mesmo sem as edições, somente com um rápido equilíbrio dos volumes. O grupo chamou a atenção para o arranjo vocal criado por Micaelle, em que foram gravadas cinco faixas de áudio explorando intervalos melódicos nos vocais. Dos cinco, Micaelle gravou três, os outros dois foram gravados pelo pesquisador. A reação de Camille foi a seguinte: "Gente! Olha que lindo esses vocais, parece um coral. Ficou demais!" (registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Além do destaque para o coral, as vozes principais gravadas por Joanna e Micaelle foram muito elogiadas pelos colegas. As vocalistas sugeriram alternar os momentos de canto entre os versos da letra. Com isso, ocorreu a edição e a definição de quais momentos cada *track* das vocalistas seria utilizada, sendo que no refrão somavam-se as vozes em uníssono de Camille, Nilza e do pesquisador. Somente os arranjos vocais, entre coral e vozes principais, totalizaram nove tracks de áudios.

Outro ponto levantado pelo grupo foi a utilização da percussão. Como definido no encontro 7, o pesquisador ficou responsável pela gravação de instrumentos de percussão, inclusive baseando-se na temática do candombe uruguaio. Nesse sentido, o pesquisador gravou as linhas de acompanhamento com dois tambores, grave e agudo, e nas três últimas repetições do refrão incorporou-se o ritmo do

candombe com seus três tambores característicos, piano, tico e repique. Importante destacar que os tambores foram exclusivamente cedidos pela Cuerda de Candombe da Sociedade Uruguaia de Socorros Mútuos de Bagé/RS. A turma ficou eufórica com a inserção desses instrumentos, ainda mais Micaelle que sugeriu

Com esses tambores, não tem como ficar parada. Ficou maravilhoso, realmente eu não tinha imaginado a música assim. Até acho que ela nasceu para ser um candombe (risos). Estou muito feliz com nosso trabalho, sinceramente não tinha ideia do quanto seria produtivo o nosso trabalho "colaborativo" como o "prof" disse. (Micaelle em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Ainda sobre as contribuições musicais do pesquisador, a turma chamou a atenção para as linhas do acordeon. Foram gravadas duas linhas, pensando na ideia de explorar o panorama do arranjo. Cada *track* gravado continha um arranjo diferente, operando como um contraponto uma da outra. Com isso, a sugestão do pesquisador junto aos discentes foi dispor as *tracks* uma para cada lado, esquerdo e direito. Ainda sobre o panorama, a turma também optou por explorar a imagem estéreo dos vocais, direcionando o panorama de cada *track*, simulando um ouvinte prestigiando um coral "presencial".

Seria legal colocar as vozes uma pra (*sic*) cada lado, umas na esquerda, outras na direita, umas no meio. Como se tu tivesse (*sic*) ouvindo um coral mesmo. Naquela configuração, tipo meia lua, né (*sic*)?! Dá uma profundidade, logo já imagino a gente cantando nos componentes de práticas vocais. Se estivéssemos no presencial, com certeza faríamos apresentações. (Camille em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Aproximando-se do final do encontro, o pesquisador colocou-se à disposição para gravar a linha do baixo usando dispositivo MIDI. Como não havia baixistas na turma, todos concordaram com a ideia. Novamente, por falta de tempo, ficou acertado que o pesquisador finalizaria o processo de pós-produção e, no próximo encontro, ocorreria a audição final dos arranjos.

Importante destacar que tanto os arranjos com a turma 2020/1 quanto com a 2020/1 contaram com a "participação especial" de dois músicos atuantes no contexto dos festivais de música nativistas. Herick Vaz e João Vitor Cembranel são egressos do curso de Música da Unipampa e gravaram as linhas do violão base em ambos os arranjos.

O *rider* técnico contendo as informações finais, ilustrando cada instrumentista e as músicas que participou, bem como os recursos utilizados para o registro de suas linhas foi o seguinte:

Quadro 6 Rider de instrumentos usados pela turma 2020/2 no arranjo das canções

Um canto para o dia e Desgarrados.

Instrumentista	Instrumentos	Canção	Equipamento utilizado na gravação
Rafael (Docente)	acordeon, tambores, shakers, vozes, baixo - MIDI	<i>Um canto para o dia</i>	microfone condensador condensador (B1 - Behringer) e arquivo MIDI.
Micaelle (Discente)	voz principal, voz coral	<i>Um canto para o dia e Desgarrados</i>	fone de ouvido do celular
Joanna (Discente)	voz principal, violão aço – base, voz coral	<i>Um canto para o dia e Desgarrados</i>	microfone do celular
Talles (Discente)	ukulele	<i>Desgarrados</i>	microfone do celular
Camille (Discente)	trompete, flauta doce soprano, voz coral	<i>Um canto para o dia e Desgarrados</i>	microfone do celular
Nilza (Discente)	voz coral	<i>Um canto para o dia e Desgarrados</i>	microfone do celular
João Vitor Cembranel (Convidado)	violão nylon - base	<i>Um canto para o dia</i>	microfone condensador (C2 Behringer)

Fonte: O autor (2021).

A última etapa do processo de edição e mixagem do arranjo de ambas as turmas foi feita posteriormente pelo pesquisador utilizando *plug-ins* para ajustes pontuais de afinação na voz utilizando o *Waves tune*, equalização dos instrumentos, inserção de efeitos sonoros como compressão, *reverb* e *delay* e sincronização final de todas as faixas de áudio. "O termo *plug-in* é usado para um programa que funciona dentro de outro programa, operando os sons que estão sendo trabalhados" (GOHN, 2010, p. 32). Os *plugins* utilizados foram desenvolvidos pela empresa americana *Waves*, e só foram empregados posteriormente por demandarem conhecimento específico para sua operação, como dito anteriormente não seria

possível a sua abordagem didática devido ao objetivo e ao cronograma dos encontros.

6.1.10 Encontro 10: Audição autoavaliativa da obra final.

O décimo encontro foi realizado com a **turma 2020/1** no dia 07 de dezembro de 2020, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 6 discentes. A principal atividade foi a autoavaliação do processo de produção e suas implicações na trajetória docente.

Primeiramente, foi apresentada a versão final do medley arranjado pela turma, seguido de uma roda de conversa. A partir dessas discussões, percebemos que o resultado final superou as expectativas do grupo. Como refere Igor, "o resultado ficou profissional" (trecho transcrito do encontro 10). O comentário de Juliano vai ao encontro do que diz Igor. Segundo ele: "é muito bom ouvir um arranjo que fizemos de forma colaborativa mesmo estando tão longe, o resultado ficou como se gravasse em estúdio. Todos estão de parabéns." (Trecho transcrito do encontro 10).

O discente Bruno sugeriu aos colegas que, a partir desse arranjo coletivo/colaborativo, poderia ser criado um vídeo em formato mosaico com todos os participantes interpretando suas linhas instrumentais e vocais. Esse vídeo poderia ser postado nas redes sociais contendo todas as informações técnicas do processo. A ideia foi muito acolhida pelo grupo, que, em um primeiro momento, aceitou a participação unanimemente. O pesquisador salientou que pelo fato de ser o último dos dez encontros planejados, o envio das gravações dos vídeos poderia ser feito até o prazo final descrito no cronograma desta pesquisa, em outubro de 2021.

Depois disso, o grupo foi convidado a responder anonimamente um formulário online, para saber qual foi a importância do componente Tópicos Especiais em Música Popular para sua formação musical. Dos seis discentes presentes no encontro, apenas três responderam ao formulário que continha as seguintes questões:

a) De que forma o componente contribuiu para a tua formação musical e docente?

A primeira resposta refere que o componente contribuiu para a "desconstrução da imagem do homem do Rio Grande do Sul", ou talvez possamos compreender

como a desconstrução do estigma sofrido em relação à cultura do sul. Logo nos primeiros encontros eram rotineiras as questões levantadas pelos participantes, de ambas turmas, que mencionaram esses aspectos, inclusive contrapondo com temáticas debatidas até os dias de hoje. Um exemplo disso foi a discussão provocada a partir da palestra da convidada no encontro 2, onde os alunos comentaram sobre a ex/inclusão de transexuais no movimento tradicionalista. O próprio uso da indumentária gaúcha foi um dos temas bastante debatidos pelo grupo, visto que, a partir do advento do festival, criou-se uma nova estética cultural e musical, aproximando o contexto rural ao urbano.

Em outra resposta, um/a discente destaca a relevância de se estudar a história das músicas abordadas no componente. Segundo o feedback, "Acho importante, principalmente pelo fato de ter o contato com a história de cada música que foi desenvolvida no componente" (resposta ao formulário). Outro relato segue esse mesmo pensamento, trazendo a importância de se conhecer "outras realidades" musicais, a exemplo da vertente nativista, sobretudo preparar-se para abordar essa temática em sala de aula com alunos cujo tipo de música está ligada ao seu cotidiano.

Conhecer outras realidades, no que tange à música nativista, o meu conhecimento era muito raso, e como professor, terei não só que lidar com alunos imersos nessas realidades, como ensinar sobre esse assunto e discuti-lo, algo tão importante para a formação de um professor. (Resposta ao formulário em 07 de dezembro de 2020).

b) De que forma a temática da música nativista pode ajudar na formação de outros professores de Música?

O/A discente cita a pouca abordagem dessa vertente musical no contexto da universidade. Segundo ele/a são muitos alunos/as que se identificam com essa temática, no entanto sente a falta de espaços para o debate e a prática musical. Podemos compreender que esse relato se baseia no contexto geográfico que a Unipampa Campus Bagé/RS está inserida, encontrando-se na localidade sul do Rio Grande do Sul, intitulada como região da Campanha do estado. Nesse sentido, além de receber discentes de todo o país, o curso de Música - Licenciatura recebe discentes de cidades próximas dessa região, onde uma das principais práticas musicais é a vertente nativista. Conforme o relato,

Tu mesmo sabes que a temática não é muito abordada na universidade, acredito que muitos alun@s se identificaram, isso não tem preço. Foi uma experiência muito interessante e inovadora para mim, mas agradeço pela oportunidade. (Resposta ao formulário em 07 de dezembro de 2020).

Outro/a integrante do grupo menciona que a música nativista é “parte importante no mosaico da música regionalista brasileira”, e considera como “muito boa” essa experiência. Outro ponto destacado foram “as ideias e os arranjos em grupo” que foram considerados “muito interessantes e importantes para o aprendizado” dessa vertente. (Resposta ao formulário em 07 de dezembro de 2020).

O último feedback dessa turma fortalece o pensamento sobre a importância de se discutir tal temática em sala de aula, mencionando a contribuição dessa abordagem na formação de professores de música atuantes no estado. Outro destaque foi para a prática musical e em conjunto ocorrida no arranjo coletivo/colaborativo em que, segundo esse/a discente, cria um novo espaço para a performance musical no curso.

Um professor gaúcho terá que ensinar sobre este assunto e discuti-lo, e lidar com muitos alunos imersos nestes contextos, por isso é algo tão importante para a formação de um professor gaúcho. Foi tranquilo tocar, mas foi muito bacana, infelizmente tocamos muito pouco no curso, e isso contribui muito. (Resposta ao formulário em 07 de dezembro de 2020).

Com isso, encerraram-se as atividades com a turma do projeto-piloto, combinando que posteriormente seria enviado a cada participante o vídeo final do *medley*.

O décimo encontro foi realizado com a **turma da ação pedagógica 2020/2**, no dia 11 de maio de 202, das 13h30min às 15h30min, em sala virtual via *Google Meet*, com a participação de 5 discentes. A principal atividade foi a construção coletiva do processo de pós-produção da obra final.

Diferentemente da turma anterior, o encontro com essa turma foi gravado via *Google Meet*, possibilitando a transcrição na íntegra das falas de cada participante em aula. Após a audição final das canções arranjadas pelo grupo, o pesquisador preferiu as mesmas perguntas feitas na turma anterior para saber a contribuição das atividades realizadas ao longo do semestre. Nesse sentido, foi possível compreender quais as contribuições para a formação de cada discente.

O primeiro relato baseou-se na importância em conhecer o festival e seus impactos na música e na cultura do estado. A formação de uma nova vertente musical, indo ao encontro do que já existia no estado no período que antecedeu o festival, foi um fator que chamou a atenção de um dos discentes.

Então, como ele afetou a economia, a cultura. Também é interessante pensar como uma música culta, digamos assim, uma música que tem uma pegada diferente nesse sentido. Não é um Teixeirinha assim, aquela música que às vezes ela fala um pouco sobre o contexto do gaúcho, mas ela tem um propósito de ser tão reflexiva e sim, mas descritiva. E ela vem com uma pegada mais culta, mais reflexiva, até se tu escutar (*sic*) as músicas, só escutar, e não questionar, talvez não entenda direito, o que que o cara tá querendo passar, né (*sic*)? Parecido com a música que a gente fez no semestre passado, né (*sic*)?! Entender o contexto e o porquê que ele estava falando sobre aquilo que aconteceu na época, faz toda a diferença, né (*sic*)? Para a gente poder compreender uma música tão fácil assim e isso é muito interessante. Isso é muito enriquecedor. (Talles, em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Entender as problemáticas e os bastidores de cada obra apresentada no festival, e trabalhadas com a turma no semestre, também chamou a atenção do discente. Segundo ele, a proposta é considerada "enriquecedora". A discente Camille também manifestou que "o componente contribuiu amplamente de forma artística, influenciando nosso modo de fazer música com relação ao nosso estado e raízes culturais." (Registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

A discente Nilza, em seu relato, cita que o componente serviu para "alargar horizontes de conhecimento sobre a vertente nativista", a qual desconhecia. Seu interesse principal é a contribuição que pode dar para suas práticas educacionais que realiza no ponto de cultura Vida Nova - Pinheiro Machado/RS. Em sua fala sobre a contribuição do componente curricular, aproveita para convidar seus colegas para conhecer e até propor atividades voltadas ao ensino e aprendizado de música no referido projeto.

Já aproveito para convidar todos os colegas, que nós temos talentos aí, ouvindo a voz das meninas. A Camille, menina muito dedicada, ela tem futuro, se dedica, estuda bastante! Então convido a todos, quando quiserem fazer uma participação nesse ponto de cultura, hoje a gente vive nessa aldeia global, a internet aproxima a todos, então é aquela coisa: pode enviar um áudio, fazer uma contribuição, é legal! A gente pode emitir certificado para participar de horas-atividades, temos personalidade jurídica. O ponto de cultura, que está ligado ao projeto Vida Nova, que é de educação e assistência social, é para crianças que estejam em situação de vulnerabilidade. Mas, desde que fomos considerados ponto de cultura pela FURG (Universidade Federal do Rio Grande), em visita a Pinheiro Machado/RS, nós não barramos ninguém, todos podem entrar, porque [...],

de cultura todos somos carentes, né (*sic*)? Ainda mais nas cidades pequenas. Então, quem quiser participar, a gente entra em contato, deixo os contatos, o endereço do blog, vocês podem visitar. Olhem as postagens mais antigas para ter uma dimensão do histórico, serão muito bem-vindos, queridos colegas. Essa turma tem muitos talentos! (Nilza, em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Especialmente sobre as contribuições, cita a obra do compositor Jerônimo Jardim, pois não a conhecia. Seu relato está intrinsecamente ligado a sua trajetória, seu cotidiano e dia a dia como mulher, esposa, mãe, trabalhadora. Em suas palavras,

Eu achei super válido, aquela informação sobre o Jerônimo jardim, super válido (*sic*). Porque eu morei muitos anos em Bagé, casei, os filhos nasceram e saíram bem crescidos para a faculdade. Eu não conhecia aquela história do Jerônimo jardim. Vivia entretida no trabalho, no dia a dia, não tive tempo de conhecer. Fiquei muito agradecida por ficar sabendo, por toda a luta dele, todo o talento dele. E toda a incompreensão também. (Nilza, em registro via *Google Meet*, em 20/05/21)

A discente conclui que o componente também trouxe certos desafios com relação à transcrição de partituras das melodias na realização das atividades, especialmente a última realizada sobre as gravações do arranjo coletivo/colaborativo. Esse fato, segundo ela, a motiva para seguir estudando seu instrumento musical em meio às dificuldades encontradas diariamente. Finalizando, Nilza explica que, ao longo do semestre, também teve de enfrentar problemas com a enfermidade de seu companheiro, o que demandou sua total atenção e dedicação com os cuidados.

Contribuiu para ampliar meu conhecimento e sou grata por isso. Agora percebo que a nossa mais recente atividade também me desafiou a escrever a melodia com base nos acordes que o Professor Rafael disponibilizou!

O que me motiva para estudar é a melodia, para mim a identidade de cada música. Meu instrumento de trabalho é a escaleta. Estudo no teclado por ser mais discreto, posso baixar o volume. Essa nossa atividade está sendo formativa para que eu alcance - algum dia! - uma competência que corresponde à minha aspiração: aprender a obter linha melódica, quando não disponho de partitura. Ainda estou demorando para identificar notas e comandar os dedos com a necessária fluência.

Meu marido está dependendo de mim para alimentação, higiene física, mental, afetiva. Só posso estudar depois de cumprir essas fases. Vou continuar estudando *Um Canto para o Dia*, é linda a composição. Por enquanto, gravei a tentativa de tocar a primeira estrofe. Então eu agradeço e deixo o convite para os colegas. Valeu! (Nilza, em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

A confiança de Nilza ganhou o amparo e a solidariedade de todo o grupo, o que reforçou que a rede colaborativa criada no componente não se delimitou ao fazer musical, mas também nas construções de suas relações mesmo no período de atividades remotas ocasionadas pela pandemia.

Para Micaelle, o componente foi considerado um dos melhores em sua trajetória no curso. A discente menciona a pluralidade de estilos musicais que se atravessam nos principais componentes curriculares, usando o exemplo do componente de percussão. Nessa perspectiva, cita que, em meio a tantas vertentes musicais, uma pouco explorada é a vertente nativista, inclusive referindo que a região em que Bagé/RS está inserida faz parte do "berço" dessas correntes culturais e musicais. Micaelle ainda menciona que o componente proporcionou uma maior compreensão das problemáticas acerca do surgimento da corrente nativista e isso fez com que ela dialogasse com seus familiares sobre as temáticas que mais lhe chamaram atenção.

Pra mim o componente foi um dos melhores que eu fiz dentre os "complementares", em relação a conhecimentos que eu não tinha nada mesmo. Eu entrei "zero". Então, sobre esse movimento nativista, é uma coisa que eu não estudo, não é nem porque eu não gosto, é tanto [...] tanto gênero musical que a gente mistura, né (*sic*)? O professor Rafael sabe, pois quando fiz o componente de percussão era um "mundaréu" de gente que vinha do samba, que vinha da canção nativista, do pop, do rock... Então, olha que engraçado, a gente acaba bebendo de várias fontes, só que aonde a gente tá (*sic*) [...] eu poderia dizer "poxa vida, morei tanto tempo em Bagé, ali que deveria ser o berço, aonde mais tem", daí a gente acaba não bebendo desse gênero, desse pensamento e de sua música. Então pra mim, nesse sentido, pois vim com conhecimento zero e eu descobri muita coisa interessante. Conversei com meus familiares aqui de casa, foram muito legais as discussões que surgiram. (Micaelle em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Outro aspecto trazido em sua fala foram as questões envolvendo a performance musical ao reproduzir esse tipo de repertório. Por não estar acostumada a interpretar canções nativistas, por ter suas raízes musicais ligadas a outros estilos como pop, Micaelle citou que, para ela, foi "bem diferente" performar este tipo de música. Um dos exemplos trazidos pela discente foram as questões das técnicas vocais aplicadas em outros gêneros musicais, a exemplo dos "melismas", ornamentos utilizados em estilos musicais como gospel, R&Bues, soul, neo-soul e blues. Nesse sentido, refere que buscou ouvir inúmeras referências de cantores/as nativistas para compreender e "mudar" sua forma de cantar. A discente ainda chama

a atenção para a importância de se conhecer a história de cada obra musical, bem como seus compositores, instrumentistas e respectivos instrumentos musicais, letra, e intérpretes, pois considerou que essa abordagem permitiu maior aproximação com a realidade daquele contexto, tentando "reproduzir aquilo que o próprio gênero pede". Em suas palavras:

E também na questão de performance, de cantar, pra (*sic*) mim é bem "diferente" do que estou acostumada, então é bem "diferente". Por exemplo, se eu for cantar música pop tem toda a questão de uma técnica, se eu cantar uma música nativista pelo que ouvi [...] Aliás, eu tive que mudar bastante o meu jeito de cantar porque se não eu ia colocar "quatrocentos melismas", por exemplo, e não é assim. Outro ponto é tu entender o lugar, entender qual é a letra, o que vai em toda a música, quais os instrumentos? quem tá (*sic*) cantando? Então é bem legal se colocar em outro ambiente musical e tentar reproduzir aquilo que o próprio gênero pede. (Micaelle em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

A discente destaca a atividade de arranjo coletivo/colaborativo a distância, pois para ela seria inviável em pleno período pandêmico a integração de musicistas em diferentes regiões e localidades. Com isso, considera que o tipo de prática adotada, visando à composição e ao arranjo coletivo de forma remota, deveria ser difundida nos demais componentes curriculares do curso de Música, buscando unir os conhecimentos tecnológicos do fazer musical às práticas de ensino e aprendizagem de música.

Eu gostei bastante também da letra da música que escolhemos, e também essa função de arranjo coletivo *online* a distância. Isso aí, pra (*sic*) mim é [...] se eu fizesse eu diria que não é possível fazer. Porque imagina, a gente está em diferentes cidades, um começou a fazer faculdade, outro tá terminando, outro é professor, então imagina toda essa gente trabalhando no mesmo projeto, trabalhando cada um com seus instrumentos, cada um "na sua área", mas trabalhando pra (*sic*) uma música dar certo. (Risos) Eu acho que o componente deveria ter [...], nesse estilo, de composição *online* e todos os diferentes tipos de pessoa ali nessa composição, desta música. (Micaelle em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Por fim, destaca a contribuição pedagógica colocando-se no papel de educadora musical, salientando a realidade da sala de aula, onde poderá se deparar com alunos que possuem inúmeras referências sonoras. Nesse sentido, a proposta trabalhada no componente proporciona que todos/as os/as discentes fossem agregados/as em uma única prática musical, extraindo as potencialidades musicais de todos/as eles/as. Segundo ela, a maior contribuição dessa proposta seria a compreensão de como poderia colaborar com um gênero musical que não é

acostumada, além de entender como inserir seus alunos em uma prática musical em conjunto, utilizando as ferramentas de produção de áudio.

Acho muito legal, esse componente me ajudou muito, queria ter feito ele antes e mais vezes também, acho que contribuiu muito pra mim como musicista e também de forma pedagógica. Pois imagina, é isso que eu vou ter em sala de aula, a gente vai ter "trocentos" alunos de "trocentos" gêneros musicais, não só um gênero. Uma pessoa que vai ter três, quatro ou mais referências de música, de seus pais e sua família. Isso tudo vai juntar em uma sala de aula, e a gente (*sic*) tem que saber agregar todos eles. Então, fazer algo que abrace todos os alunos, né (*sic*)? Isso é muito difícil, muito difícil a gente fazer algo "justo", né (*sic*)? Não se trata de algo que o professor escolheu, ou que a maioria dos alunos gostam, é algo que todos podem contribuir. Então a ideia do componente é muito legal, me ajudou como musicista a entender que eu posso colaborar com um gênero onde (*sic*) eu não sou muito acostumada, e também de forma pedagógica. Dessa forma, agora entendendo como eu posso colocar meus alunos em sala de aula em uma ideia musical em conjunto, utilizando as tecnologias de produção de áudio. (Micaelle, em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Para Joanna, os assuntos abordados no componente foram valiosos por gostar desse tipo de música, mesmo não ouvindo com tanta frequência em relação aos demais, considerou "interessante" se aprofundar na temática.

Eu gostei muito dos assuntos abordados no componente, adoro a música nativista, mas sinto o mesmo que a Micaelle, que acabo não ouvindo tanto quanto outros estilos, então foi muito interessante me aprofundar na nossa cultura. (Joanna em registro via *Google Meet*, em 20/05/21).

Finalizando o último encontro com a turma da ação pedagógica, o grupo também sugeriu a organização de uma produção em vídeo do arranjo elaborado pela turma. Os vídeos seriam enviados posteriormente para evitar a sobrecarga dos discentes em meio às atividades avaliativas dos demais componentes obrigatórios e complementares matriculados. Finalizando, o pesquisador incentivou o grupo a procurar as ferramentas utilizadas ao longo dos encontros para compreender outras formas de contribuição dessas em suas próprias produções e práticas docentes. Ainda reforçou que o roteiro pedagógico adotado para abordagem dessa temática poderia ser utilizado para apresentação de outros estilos e manifestações culturais e musicais. Nesse caso foi utilizada a vertente nativista, mas poderiam ser adequadas a outras vertentes musicais traçando um resgate documental, com jornais da época, acervos visuais e fonográficos, museus, fotos, entre outros. Com isso, busca-se uma abordagem mais detalhada, baseada em referenciais, fontes documentais, apresentando diversas visões, pontos de vistas e lugares de fala sobre as temáticas,

a fim de auxiliar para que o aluno possa discernir os fatos e não tornar um único como verdade absoluta.

7 O que estudamos na teoria, o que pensamos para a prática e o que observamos na realidade.

O maior questionamento em meio à estruturação deste trabalho foi compreender como as músicas da CCNRS podem contribuir como estratégias pedagógico-musicais na formação de professores de música.

Instigado pelas leituras do campo da Educação proporcionadas nos componentes curriculares do mestrado profissional a respeito da educação crítica e libertadora, trazidos nas obras de Paulo Freire, bem como à luz da literatura do campo da Educação Musical que se aproximam desses conceitos (GREEN (2008), NARITA (2015) e FEICHAS (2016)), conjecturamos uma proposta pedagógico-musical aproximando-se do modo didático Educação Musical Libertadora (NARITA, 2015). A escolha por esse modo foi definida por acreditar que ele contempla três eixos presentes no ensino musical: "o da relação dos professores com os mundos musicais dos alunos, o da habilidade musical dos professores e o da autoridade dos professores" (p. 73). Nesse sentido, elaboramos uma abordagem que aproxime as correntes culturais do Rio Grande do Sul a partir das músicas nativistas, visando à ampliação da capacidade de planejamento das práticas pedagógico-musicais de licenciandos em música.

O modelo de aprendizagem informal em música, descrito por Narita ao trabalhar os conceitos da educadora Lucy Green, também serviu como base para o planejamento das ações pedagógicas. Em meio aos árduos desafios da trajetória acadêmica como estudante de mestrado, e também vivendo uma das mais significativas experiências profissionais de minha vida, atuar como docente (substituto) no Curso de Música - Licenciatura da UNIPAMPA, nos deparamos com um obstáculo ainda maior (se não o pior de todos no século XXI), a pandemia do Coronavírus.

Em minha breve caminhada como pesquisador e professor de música, nunca havia me deparado com tanta insegurança e incertezas que dominavam a sociedade global. Rapidamente, foram decretadas inúmeras restrições sanitárias para evitar a rápida propagação do vírus no país. Uma delas foi a suspensão imediata das

atividades presenciais em todas as esferas da educação. O projeto de pesquisa submetido à banca de qualificação idealizava uma retomada do ensino presencial em seu cronograma inicial, fato que não aconteceu, ainda, pelo contrário, nesse período foi constatado o pior estágio da pandemia no Brasil. Então, tivemos de lidar com mais esse desafio, proporcionar aos alunos uma abordagem de ensino de música balanceando os três domínios descritos por Narita, sobretudo no contexto de ensino remoto. Acredito que a interação presencial com o aluno é uma das principais praxes da aula de música. Então, como adaptar essas atividades para a sala de aula virtual? De que forma poderíamos ter uma atividade musical em conjunto com discentes em diversas partes do estado, país e mundo? Ainda sim, conseguimos propor uma atividade musical libertadora? Todas essas indagações tomaram a minha cabeça e, na busca pela readaptação da ação, também busquei educadores que já trabalharam o ensino de música a distância.

Para a prática, foram delimitadas algumas plataformas digitais para comunicação bem como o compartilhamento de dados ao longo do componente. Algumas dessas ferramentas auxiliaram na coleta de dados da pesquisa. Importante destacar que tais recursos foram testados primeiramente no projeto-piloto, sobretudo nem todos deram resultado satisfatório, havendo a necessidade de optar por outros meios. Outra estratégia adotada foi a utilização de ferramentas digitais de produção musical, a exemplo das *DAWs*. A utilização dessa estratégia foi aderida após as leituras do livro *Tecnologias Digitais para Educação Musical*, em que Gohn (2010) nos apresenta conceitos básicos da tecnologia musical e sua aplicação nos contextos educacionais. A partir disso foi possível adotar a metodologia de produção musical multipista, que possibilita a gravação de diversas faixas de áudio para o mesmo projeto. Dessa forma poderíamos unir todos os discentes em uma composição ou arranjo musical, independente das barreiras impostas pelo distanciamento social. O emprego dessa estratégia também serviria como demonstração de como os discentes poderiam trabalhar esses conceitos em sala de aula, realizando atividades de criação e composição de um arranjo coletivo/colaborativo com seus alunos. Essas ferramentas utilizadas foram operadas pelo pesquisador, justamente para exemplificar alguns conceitos de produção musical. Indo ao encontro disso, Gohn afirma que o professor de música deve dominar esse mundo, "conhecendo softwares gratuitos para usar quando necessário, e proprietários, para propor atividades mais avançadas, caso seus

alunos tenham acesso a eles" (p. 61). Além disso, essa seria uma maneira de desenvolver a prática musical coletiva, agora remota, instigando que os alunos tirassem músicas de ouvido e pudessem pôr em prática suas habilidades musicais em um contexto de ensino colaborativo.

A todo momento, busquei em minhas práticas não ter uma visão equivocada da proposta de educação libertadora indo ao encontro dos outros modos, a exemplo da liberdade ilusória em que o professor domina a todo instante e não dá liberdade para a demonstração dos saberes musicais dos discentes. Também refletir se minha atuação teve ligação com o modo educação musical bancária. No entanto, ao realizar as análises percebemos que a temática abordada era de interesse da maioria dos discentes, além disso, partia de cada um a autonomia para escolher seus colegas de trabalho, selecionar seu instrumento musical em cada atividade, bem como as tomadas de decisões em grupo. O modo *laissez-faire* também foi cogitado, no entanto, sempre que foi necessário o pesquisador intervir nas atividades, as sugestões foram de forma colaborativa e democrática. Um exemplo disso foi quando Joanna descreveu ter problemas para a prática de levadas no violão. A partir de uma sugestão do professor e dos demais colegas a discente encontrou a melhor forma para sua prática. Nesse sentido, penso que não só a colaboração do docente, mas também a interação com os demais integrantes do grupo, teve muita importância para criar também uma rede colaborativa de ensino, em que a troca de experiências e conhecimentos musicais entre os discentes e o professor conduziram as soluções para as dificuldades encontradas.

O período em que me afastei, foi o momento em que os discentes gravaram suas performances musicais. Nesse período os discentes foram encorajados a criar o arranjo de seus instrumentos. Um fato que potencializou as práticas foi que cada discente compôs sua linha baseando-se em sua bagagem musical, o que ouve, suas referências, seus conhecimentos de técnica musical, agregando cada um suas identidades musicais.

Na realidade, o ponto que mais me chamou a atenção foi a composição de um arranjo coletivo/colaborativo. Nessa proposta, os discentes mobilizaram-se na construção de um arranjo de duas canções escolhidas pelos grupos, sendo no projeto-piloto a criação de um *medley*, e na ação pedagógica a opção por arranjos distintos. Como dito anteriormente, cada aluno gravou sua linha musical após o estudo coletivo e a definição das estruturas das obras escolhidas. À medida que os

discentes iam gravando e enviando suas linhas, a escuta coletiva desses áudios foi primordial para que se originasse uma rede de colaboração entre os discentes. Cada um poderia contribuir sugerindo aspectos técnicos no instrumento, ideias musicais, frases, *giffs*, entre outras sugestões descritas nos encontros.

Essas duas atividades nos proporcionaram ainda o que chamamos de "intercâmbio musical entre as turmas", pois, a partir de uma música escolhida em comum, utilizamos faixas de áudios no arranjo da segunda turma. Em linhas gerais, foi possível utilizar os áudios de instrumentos musicais gravados com a turma 2020/01 dos quais a turma 2020/02 não dispunha. Sendo assim, a segunda obra trabalhada com a turma da ação pedagógica contou com o intercâmbio dos discentes de ambas as turmas.

Inserir-se nessa rede colaborativa a performance do professor, pois participou gravando alguns instrumentos a pedido do grupo. Essa integração é importante para concretização do modo de educação musical libertadora. Narita identifica que uma de suas discentes, que enquadrava suas práticas nesse modelo, atuou também como um modelo musical para seus alunos.

Assim, ela integra suas habilidades musicais com a prática musical de seus alunos. Apesar da limitação de espaço e de falta de instrumentos musicais, Alcione negociou com as ideias musicais de seus alunos sem perder o controle de sua autoridade, agindo também como modelo musical. (NARITA, 2015, p. 73).

Em minha prática, ao participar dos processos colaborativos, gravando alguns instrumentos musicais a pedido dos discentes, percebo que houve a integração das minhas habilidades musicais às práticas musicais dos alunos, independente das limitações impostas (distanciamento, falta de instrumentos musicais à disposição de alunos e professor).

Observamos discentes que desconheciam sobre a CCNRS, no entanto alguns deles conheciam a vertente musical nativista. Uma das principais motivações para suas matrículas no componente curricular foram as demandas de complemento de carga horária teórica. Esse dado foi constatado principalmente com a turma do projeto-piloto, no entanto, ao longo das discussões feitas nas aulas, a maior parte dos discentes instigou-se a conhecer mais sobre aquela temática, incorporando suas análises a suas trajetórias, mesclando seus conceitos, passando a enxergar através de suas óticas. Isso aconteceu com a segunda turma também, tornando mais forte a

questão levantada como questão de pesquisa, a forma de contribuição do componente para suas formações como professores.

Nesse sentido, ao analisar os feedbacks das turmas notou-se recorrência nas falas em que os discentes citam a importância de se debater essas correntes culturais e musicais dentro de sala de aula, levando em consideração também o contexto geográfico do sul, ou seja, a importância de professores gaúchos trabalharem esses temas em sala de aula, bem como professores de outros estados que poderão se deparar com essa realidade em suas práticas pedagógicas.

Ao analisar os feedbacks, identifiquei que a maior contribuição do componente foi pensar o quão significativa foi essa proposta para suas vidas, estimulando a reflexão, o debate democrático, a sensibilidade, a criatividade e a defesa das políticas de formação de professores. Esta última sendo fortemente ligada à fala da discente Micaelle, que citou a importância de se propor práticas pedagógico-musicais baseadas nessa temática para se trabalhar com a educação básica.

Acredito que o resultado final dos arranjos pode não estar de acordo com os "padrões" ou "características musicais" da vertente nativista, no entanto o resultado foi fruto da rede colaborativa criada pelo grupo que deu a seus arranjos uma característica própria. Esse fato pode ser proveniente da mescla dos mundos musicais dos alunos. Experimentar essa vertente musical proporcionou um engajamento dos discentes para se aproximar das características musicais, como exemplifica Micaelle em sua fala, citando que teve de ouvir inúmeras referências para encontrar uma técnica vocal que estivesse ao encontro desse tipo de música.

A partir desses pensamentos, compreendemos que a proposta pedagógica aqui descrita, mesmo com inúmeros desafios, permeou os conhecimentos sobre os mundos musicais dos alunos, bem como o da habilidade musical dos professores e o da autoridade dos professores.

Realizando um balanço sobre a participação dos grupos, tanto no projeto piloto, quanto na ação pedagógica, ocorreram algumas desistências de alunos/as no componente de T.E.M.P. Este fato vai ao encontro da experiência da professora Lúcia Helena Pereira Teixeira, também docente do curso de Música da UNIPAMPA. Segundo seu relato, nos componentes curriculares que ministrou houve diversas desistências.

Houve diversas desistências por variados motivos: alguns, em função da pandemia, tiveram problemas financeiros na família e precisaram ajudar seus familiares assumindo atividades remuneradas; outros optaram por trancar o componente para dedicarem-se aos componentes teóricos; e houve, ainda, aqueles que cursaram quase o semestre inteiro, mas abandonaram o componente bem no final, sem darem explicações à docente, o que levanta perguntas sobre o que poderia ter causado a desistência. (TEIXEIRA, *in* SOUZA, 2021, p.52 -53).

Os motivos dessas desistências foram praticamente todos os citados pela professora, principalmente no que diz respeito a discentes que abandonaram o componente muito próximo do fim do semestre sem darem explicações. Inclusive o que chamou a atenção foi que, em alguns casos, esses/as alunos/as cumpriram praticamente todos os critérios para a aprovação com relação às presenças na maior parte dos encontros, no entanto não concluíram a tarefa final referente ao envio da gravação do arranjo coletivo/colaborativo. Sendo assim, em alguns casos, os abandonos ficaram sem justificativa, fazendo com que também surgissem perguntas sobre os motivos que levaram a esses fatos.

No contexto do ensino remoto, os discentes tiveram de enfrentar outras dificuldades além das geradas nos componentes curriculares, tiveram que conviver com desafios e consequências da pandemia. Alguns deles buscaram equilibrar sua dedicação entre atividades do trabalho e da universidade, ou seja, os desafios ainda eram maiores. No caso de Nilza, o maior desafio foi lidar com os problemas de saúde de seu companheiro, uma vez que precisou destinar a total carga emocional, energética e atenção com os cuidados a ele. Essa foi só uma das tantas adversidades que os discentes e professores encontraram no contexto do ensino remoto. A capacidade de "dar conta" de todas as atividades do dia a dia, em casa, com seus familiares, questões financeiras... Dessa forma, a necessidade de trabalhar fala mais alto que o desejo de concluir os estudos e, por fim, dar conta das tarefas de todos os componentes curriculares matriculados no semestre.

Para concluir este capítulo, disponibilizamos os links com as versões finais dos arranjos criados por cada turma.

Turma do Projeto-piloto:

Medley *Desgarrados* e *Astro Haragano* - <https://youtu.be/POEw6Jb4Qu4>

Turma da Ação pedagógica:

Desgarrados - <https://youtu.be/QY12C6h02Hs>

Um canto para o dia - <https://youtu.be/hszYOCJ7PTo>

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS A MODO DE CODA

Neste relatório crítico-reflexivo apresentamos os resultados de uma pesquisa buscando evidenciar um festival de música da Região Sul do Brasil, estruturada e inspirada nos conceitos e modos pedagógicos que podem proporcionar uma educação musical libertadora (NARITA, 2015). O questionamento norteador do estudo foi compreender como as músicas da CCNRS podem contribuir como estratégias pedagógico-musicais na formação de professores de música.

Ao realizar o processo de revisão de literatura, partimos das premissas de que o fenômeno dos festivais de música são retratados como cenários educativos relevantes para a educação musical e que a Califórnia teve importante impacto para as correntes musicais e culturais do estado. Com isso, torna-se pertinente conhecer a dimensão educativa desse festival, com o emprego de suas músicas em uma estratégia pedagógico-musical que instigue a autonomia dos alunos.

A construção do roteiro dos encontros, embasados em fontes documentais, como reportagens de jornais, artigos científicos, capítulo de livro, documentários, registros fonográficos e fotográficos, dentre outros documentos, bem como, sua contextualização histórica, debatida nas rodas de conversa, potencializou o envolvimento dos discentes com a canções escolhidas para o arranjo coletivo/colaborativo. Em outras palavras, ao longo dos encontros, o grupo demonstrava-se cada vez mais interessado em dialogar sobre as questões envolvendo a musicalidade que o festival ganhou a partir da edição de 1975, o que impactou na escolha de canções que pudessem explorar as sonoridades dos instrumentos musicais atribuídos a cada discente.

Buscamos remontar a história da música acerca dos tempos e espaços da vertente musical nativista, a partir do advento da Califórnia da Canção Nativa, tendo enquanto fontes principais as citadas acima, que contribuíram para que seus fatos e versões pudessem ser contados. A reconstrução dessas informações foi favorável à compreensão sobre a importância dessa vertente musical, principalmente em se tratando do impacto dessa abordagem para a formação de professores de música objetivados pelo estudo.

No semestre 2020/1 ministrei 10 encontros com a turma do projeto-piloto e, posteriormente, no segundo semestre já em 2021, foram realizados mais 10

encontros com a turma da ação pedagógica. Ambas as ações foram realizadas no componente curricular complementar Tópicos Especiais em Música popular, no curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS.

As atividades realizadas com as duas turmas proporcionaram uma interação com o mundo musical dos alunos, à medida em que construíam seus arranjos e suas próprias linhas instrumentais com ampla liberdade de criação. Foi interessante perceber que, mesmo com discentes que não conheciam esse gênero musical, o engajamento deles nas discussões de aula e realização das tarefas foram muito positivos. Problemáticas emergentes na sociedade contemporânea, problematizadas e debatidas principalmente no campo da educação, foram discutidas coletivamente, realizando um paralelo entre ser estudante e ser professor de música. As rodas de conversas proporcionaram um ambiente de debate democrático com exposições dos olhares desses discentes ao se depararem com as informações apresentadas, principalmente sobre as temáticas que atravessam e perpassam culturas e fazeres musicais envolvendo questões políticas, socioeconômicas, étnico-raciais, (des) igualdade de gênero.

Uma das fortes correntes debatidas pelos discentes foram as potencialidades do repertório nativista para a abordagem dessas temáticas em sala de aula, potencializando a diversidade cultural, sobretudo uma musicalidade crítica. Além desses temas, os discentes enxergaram as possibilidades de se trabalhar outras áreas de conhecimento ao utilizar esse repertório, podendo desenvolver atividades voltadas ao ensino da língua portuguesa ao trabalhar as figuras de linguagem empregadas nas obras, ou como no caso de obra *Astro Haragano*, questões envolvendo o cometa *Halley* e diversos conteúdos discutidos no campo das ciências.

Além disso, acredito que o objetivo geral de aprendizagem do componente de Tópicos Especiais em Música Popular, descrito em sua matriz curricular, foi contemplado, pois conhecemos e/ou aprofundamos tópicos específicos relativos à música popular, nesse caso representada pela vertente nativista do Rio Grande do Sul. Mesmo que em sua ementa o componente disponha de uma carga horária teórica de 30 horas, buscamos agregar as práticas musicais a fim de legitimar os conceitos trazidos por Narita e Green, na tentativa de encontrar um equilíbrio entre

atividades teóricas e práticas ao longo dos 10 encontros, principalmente envolvendo tarefas de “tirar” músicas de ouvido e performance musical.

Acima disso, compreendemos, a partir do feedback das turmas participantes, o quão significativa foram as contribuições da ação pedagógico-musical para o processo de ensino e aprendizagem de professores de música. Entre elas, podemos elencar a expansão de horizontes metodológicos, em que o professor pôde abordar essa temática como tentativa de apresentar e desenvolver atividades de criação musical coletiva/colaborativa, a partir dessas músicas com seus alunos; estimular o fazer musical, a partir da interação com o mundo musical de seus alunos, proporcionando uma autonomia nas construções de arranjos coletivos e potencializando o trabalho em grupo de forma colaborativa; os discentes que desconheciam tais práticas musicais e gostariam de abordar tais conteúdos puderam ter um ponto de partida para planejar e encontrar as estratégias de ensino para a sala de aula.

Observei também que os participantes que relataram não ter contato com a vertente nativista se sentiram motivados a conhecer, a apreciar e a tocar esse tipo de repertório, devido à aprovação das estratégias de ensino empregadas para explanação da temática.

Acredito que o resultado desta pesquisa foi satisfatório, pois ao meu ver conseguimos desenvolver uma proposta pedagógica libertadora, tanto para o meu lugar de docente e pesquisador, como para os universitários participantes. Em todas as atividades, o grupo demonstrou autonomia, interesse e comprometimento na realização das tarefas. Mesmo que a temática abordada não fosse do conhecimento de todos, ou até mesmo não estando tão inserida em seus mundos musicais, percebemos que todos os diálogos e debates surgidos nos encontros foram feitos de forma crítica e reflexiva. Os dados históricos sobre o festival, apresentados nos encontros, mostraram de forma isenta as distintas visões sobre as temáticas que permeiam o universo do festival, sendo considerado inclusive por Lucas (2000) como uma "arena de conflitos". Nesse sentido, percebemos que o grupo foi tomando a consciência dos fatos e criando uma ótica própria sobre o tema. O debate democrático entre o grupo também possibilitou que percebêssemos que não foi um conhecimento adquirido de forma alienada, notamos que a cada discussão os alunos buscavam ir mais a fundo, trazendo as problemáticas para o seu cotidiano, entrelaçando-as com seus conflitos do dia a dia. Da mesma forma que eles

empregaram os seus conhecimentos teóricos/práticos-musicais nas atividades de arranjo coletivo, cada um trouxe sua bagagem musical adquirida ao longo de suas trajetórias em seus mundos musicais.

A experiência obtida na realização desta pesquisa me fez refletir também sobre quais são as possibilidades para superar os desafios do ensino remoto, principalmente em relação ao ensino de música. A forma abrupta com que se estabeleceram as Atividades de Ensino Remoto trouxe a recorrência de problemas como a de conexão à internet por parte dos alunos no decorrer dos semestres, bem como a perda do "fator sala de aula", pois nesse sentido poderíamos ter muito mais efetiva a questão do contato professor - aluno, principalmente para o auxílio na realização das atividades. Além disso, perdeu-se o contato entre os alunos, no entanto, houve interações, troca de experiências e saberes musicais entre o grupo, ou seja, aprenderam uns com os outros, mesmo em um ambiente virtual. Essa interação poderá ser mais bem observada no contexto presencial de ensino, contemplada em futuras pesquisas.

A partir da consideração dos dados, percebemos o quanto esta pesquisa-ação pôde contribuir para identificar como os festivais de música, a exemplo da(s) Califórnia(s) da Canção Nativa do Rio Grande do Sul, sobretudo com suas músicas, podem contribuir como estratégias pedagógico-musicais libertadoras para a construção de práticas docentes em um curso formação de professores de música. Em vista disso, o roteiro pedagógico aqui apresentado pode ser utilizado como modelo para abordagem de outras vertentes musicais e/ou manifestações culturais com que alunos tenham ou não afinidade. A elaboração deste modelo de roteiro pedagógico poderá contribuir com outros professores de música que tenham o desejo ou a demanda de abordar esta vertente musical em sala de aula. Além disso, pensamos que sua estrutura poderá também ser idealizada a partir de outras manifestações musicais e culturais não só do estado do Rio Grande do Sul, mas de outros estados do Brasil.

O estudo também espera contribuir com a crescente literatura e os estudos acadêmicos que têm por objetivo abordar as manifestações musicais, como a Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul e demais festivais de música.

Por fim, considero que estas práticas pedagógicas devem ser investigadas para conhecer suas contribuições em diferentes contextos de ensino. Este pensamento só me motiva a seguir no campo da pesquisa acadêmica, com isso,

vale ressaltar que nos meses que antecederam o término deste Relatório crítico – reflexivo, obtive o ingresso no curso de Especialização em Educação Musical da UERGS, onde já estou elaborando um projeto de pesquisa baseado em alguns questionamentos oriundos deste estudo, inclusive propondo estratégias para abordagem desta temática na Educação Básica.

Também considero que foram inúmeras as temáticas e conceitos surgidos ao longo do desenvolvimento das atividades, principalmente para o campo da Educação Musical, com isso, busco dar seguimento a este estudo, abordando as lacunas deixadas em uma possível pesquisa de doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Edil de Lima; DUARTE, Colmar Pereira. **Califórnia da Canção Nativa: Marco de mudanças na Cultura Gaúcha**. Porto Alegre: Movimento, 2001.
- ALBINO, César; LIMA, Sonia Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. **Revista Música Hodie**, v. 9, n. 2, 2 set. 2009.
- A CALIFÓRNIA Deve Outros Frutos, **Zero Hora**, 21 de dezembro, 1975.
- BARBOSA LESSA, Luiz Carlos. O sentido e o valor do Tradicionalismo. Porto Alegre, **Samrig**, 1979.
- BRAGA, Reginaldo Gil et al. “Música popular do sul”: identidades, agenciamentos e territorialidades translocais no Rio Grande do Sul. **OPUS**, v. 20, n. 2, p. 151-182, 2014.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994.
- COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009.
- CORREA, Hugo Leonardo Martins. **Arranjo musical**. Série Alma de música, Livro eletrônico. Curitiba: InterSaber, 2021.
- DELLA MEA, Alex Sandro. **A música dos festivais nativistas do Rio Grande do Sul como elemento fomentador à afirmação da (s) identidade (s) do povo gaúcho**. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social). Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2016.
- DUARTE, Thiago Scott. **Lanças erguidas, espadas no ar: como a música regionalista da Califórnia da Canção Nativa escreve a História do Rio Grande do Sul**. Orientador: César Augusto Barcellos Guarelli. 2009. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (História – Licenciatura) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Porto Alegre, 2009.
- MARCON, Fernanda. O primeiro lugar vai para...: por uma abordagem antropológica sobre festivais de música e gêneros musicais. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, v. 128, p. 1-18, 2011. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 42.^a edição, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, Clarissa Figueiró. A construção de identidades profissionais e musicais na música independente contemporânea do Rio Grande do Sul (Menção Honrosa). Anais do SIMPOM, n. 5, 2018.

FERRARO, Eduardo Hector. Transformações na ordem cultural do gauchismo através da música. In: XXIX Congresso da Anppom, Pelotas/RS. 2019.

FERRARO, Eduardo Hector. **Transformações culturais no gauchismo através da música**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

FERREIRA, Clarissa Figueiró. **Campeirismo musical e os festivais de música nativista do Sul do Brasil: A (pós)modernidade (re)construindo o “gaúcho de verdade”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2014.

FIALHO, Vania Malagutti. **Aprendizagens e práticas musicais no festival de música estudantil de Guarulhos**. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise. Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa**. Métodos de Pesquisa. Série Educação a Distância. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.31- 32. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 12 mai. 2020

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**. Londres: Ashgate. 2001.

GROSSI, Cristina S. *et al.* Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. In **VII Seminário nacional de pesquisa em música - SEMPEM, 2007**, Goiânia. Anais do VII SEMPEM - Versão Online. Goiânia: Música - Universidade federal de goiás, 2007 p. 103-109. Disponível: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/anais_VII_SEMPEM.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

HASSE, Geraldo. O brilho Haragano do Astro Jerônimo Jardim, **Sul 21**. 7 jan. 2012, Disponível em: <https://www.sul21.com.br/noticias/2012/01/o-brilho-haragano-do-astro-jeronimo-jardim/>. Acesso em: 09/05/20.

MARQUES, Sabrina de Matos. **Festivais Nativistas: Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul?** 2012. 101 f. Orientador: Mário de Souza Maia. Trabalho Acadêmico (Especialização em Artes e Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação Artes Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2012.

LUCAS, Maria Elizabeth. “Gaucho Musical Regionalism.” *British Journal of Ethnomusicology*, v. 9, n. 1 (2000), p. 41-60.

NARITA, Flávia M. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, v.23, n.35, p. 62-75, ju/dez. 2015.

NARITA, Flávia. M.; FEICHAS, Heloisa. F. B. Ouvir, Escutar e Tocar: Resinificando práticas musicais pela abordagem de Lucy Green. **Compasso Virtual**, 24-29. 2015

FEICHAS, Heloisa. F. B; NARITA, Flávia. M. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois Projetos Pedagógico Musicais brasileiros. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas** - Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia, v. 11, n. 1, p. 1-24, jan/jun, 2016

NAS ASAS da calhandra. Diretor: Leonardo Ávilla. Edição: Marcelo Recchi. Orientação: Marco Bonito. Web-documentário apresentado como trabalho de conclusão de curso (Comunicação Social – Jornalismo), Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G0OH5I51I5o&t=9s>>. Acesso em: 30 out. 2019.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. **Claves**, n. 2, p. 31 – 45, nov. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves/article/view/2715>> Acesso em 22, jun. 2020.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em: 12mai. 2020.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Festivais de coros do Rio Grande do Sul (1963-1978): práticas músico-educativas de coros, regentes e plateia**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [Online] 2005, v.31, n. 3, p. 443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 22 jun. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Coleção temas básicos de pesquisa-ação. 2. Ed. São Paulo, Editora Cortez: Autores Associados, 1986. 108p.

THIOLLENT, Michel; COLLETE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, vol. 36,

n. 2, 2014, p. 207- 216. Editorial Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/0>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SARAIVA, G. Carta de princípios. Taquara: [s.e.], 1961. Disponível em: <http://ideiailtda.com.br/clientes/mtg/pag_cartadeprincipios.php> Acesso em: 27 de novembro de 2019.

SANTI, Álvaro. **Canto Livre? O nativismo gaúcho e os poemas da Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Literatura brasileira - PPGL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Porto Alegre, 1999.

SILVA, Rafael Gonçalves Oliveira da. **A Califórnia da Canção Nativa como manifestação cultural e musical nos jornais da década de 1970**. Orientador: Alessandro Carvalho Bica. 2019. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Diversidade Cultural) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

SILVA, Rafael Gonçalves Oliveira da. **A técnica como conteúdo nas práticas de ensino particular de acordeon: um estudo exploratório**. Orientador: Rafael Rodrigues da Silva. 2017. 75 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Música - Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

SILVA, Rafael Gonçalves Oliveira. Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul: impactos do novo regulamento sob as lentes dos jornais da década de 1970. In: **XXX Congresso da Anppom**. 2020.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões**. In: SOUZA, Jusamara (Org). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulinas, 2008. 7-12.

VEDANA, Cassiano. A aprendizagem da música popular nos cursos de licenciatura em música da UNIVALI e UDESC. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck, FIGUEIREDO, Sérgio (org.) **A formação do professor de música no Brasil** - 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 188 p. ISBN 978-85-8054-198-4

VIEIRA, Gabriel da Silva. **O home studio como ferramenta para o ensino da performance musical**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, VIII, 110 f 2010.

WEBBER, Gabriel Duarte de Avila. **O marketing e o nativismo: uma análise da relação entre as estratégias de marketing e a música nativista na região sul do Rio Grande do Sul**. Orientador: Alexandre Caldeirão Carvalho. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Produção Política e Cultural) – Universidade Federal do Pampa, Curso de Produção e Política Cultural, Jaguarão, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação ao curso de Música



**Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGEdu)**



À Sr.^a Coordenadora do Curso de Música - Licenciatura da UNIPAMPA – Campus Bagé/RS.

Vimos por meio desta apresentar o aluno Rafael Gonçalves Oliveira da Silva, devidamente matriculado sob número 1907110092 no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão/RS, para realizar a pesquisa intitulada A CALIFÓRNIA DA CANÇÃO NATIVA DO RS COMO REPRESENTATIVIDADE DA MÚSICA POPULAR GAÚCHA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA, que será realizada nesta instituição de ensino, e sob orientação do Prof. Dr. Alessandro Carvalho, após sua autorização.

Bagé _____ de _____ de 2020.

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
Orientador

Coordenação do Curso de Música da UNIPAMPA – Campus Bagé/RS

(carimbo)

APÊNDICE B – Carta de apresentação ao coordenador acadêmico**Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGEdu)**

Ao Sr. Coordenador acadêmico do Campus Bagé/RS

Vimos por meio desta apresentar o aluno Rafael Gonçalves Oliveira da Silva, devidamente matriculado sob número 1907110092 no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão/RS, para realizar a pesquisa intitulada A CALIFÓRNIA DA CANÇÃO NATIVA DO RS COMO REPRESENTATIVIDADE DA MÚSICA POPULAR GAÚCHA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA, que será realizada nesta instituição de ensino, e sob orientação do Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica, após sua autorização.

Bagé _____ de _____ de 2020.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Alessandro Bica'. The signature is enclosed in a thin black rectangular border.

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
Orientador

Coordenador acadêmico da UNIPAMPA – Campus Bagé/RS

APÊNDICE C – Termo de consentimento ao curso de Música



**Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGEdu)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, autorizo Rafael Gonçalves Oliveira da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, sob a orientação do Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica a realizar sua pesquisa, bem como a publicação das produções de dados realizados nesta instituição de ensino em sua dissertação de mestrado, intitulada: A CALIFÓRNIA DA CANÇÃO NATIVA DO RS COMO REPRESENTATIVIDADE DA MÚSICA POPULAR GAÚCHA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA.

Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das produções de dados, obtidos por meio de questionário, entrevistas e observações, devendo ser preservada a identidade de todos os sujeitos que constituirão a pesquisa. Do mesmo modo, estou ciente de que, a qualquer momento, poderei retirar meu consentimento sem que isso me leve a qualquer penalidade ou prejuízo, comunicando ao mestrando Rafael Gonçalves Oliveira da Silva (acordeon.rafael.oliveira@gmail.com).

Bagé ____ de _____ de 2020.

Coordenação do Curso de Música da UNIPAMPA – Campus Bagé/RS (carimbo)

Rafael Gonçalves Oliveira da Silva

APÊNDICE D – Termo de consentimento ao coordenador acadêmico



**Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGEdu)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, autorizo Rafael Gonçalves Oliveira da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, sob a orientação do Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica a realizar sua pesquisa, bem como a publicação das produções de dados realizados nesta instituição de ensino em sua dissertação de mestrado, intitulada: A CALIFÓRNIA DA CANÇÃO NATIVA DO RS COMO REPRESENTATIVIDADE DA MÚSICA POPULAR GAÚCHA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA.

Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das produções de dados, obtidos por meio de questionário, entrevistas e observações, devendo ser preservada a identidade de todos os sujeitos que constituirão a pesquisa. Do mesmo modo, estou ciente de que, a qualquer momento, poderei retirar meu consentimento sem que isso me leve a qualquer penalidade ou prejuízo, comunicando ao mestrando Rafael Gonçalves Oliveira da Silva (acordeon.rafael.oliveira@gmail.com).

Bagé ____ de _____ de 2020.

Coordenador acadêmico da UNIPAMPA – Campus Bagé/RS
(carimbo)

Rafael Gonçalves Oliveira da Silva

APÊNDICE E – Modelo de formulário

12/09/2020

Tópicos Especiais em Música Popular I

Tópicos Especiais em Música Popular I

Olá queridos, este formulário tem por objetivo compreender suas motivações e interesses musicais para o componente no semestre 2020/1.

***Obrigatório**

1. Quais são suas motivações para cursar o componente nesse semestre? *

2. Quais são as vertentes musicais, bem como, os gêneros musicais você tem afinidade? *

3. Você conhece a corrente musical intitulada Nativista? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12/09/2020

Tópicos Especiais em Música Popular I

4. Você conhece o festival de música Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul? Nos conte o que você conhece. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F – Formulário de autoavaliação

20/09/2021 18:38

Qual foi a importância T.E. Música Popular

Qual foi a importância T.E. Música Popular

Gostaríamos de saber qual foi a importância do componente Tópicos Especiais em Música Popular na tua formação musical.

De que forma o componente contribuiu para a tua formação musical e docente? *

Para desconstruir uma imagem do homem do RS.

De que forma a temática da música nativista pode ajudar na formação de outros professores de Música? *

Tu mesmo sabe que a temática não é muito abordada na universidade, acredito que muitos alun@s se identificaram, isso não tem preço.

Paragrafo livre para comentar sobre como foi a experiência de tocar as músicas escolhidas *

Foi uma experiência muito interessante e inovadora para mim, mas agradeço pela oportunidade.

Este formulário foi criado em Universidade Federal do Pampa.

Google Formulários

20/09/2021 18:38

Qual foi a importância T.E. Música Popular

Qual foi a importância T.E. Música Popular

Gostaríamos de saber qual foi a importância do componente Tópicos Especiais em Música Popular na tua formação musical.

De que forma o componente contribuiu para a tua formação musical e docente? *

Acho importante, principalmente pelo fato de ter o contato com a história de cada música que foi desenvolvida no componente.

De que forma a temática da música nativista pode ajudar na formação de outros professores de Música? *

A música nativista é parte importante no mosaico da música regionalista brasileira.

Paragrafo livre para comentar sobre como foi a experiência de tocar as músicas escolhidas *

Foi muito bom participar dessa experiência. As ideias e arranjos em grupo foram muito interessantes.

Este formulário foi criado em Universidade Federal do Pampa.

Google Formulários

20/09/2021 18:38

Qual foi a importância T.E. Música Popular

Qual foi a importância T.E. Música Popular

Gostaríamos de saber qual foi a importância do componente Tópicos Especiais em Música Popular na tua formação musical.

De que forma o componente contribuiu para a tua formação musical e docente? *

Conhecer outras realidades, no que tange a música nativista, o meu conhecimento era muito raso, e como professor, terei não só que lidar com alunos imersos nestas realidades, como ensinar sobre este assunto e discuti-lo, algo tão importante para a formação de um professor gaúcho.

De que forma a temática da música nativista pode ajudar na formação de outros professores de Música? *

um professor gaúcho terá que ensinar sobre este assunto e discuti-lo, e lidar com muitos alunos imersos nestes contextos, por isso é algo tão importante para a formação de um professor gaúcho.

Paragrafo livre para comentar sobre como foi a experiencia de tocar as músicas escolhidas *

Foi tranquilo de tocar, mas foi muito bacana, infelizmente tocamos muito pouco no curso, e isso contribui muito.

Este formulário foi criado em Universidade Federal do Pampa.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A – Ementa componente curricular complementar Tópicos Especiais em Música Popular I.

Identificação do Componente	
Componente Curricular Complementar	Carga horária total: 30h
Tópicos Especiais em Música Popular I	Teórica: 30h
	Prática: -
	Prática como Componente Curricular: -
Ementa	
Estudo de tópico específico sobre música popular.	
Objetivos	
Conhecer e/ou aprofundar tópicos específicos relativos à música popular.	
Referências Bibliográficas Básicas	
BENNETT, Andy; WAKSMAN, Steve (org.). The SAGE Handbook of Popular Music. London: Sage Publications, 2015.	
MIDDLETON, Richard. Studying popular music. Milton Keynes: Open University Press, 1990.	

304

TINHORÃO, José Ramos. Pequena história da música popular: segundo seus gêneros. 7 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
ULHÔA, Martha; OCHOA, Ana Maria (Orgs.). Música popular na América Latina: pontos de escuta. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
Referências Bibliográficas Complementares
ALMADA, Carlos. Arranjo. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
CHEDIAK, Almir. Harmonia & Improvisação. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, s/d.
CHEDIAK, Almir. Harmonia & Improvisação. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, s/d.
GUEST, Ian. Harmonia: método prático. 2 Vols. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2006.
_____. Arranjo: método prático. 3 Vols. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.
IAZZETTA, Fernando. Música e mediação tecnológica. São Paulo: Perspectiva, 2009.
LEVINE, Mark. The Jazz Theory Book. Petaluma, CA: Sher Music Co., 1995.
NAPOLITANO, Marcos. História e música: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
SÁ, Renato de. 211 levadas rítmicas para violão, piano e outros instrumentos de acompanhamento. São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.
SEVERIANO, Jairo. Uma História da Música Popular Brasileira. São Paulo: Editora 34, 2008.