

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CENTRO DE ARTES

PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES



Arranjo direcionado: o professor/arranjador na construção de um método participativo

Eduardo dos Santos Costa

Pelotas, 2022

Eduardo dos Santos Costa

Arranjo direcionado: o professor/arranjador na construção de um método participativo

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em artes.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Henrique Soares Velloso

Pelotas, 2022

Eduardo dos Santos Costa

Arranjo direcionado: o professor/arranjador na construção de um método participativo

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de especialista em artes, Centro de artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca examinadora:

Prof. Dr. (Orientador)

Doutor em pela Universidade

.....

Prof. Dr.

Doutor em pela Universidade

.....

Prof. Dr.

Doutor em pela Universidade

.....

Prof. Dr.

Doutor em pela Universidade

.....

Resumo

COSTA, Eduardo. **Arranjo direcionado: o professor/arranjador na construção de um método participativo.** 2022. 104f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Arte) – Programa de Pós-Graduação em Arte, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Esta monografia é composta por duas partes: um memorial, que foi desenvolvido com o intuito de refletir e analisar os processos pedagógicos que envolvem a prática musical coletiva, servindo como um aporte teórico para as questões que fizeram parte do processo de elaboração de um método, que é apresentado no apêndice deste documento, para a criação de Arranjos Direcionados. Este método por sua vez, tem o seu objetivo principal, abordar os conceitos teóricos necessários à elaboração de arranjos associados a uma visão prática, reflexiva, pedagógica e social sobre o tema. Desta forma a proposta visa propor uma forma de pensar arranjo voltada principalmente para regentes, arranjadores e professores que tem a sua prática musical com grupos não profissionais, como bandas marciais, orquestras, grupos religiosos e *big bands*. Para a revisão de bibliografia desta pesquisa, utilizei autores que abordam a temática do arranjo em diferentes contextos, como por exemplo: Paulo Aragão (2001), André Pereira (2005), Igor Santos (2022) e Maria Elisa Pasqualini (2012). Ainda, neste trabalho estão presentes autores do campo da pedagogia, como Vygotsky (1984), sobretudo da pedagogia crítica e pós-crítica, como Paulo Freire (1987) e bell hooks (2013).

Palavras-chave: arranjo musical; arranjo direcionado; método de arranjo; prática musical coletiva.

Abstract

COSTA, Eduardo. **Directed arrangement: the teacher/arranger in the construction of a participatory method.**2022. 104f. Postgraduate's paper (Postgraduation course in Art) – Postgraduate Program in Art, Arts Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

This monograph is divided in two parts: a memorial, as a theoretical contribution developed to reflect and analyze issues that were part of the elaborating process of a directed arrangement method. This method's main goal is to address the theoretical concepts needed in arrangement's elaboration associated with a practical, reflective, pedagogical and social view on the subject. Thus, this method addresses a way of thinking arrangement aimed mainly at conductors, arrangers and teachers who have their musical practice with non-professional groups, such as marching bands, orchestras, religious groups and big bands. For the bibliography review of this research, I used authors who approach the theme of arrangement in different contexts, such as: Paulo Aragão (2001), André Pereira (2005), Igor Santos (2022) and Maria Elisa Pasqualini (2012). Also, this paper includes authors from the pedagogy field such as Vygotsky (1984), especially from critical and post-critical pedagogy, such as Paulo Freire (1987) and bell hooks (2013).

Key-words: musical arrangement; personalized musical arrangement; arrangement method; group musical practice.

Lista de figuras

Figura 01	Zonas de desenvolvimento segundo Lev Vygotsky.....	16
Figura 02	Gráfico indicativo da quantidade de arranjadores que atuam em grupos musicais.....	23
Figura 03	Gráfico indicativo das formações musicais que os arranjadores entrevistados escrevem ou gostariam de escrever arranjos.....	24

Sumário

Introdução.....	9
1. O que é arranjo? As pluralidades de definições.....	11
2. A pedagogia por trás do Arranjo Direcionado.....	15
3. Por que criar um método de arranjo? As motivações envolvidas	21
4. Arranjo + Pedagogia = Elaboração de um método.....	30
Conclusão.....	35
Referências.....	37
Apêndice A - Formulário de entrevista com arranjadores.....	39
Apêndice B - Método de Arranjo Direcionado.....	46

Introdução

Este memorial visa dialogar sobre as questões teóricas e metodológicas que fizeram parte da criação de um método de ensino de arranjo. Este método, que foi incluído nos apêndices deste trabalho, tem entre seus objetivos, não só abordar as técnicas e elementos teóricos necessários para a elaboração de arranjos, mas de estimular a reflexão sobre as utilizações pedagógicas destas técnicas na prática musical de grupos musicais não profissionais que possuem no seu cotidiano, diversos desafios.

Desta forma, trarei uma discussão sobre as temáticas de arranjo, educação musical e pedagogia que serviram como guia para a elaboração deste método. No que tange a metodologia, busquei demonstrar neste memorial os passos que foram seguidos no processo de elaboração do método. É importante ressaltar que este método tem como objetivo abordar a temática do arranjo como uma ferramenta pedagógica na prática musical coletiva. Observando assim, as questões sociais e culturais presentes na prática musical e debatendo formas para valorizar e aproximar os participantes. Com isso pretendo corroborar na formação de arranjadores que estejam atentos não só para as questões técnicas do arranjo mas, principalmente, para o seu potencial pedagógico, social e facilitador na prática musical coletiva.

Neste sentido, dividi este trabalho em quatro capítulos que abordarão os conceitos necessários para se debater esta temática. No primeiro capítulo, será apresentado o conceito de arranjo, através de autores que tratam deste assunto em diferentes contextos, como: Paulo Aragão, Samuel Adler, Gisele Flach e Maria Elisa Pasqualini. Ainda nesta primeira parte, autores que expõem questões relacionadas à prática do arranjador. Este último assunto, será recapitulado no terceiro capítulo.

No segundo capítulo, abordarei as questões pedagógicas que são norteadoras neste trabalho, como por exemplo os conceitos presentes na pedagogia crítica de Paulo Freire. Auxiliando na apresentação destas ideias, trarei também o trabalho de Frank Abrahams, que trata sobre a pedagogia crítica aplicada no ensino de música. Outra ideia importante para este trabalho, é o conceito de “Zona de desenvolvimento proximal”, apresentado aqui, através de Lev Vygotsky.

Após estas duas partes voltadas para a revisão de literatura, o terceiro capítulo, abordará as questões que serviram como motivação para a criação do método de arranjo. Neste sentido, apresentarei o meu trabalho de ensino de arranjo para regentes de bandas marciais na cidade de Rio Grande (Rio Grande do Sul). Visando, levantar dados sobre estes arranjadores — que são o principal público alvo do método —, utilizei um questionário, que foi preenchido de forma *online*. Neste formulário, coletei dados destes alunos de arranjo citados anteriormente e ainda de outros alunos de arranjo, que trabalho de forma particular. Os dados coletados, quantitativos e qualitativos, serviram como base para algumas escolhas que foram tomadas durante a elaboração do método. Ainda neste ponto, retomo através das respostas, a discussão sobre o papel do arranjador e como ele se confunde com outras funções desempenhadas na prática musical de grupos musicais não profissionais.

No quarto capítulo, faço um relato sobre os desafios enfrentados no processo de criação do método. Neste sentido, este trecho desempenha a função memorialística deste trabalho. Entre os desafios que ocorreram durante a elaboração do método, relato algumas questões referentes ao paradoxo entre a minha prática pedagógica de arranjo e o ensino conservatorial pelo qual fui formado e como estas relações interferiram nas escolhas durante o processo de escrita. Abordo também os procedimentos que foram necessários para encontrar alternativas e tomar decisões sobre a forma de exposição dos conteúdos e narrativas sobre o arranjo que tivessem alinhadas com a proposta pedagógica defendida pelo método.

É importante ressaltar que este trabalho tem como objetivos: apresentar as bases teóricas para a elaboração do método de arranjo direcionado; relatar os desafios que ocorreram durante este processo de criação; demonstrar as possibilidades que foram abordadas e as oportunidades que poderão ser trabalhadas no futuro. Assim, este trabalho visa apresentar conceitos teóricos necessários para a criação de um arranjo musical e paralelamente, demonstrar e refletir sobre o potencial pedagógico presente nestes conteúdos. Desta forma, este trabalho pretende ter caráter acima de tudo reflexivo, sobre as questões que fazem parte da prática de arranjo.

1. O que é Arranjo? A pluralidade de definições.

Para compreender o conceito de arranjo direcionado, precisamos primeiro abordar a pluralidade da definição de arranjo tanto em trabalhos acadêmicos como nas práticas de regentes e arranjadores. Estas diferenças ocorrem nitidamente quando pensamos em música popular e música de concerto. Entretanto seria equivocados pensar que limita-se a elas. O arranjo e suas vertentes são compreendidos de formas distintas de acordo não somente com o contexto musical ao qual se submete, mas também por questões sociais e históricas, sendo um conceito que apresenta fluidez ao longo do tempo. Neste sentido, podemos iniciar a abordagem deste tema pelo compositor, professor e regente Samuel Adler (1989). Em sua obra *The Study of Orchestration*, o autor diferencia os conceitos de arranjo e de transcrição, à medida que afirma o caráter composicional presente no arranjo. Segundo ele:

Transcrição é a transferência de uma obra previamente composta de um meio musical para outro.

Arranjo envolve em maior grau o processo composicional, pois o material pré-existente pode ser apenas uma melodia—ou mesmo parte de uma— para a qual o arranjador tem que fornecer uma harmonia, contracantos, e muitas vezes até o ritmo, antes de pensar na orquestração. (ADLER, 1989, p.512 apud PEREIRA, 2005, p.68).

Nesta definição, podemos observar uma nítida distinção entre o conceito de arranjo e transcrição. Esta diferença se faz necessária no contexto musical ao qual Adler aborda. Na música de concerto existe uma distinção evidente entre a obra original, na sua escrita original, para o instrumento ao qual a obra foi pensada, e demais versões da peça. Neste trecho de Adler, podemos perceber inclusive que para o autor o arranjo poderia ser pensado até mesmo como uma fase de pré-orquestração. Nesta fase então, seriam pensados elementos musicais (como harmonia e contracantos) que serviriam como base para uma orquestração.

Em contrapartida podemos perceber, sobretudo na música popular, conceitos de arranjo mais abrangentes. Em seu trabalho sobre os arranjadores da Rádio Record de São Paulo, Maria Elisa Pasqualini (2012), corrobora para uma reflexão histórica sobre o

tema, à medida que reconhece o arranjo musical como um conjunto de ações que possuem distintos graus de composição e interferências por parte do arranjador. Para a autora:

Dentro dos sentidos da palavra “arranjo” podem caber vários outros, como se arranjar fosse um gênero com várias espécies como orquestrar, instrumentar, harmonizar, transcrever, reduzir e adaptar. Arranjo pode então variar de transcrição a recomposição criativa, as quais, às vezes, chegam a melhorar o original, o que será muito comum na Música Popular Brasileira (PASQUALINI, 2012, p.189).

Observamos, portanto, que a autora relaciona o conceito de arranjo a diversas ferramentas de criação e adaptação do conteúdo musical, independentemente de utilizarem diferentes graus de originalidade nos processos criativos. Ainda neste sentido, podemos agregar a visão do musicólogo e arranjador Paulo Aragão (2001) que faz uma interessante reflexão sobre diferentes conceitos coexistentes de arranjo na música popular brasileira, afirmando que:

Possibilidades e exemplos de modalidades de arranjo não faltam na música popular brasileira. A busca por uma definição de arranjo nessa música, porém, nos levaria a tentar englobar todas essas modalidades em duas noções já apresentadas anteriormente. A primeira delas seria uma noção mais ampla, mais teórica, e apregoaria que o arranjo seria inerente a “toda a execução de música popular”, ou seja, seria a forma de estruturação de uma obra popular. A segunda noção, mais usual, consideraria arranjo como um conjunto de pré-determinações acertadas de alguma maneira antes da execução de uma obra popular. (ARAGÃO, 2001, p.107)

Podemos notar que embora exista uma distinção entre estes conceitos, os autores compreendem que arranjar representa realizar mudanças na obra original. Estas questões abordadas por Aragão, podem ser observadas se comparadas à prática musical de um saxofonista e um guitarrista em uma *Big Band*, por exemplo. No mesmo grupo, tocando ao mesmo tempo, um mesmo repertório, ambos têm práticas musicais distintas. O saxofonista faz parte de uma seção de instrumentos que toca majoritariamente em blocos escritos com muita proximidade à execução. Em contrapartida o guitarrista, aqui utilizado como exemplo, utiliza de forma geral a harmonia presente na partitura e seu

conhecimento estilístico para preencher harmonicamente a peça musical. Ainda nesta comparação, podemos perceber práticas musicais distintas que se entrelaçam e coexistem dentro do universo da música popular. Estas práticas acabam também refletindo no próprio entendimento do conceito de arranjo dentro deste contexto. Ainda neste processo de exemplificação, podemos direcionar nosso olhar para a prática das bandas marciais, que será muito abordada neste trabalho. Nesta prática, podemos observar grupos distintos onde todos os músicos tocam através da leitura de um arranjo previamente escrito em partitura e outro grupo onde o arranjo foi feito e ensinado através de métodos de transmissão orais. Em ambos os casos aqui utilizados como exemplo, podemos observar o conceito trazido por Aragão, que conceitua o arranjo como “um conjunto de pré-determinações acertadas de alguma maneira antes da execução de uma obra popular” (ARAGÃO, 2001, p.105).

Ainda abordando o conceito de arranjo na música popular, podemos observar em Pasqualini (2012) uma interessante reflexão sobre quais características, segundo a autora, são necessárias a um arranjador. A autora afirma que um arranjo que possui características desejáveis é:

[...] Aquele que soa muito bem, que é criativo, que valoriza os aspectos positivos da composição original e trata seus pontos fracos de forma a torná-los, se não qualidades, pelo menos problemas bem resolvidos. Para isso o arranjador necessita de conhecimentos de harmonia, de contraponto, dos gêneros e formas musicais, de instrumentação e de orquestração. Dominando a harmonia, o arranjador pode dar tratamento às dissonâncias, desenvolver encadeamentos diferentes do original utilizando acordes substitutivos e soluções criativas para pequenos problemas da harmonia geral. O conhecimento do contraponto auxilia na construção de segundas, terceiras e outras linhas melódicas que podem ser usadas em superposição ou contracanto da melodia principal. O conhecimento dos gêneros e formas musicais permite ao arranjador criar sem falsear os estilos e sem fugir às regras colocadas pela arquitetura da peça. Além disso, o arranjador necessita também saber sobre cada instrumento ou voz para os quais está escrevendo e saber a melhor maneira de agrupá-los para obter a sonoridade e os efeitos pretendidos. (PASQUALINI, 2012, p.190).

É importante observar que esta fala da autora trata dos arranjadores da rádio Record entre 1928 e 1965 e trás consigo uma visão conteudista sobre arranjo. Entretanto, decidi trazer este trecho para demonstrar a grande expectativa que se cria em torno da figura do arranjador e do seu trabalho. Ela cita harmonia, contraponto, gêneros, formas musicais, instrumentação e orquestração. E ainda acrescenta a necessidade do arranjador conhecer cada instrumento para o qual irá escrever. É importante observarmos que a autora fala aqui do arranjo pensado e utilizado dentro de um

contexto profissional de música popular. Neste contexto as escolhas feitas pelo arranjador podem ser feitas exclusivamente pelo objetivo estético e musical almejado. Ainda, podemos observar na fala da autora, elementos que nos ajudam a compreender a sua concepção de arranjo. Fica evidente que a prática de arranjo segundo ela envolve um grau elevado de composição, envolvendo a criação de linhas melódicas, contracantos e abordando até mesmo a substituições de acordes, algo impensável dentro de uma concepção conservadora na música de concerto.

Em contrapartida, este trabalho visa abordar um modelo de arranjo didático que funcione como uma ferramenta pedagógica para alcançar o melhor resultado possível com um grupo musical não profissional ao mesmo tempo que dialoga com a vivência e a prática musical do aluno. Neste sentido, podemos observar a prática de Gisele Andrea Flach (2013), no seu relato do processo de criação de arranjos didáticos em oficinas coletivas de piano:

[...] Ao confeccionar os arranjos musicais, levava em conta vários fatores que se mostravam determinantes para o aprendizado dos meus alunos de piano. O nível técnico do aluno para quem estava sendo feito o arranjo era o principal, porque delimitava todas as decisões acerca dos outros fatores, tais como: elementos da linguagem musical a serem apresentados naquela partitura, resultado sonoro e técnica pianística (FLACH, 2013, p.15).

Neste relato, podemos observar que a autora coloca o nível técnico do aluno como o principal elemento delimitador na tomada de decisões na criação do arranjo. Estas questões que abordam a vivências e o grau de desenvolvimento técnico dos alunos são fatores muito importantes a serem observados na criação de um arranjo direcionado, que visa uma prática musical pedagógica.

2. A pedagogia por trás do Arranjo Direcionado

A fim de refletirmos sobre as ideias presentes na construção de um arranjo direcionado, precisamos observar quais são os elementos intrínsecos a sua constituição e a sua prática. Este conceito de arranjo se apoia principalmente em pedagogias antônimas à educação bancária, visando proporcionar uma prática que valorize os indivíduos e as suas vivências. Neste sentido, abordaremos a pedagogia crítica de Paulo Freire, a pedagogia engajada de bell hooks, além do conceito de zona de desenvolvimento proximal presente na obra de Lev Vygotsky.

É importante observar que este trabalho não visa ser uma crítica ao modelo tradicional de arranjo. Este modelo quando empregado em condições ideais, como em um grupo profissional por exemplo, possibilita uma prática musical coerente do ponto de vista técnico. Entretanto a proposta de criação do arranjo musical direcionado, visa criar arranjos com viés sócio-pedagógico, buscando proporcionar aos integrantes, uma ampliação de repertórios e práticas musicais a partir das suas vivências. Sua utilização está ligada diretamente com a prática de grupos musicais não profissionais (como bandas marciais, orquestras de projetos sociais, entre outros). Através da minha vivência em espaços como estes, observei que um arranjo criado exclusivamente através de escolhas puramente musicais (como o modelo hegemônico de arranjo) não colaborava para uma prática musical agradável e por consequência não acabava gerando um bom resultado sonoro. Isso acontece, pois esta concepção de arranjo, não visa necessariamente atender para as necessidades técnicas e sociais que fazem parte do fazer musical de um grupo musical não profissional. Desta forma, comecei a criar arranjos que observavam as características de cada indivíduo do grupo trabalhado. Eu observava quais técnicas que cada um deles dominava, quais tinham dificuldade e quais eu poderia auxiliá-los a desenvolver através de escolhas e do emprego de técnicas na criação do arranjo.

Neste sentido, podemos observar o conceito de zona de desenvolvimento proximal abordado por Lev Vygotsky (1984) presente nesta forma de pensar arranjo. Segundo o autor, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) seria uma zona intermediária entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, como observado na tabela a seguir:

Zona de Desenvolvimento real	Zona de desenvolvimento proximal	Zona de desenvolvimento potencial
Lugar onde o aluno é capaz de resolver os problemas de forma autônoma;	Distância entre as extremidades; Zona de mediação, onde os processos educativos devem atuar para possibilitar o aprendizado	Espaço onde o aluno ainda precisa de ajuda para resolver os problemas.

Figura 01 - Zonas de desenvolvimento segundo Lev Vygotsky (elaboração própria)

Segundo Vygotsky (1984), é na zona de desenvolvimento proximal que o educador deve atuar, exercendo a função de mediador entre as duas outras zonas. A mediação pode ocorrer por exemplo, ao associar alunos com diferentes níveis de desenvolvimento na solução de problemas. Esta associação, acaba ocorrendo de forma natural em grupos não profissionais, a medida que estes grupos são formados tipicamente por músicos com diferentes vivências musicais. Essas interações que ocorrem no grupo também eram elementos que eu considerava de extrema importância no processo de observação.

Essas observações, por sua vez, proporcionavam uma prática musical muito mais fluida à medida que eram a base do meu processo de elaboração dos arranjos. Ainda, quanto mais eu conversava e conhecia os músicos que participavam daqueles grupos, notei que questões sociais influenciavam diretamente na prática musical deles. As amizades que eram criadas ali dentro, a relação entre os músicos dentro e fora daqueles espaços, as semelhanças ou diferenças de realidades sociais, de práticas musicais anteriores e paralelas entre outros inúmeros fatores começaram a impactar as minhas escolhas, tanto na forma de ensaiar e lidar com as pessoas que ali estavam quanto na elaboração do arranjo. É importante salientar, que essas observações, serviram como base para definir o conceito de “aspectos sociais”, que foi amplamente utilizado durante a elaboração do método. Assim, quando este termo for utilizado no presente trabalho, estarei referindo-me a toda essa conjuntura de relações e consequências que ocorrem e impactam nas questões sociais da prática musical.

É importante ressaltar, que refletir sobre estes aspectos sociais, possibilita agregar ao arranjo, e conseqüentemente a prática musical dos grupos, diversas abordagens pedagógicas. Entretanto, é preciso observar o quanto esta ideia de arranjo é

exigente com o arranjador. O seu processo e o resultado estão diretamente ligados com a capacidade de observar e interpretar as informações relacionadas ao grupo, a mesma medida que esse modelo necessita obrigatoriamente da participação do arranjador-regente. Desta forma, podemos observar um processo contínuo que envolve participação ativa e a busca por uma prática musical que proporcione bem-estar. Estas ideias podem ser observadas na pedagogia engajada de bell hooks (1994):

Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova o seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. (hooks, 2013, p.28)

Neste sentido, é importante compreender que a criação do arranjo, passa inerentemente por participação nas práticas musicais e não pode se limitar a uma elaboração distanciada do grupo. A figura do arranjador neste cenário está ligada diretamente com a figura do ensaiador/professor/regente. Desta forma, sempre que um desses substantivos forem utilizados neste trabalho, estarei falando sobre esta figura que representa ao mesmo tempo a figura tradicional do arranjador, mas também uma pessoa responsável por coordenar os ensaios. Neste sentido é necessário paralelamente observar e participar, visando compreender o grupo através de uma visão mais ampla. É importante ressaltar, que a participação aqui mencionada, diz respeito a atuar de forma ativa nas práticas musicais do grupo, empenhando um papel de ensaiador/arranjador. Através da participação, o arranjador tem a possibilidade de cada vez mais relacionar-se com os músicos, vivenciar o cotidiano do grupo e desta forma sentir-se e ser visto como parte deste. Esta via de mão dupla que ocorre através da participação também pode ser observada na obra de bell hooks em seu livro ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor que será fortalecido e capacitado por esse processo. (hooks, 1994, p.35)

Estas ideias também são observadas na pedagogia crítica, sobretudo na obra de Paulo Freire. No artigo Aplicação da pedagogia crítica ao ensino de música, de Frank

Abrahams (2005), o autor faz interessantes reflexões sobre o processo e a aplicação das ideias freireanas no ensino de música. Segundo o autor:

Para aqueles que se identificam como pedagogos críticos, a finalidade da educação musical é permitir que os alunos se tornem mais musicais e melhores músicos, e que no processo desenvolvam práticas transformadoras para ambos, alunos e professores. As aulas de música orientadas por essa pedagogia despertam a imaginação musical, a inteligência musical, a criatividade musical e a celebração da música através das apresentações. (ABRAHAMS, 2005, p.68)

Esta fala de Abrahams, nos ajuda a compreender as possibilidades abertas na educação musical pela pedagogia crítica. Neste sentido, podemos observar alguns dos objetivos que devem ser pensados no modelo de arranjo direcionado. Partindo da ideia da utilização didática do arranjo musical, sua escrita influenciará o grupo musical, mas também deverá ser totalmente influenciada por ele. Neste sentido podemos nos atentar para um dos principais conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire, que Abrahams aborda em seu artigo: “A educação deve ser entendida como uma conversa onde os alunos e seus professores levantam e resolvem problemas juntos. (ABRAHAMS, 2005, p.66)”

Através do arranjo direcionado, utilizaremos estas ideias que são norteadoras para lidar com diversos problemas que envolvem a prática musical coletiva, assim como também possibilitar uma prática que valorize as vivências singulares dos músicos envolvidos.

É comum nestes espaços, por exemplo, coexistirem músicos com vivências musicais variadas e com níveis de domínio técnico do instrumento muito diferentes. Através destas ideias presentes na pedagogia crítica, esta discrepância no nível técnico por exemplo, se torna uma aliada na prática musical. Assumir os alunos como seres detentores de conhecimento, e valorizá-lo possibilita ao arranjador, extrair daquele grupo um resultado sonoro que normalmente supera expectativas, ao mesmo tempo que possibilita uma prática pensada individualmente para cada aluno que faz parte daquele grupo. É inegável, o quanto esta ideia de criar um arranjo que visa valorizar a vivência singular de cada músico, gera também uma sensação de pertencimento e de bem-estar. Esta visão, se contrapõe a ideia de educação bancária, termo criado por Paulo Freire que segundo ele:

[...] gera uma narrativa de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p.33)

Este modelo de educação bancária, acaba ocorrendo na prática de orquestras e grupos musicais não profissionais. É comum (principalmente na música de concerto), utilizarmos arranjos pré-concebidos para grupos profissionais, que perpetuam uma visão de que o aluno deve adaptar-se aquela ideia original, ou o mesmo é considerado inapto para a prática em um grupo. Em contextos um pouco mais favoráveis, os professores mais acolhedores acabam buscando arranjos mais “fáceis” para poderem permitir a prática de todos os alunos. Em ambos os casos a problemática não está no arranjo pré estabelecido, mas sim na sua utilização para o ensino sem ter sido pensado para o aluno. A partir da criação de um arranjo direcionado, podemos permitir aos alunos, não só uma prática pensada para eles, como também vivenciar repertórios de todos os tipos, que seriam inviáveis de acordo com a formação do grupo. Neste sentido novamente, observamos na fala de Abrahams as possibilidades abertas pela pedagogia freireana:

Ao contrário das abordagens populares de Orff ou de Kodály, a Pedagogia Crítica não defende um corpo específico do repertório, ou um procedimento de ensino específico, ao invés disso, é uma visão que fornece aos professores e alunos uma pedagogia flexível. Para a instrução musical, esta pedagogia questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a nossa música (isto é, a música do professor) e motiva os professores a compreenderem a música deles (isto é, a música do aluno) como partes integrais de uma realidade coletiva. (ABRAHAMS, 2005, p.68)

Esta flexibilidade, proporcionada pela pedagogia crítica, é essencial para a ideia de arranjo direcionado, sobretudo sobre a questão do repertório. É através dessa visão, agregada a prática de arranjo, que o professor pode proporcionar uma prática que valorize e amplie o repertório dos seus alunos. O arranjo direcionado, possibilita

trabalhar com o repertório dos alunos, que muitas vezes sequer foi imaginado para uma formação instrumental, ao mesmo tempo que possibilita uma prática musical pensada para cada um dos alunos.

3. Por que criar um método de arranjo? As motivações envolvidas

Depois de anos utilizando e aprimorando esta ideia de arranjo em meus trabalhos com bandas, orquestras e outras formações percebi o quanto a pedagogia crítica estava ali presente. Contudo, foi durante o final da graduação, quando iniciei a elaboração do trabalho de conclusão de curso sobre a prática de arranjo, que relacionei a licenciatura com a prática musical que eu exercia. Consegui no meu último ano de graduação, em um grupo musical que eu atuava como regente (a Orquestra de Sopros da universidade federal de Pelotas, OSUFPel), criar e aplicar um experimento para verificar os processos desta visão de arranjo. Apliquei uma mesma composição (até então desconhecida ao grupo), em seu arranjo original, e posteriormente através de um arranjo direcionado. Conversei muito com eles, utilizei questionários e gravei ensaios e resultados sonoros. Todas estas ferramentas foram utilizadas para verificar quais os efeitos da proposta de arranjo direcionado na prática de um grupo musical, nas sensações geradas nos integrantes, e no resultado sonoro obtido. Este experimento acabou resultando no meu trabalho de conclusão de curso chamado: “Arranjo direcionado: Uma análise sobre o processo de reconhecimento e adaptação dos recursos musicais na construção de um modelo de arranjo socialmente aplicado.” (COSTA, 2018). Este trabalho me permitiu também, discutir de forma mais objetiva, as técnicas de arranjo, sobretudo com o suporte teórico de Ian Guest (1996) e relacioná-las às ideias presentes no conceito de arranjo direcionado.

Como citado na introdução do método, a minha vivência desde cedo com bandas marciais, observando as práticas presentes neste meio, foi o ponto que me fez pensar em criar um método de arranjo. Meu objetivo era não só corroborar para o ensino de arranjo, mas evidenciar o seu potencial pedagógico na prática de grupos musicais não profissionais. Volto sempre a este termo pois ele representa da forma mais ampla os diferentes grupos que existem fora do âmbito profissional da música. Mas também não limitam estes grupos ao termo amador. São grupos que normalmente guardam algumas características em comum: quase sempre não possuem formações tradicionais com o número exato de músicos para se enquadrarem nos arranjos escritos visando formações convencionais; costumam aceitar músicos de diferentes níveis técnicos e vivências musicais; normalmente são espaços de formação musical, sendo responsáveis por

musicalizar e também em muitos casos formar músicos que atuarão em espaços profissionais posteriormente.

Desta forma, a minha ideia era criar um método de arranjo voltado principalmente para regentes de grupos musicais não profissionais. Essa decisão ocorreu, pois observei que os desafios enfrentados pelos regentes destes grupos, não são levados em conta na elaboração de um arranjo tradicional. Assim, visando coletar informações sobretudo, em relação a prática destes arranjadores, utilizei um questionário através de um formulário online. Entretanto, decidi não limitar as respostas a arranjadores de grupos não profissionais. Esta decisão ocorreu, principalmente, visando comparar as respostas de arranjadores que atuam com grupos não profissionais e demais arranjadores.

Para a criação deste formulário, presente como apêndice neste trabalho, pensei em perguntas sobre questões da prática desses arranjadores. Ao todo, foram 17 perguntas, abordando questões sobre espaços de atuação, repertório, além de estratégias utilizadas na prática musical. Pedi a meus alunos de arranjo que preenchessem este questionário de forma *online*. Ao todo obtive 9 respostas, sendo que 5 destes são alunos do curso de regência e arranjo que leciono na Escola de belas artes Heitor de Lemos (EBAHL) na cidade de Rio Grande (Rio Grande do Sul). Uma resposta foi dada pelo meu orientador e as outras três, de alunos particulares de arranjo. Criei este curso no ano de 2021, quando fui procurado por alguns instrutores de bandas da cidade de Rio Grande. Eles buscavam uma forma de conseguir estudar, arranjo e regência para corroborar com as suas práticas. Assim, contatei a direção da EBAHL onde trabalho e criamos o plano de ensino deste laboratório, que tem a duração de 4 semestres (2 anos letivos).

Das respostas que recebi, darei um foco maior nas destes alunos que são regentes de bandas marciais e grupos musicais de projetos sociais e portanto, enfrentam as dificuldades da prática musical coletiva com grupos não profissionais. Destes 5 alunos, apenas 2 tiveram a possibilidade de frequentar o ensino formal de instrumento e teoria musical. Os outros 3 são músicos que tiveram uma vivência muito semelhante à qual relatei: tocaram em bandas durante muitos anos e quando surgiu a possibilidade (ou a necessidade), tomaram a frente de suas bandas e seguiram ensinando os alunos que entravam nesses projetos. Entre os demais alunos que responderam (alunos particulares que atendo de forma online), somente um estudou música formalmente.

Neste questionário consegui captar diversas informações que abordarei aqui. Ao todo, 9 arranjadores preencheram o questionário, com idades que variam entre 18 e 66 anos. Destes arranjadores, 5 moram na cidade de Rio Grande (Rio Grande do Sul), 1 em Pelotas (Rio Grande do Sul), 1 em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 1 em Barueri (São Paulo) e 1 em Rio de Janeiro (Rio de Janeiro),

Destes arranjadores, podemos observar que a pequena maioria respondeu que atua ativamente em algum espaço.

Você atua como arranjador em algum lugar?

9 respostas

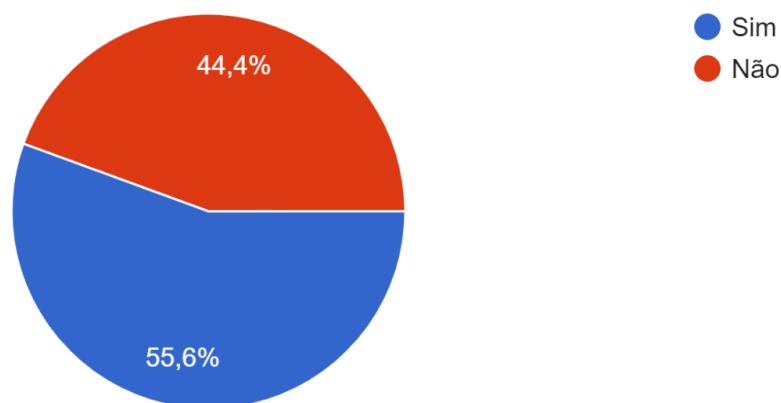


Figura 02 - Gráfico indicativo da quantidade de arranjadores que atuam em grupos musicais

Na sequência, fiz a seguinte pergunta: Se a resposta anterior foi "sim", descreva em quais lugares. Se possível cite o nome destes grupos. Dos participantes que responderam que atuam em algum espaço, a resposta que mais se repetiu foi banda marcial. Isto ocorre, devido a existência de muitas bandas marciais na cidade de Rio Grande, cidade de onde vem a maior amostragem de respostas. Nesta cidade, é comum as escolas municipais de ensino fundamental, situadas na área urbana, possuírem bandas marciais. De forma geral, fazem parte dessas bandas alunos e ex-alunos da escola na qual a banda é sediada. Nesse sentido, as bandas atuam de forma geral, com moradores de bairros específicos e suas práticas estão diretamente relacionadas com as realidades sociais e econômicas dessas regiões.

Em segundo lugar como resposta aos locais de atuação, a resposta que mais apareceu foi gravação em estúdio. Em seguida, os arranjadores foram perguntados sobre quais tipos de formação eles mais gostariam de escrever (independente de terem prática ou não). As respostas estão apresentadas no seguinte gráfico:

Que tipo(s) de formação você escreve ou gostaria de escrever? Assinale todas as alternativas que você se identifica.

9 respostas

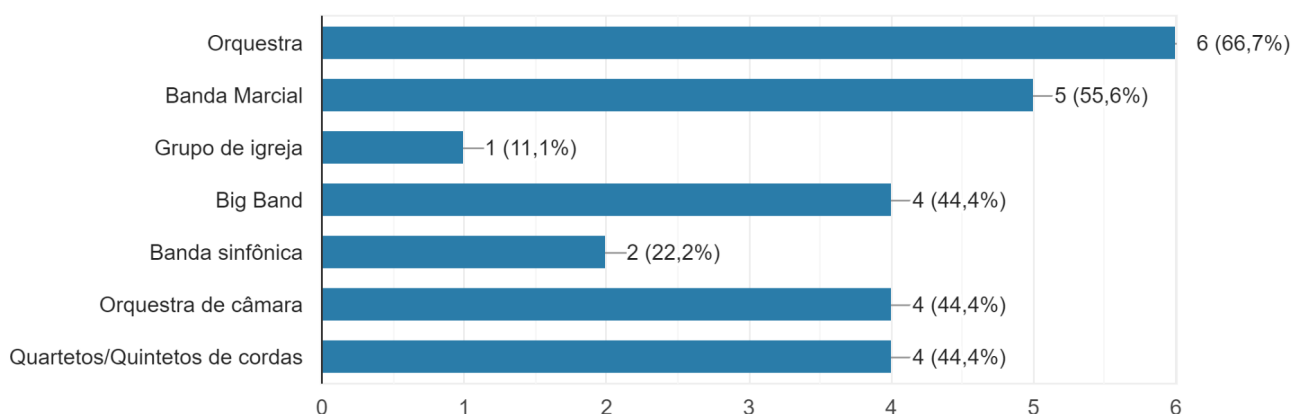


Figura 03 - Gráfico indicativo das formações musicais que os arranjadores entrevistados escrevem ou gostariam de escrever arranjos

Podemos observar que a formação mais citada foi a Orquestra (6 votos), seguida da banda marcial (5 votos). Posteriormente, encontramos, orquestra de câmara, quartetos/quintetos de cordas e *big band* com 4 votos cada. Por último, com 1 voto, estão os grupos de igreja, termo amplo para definir formações musicais que tem a sua prática relacionada a instituições religiosas de origem cristã. Este gráfico, corrobora para observarmos as vivências musicais dos arranjadores que participaram desta pesquisa. É importante observar aqui, que este formulário foi preenchido por basicamente dois grupos contrastantes: os alunos do laboratório de arranjo e regência, em sua maioria regentes de bandas; e os meus alunos particulares, com interesses e vivências diversas. Neste sentido, acredito que o resultado demonstrado no gráfico anterior ocorreu devido a orquestra funcionar como um ponto de convergência entre estes dois grupos distintos. Ainda, visando compreender questões relacionadas às vivências destes músicos, fiz duas perguntas relacionadas à repertório.

Na primeira, questioneei: qual repertório você gosta de arranjar? Optei pelo termo repertório, pois acredito que a sua imprecisão, não deixando evidente se falo sobre estilo ou gênero musical, deixaria os entrevistados mais livres para responder. Nesta questão obtive respostas variadas e diretamente relacionadas com as vivências musicais dos arranjadores. O termo mais utilizado e que demonstrou ser convergente entre estes dois grupos foi música popular. Este termo apareceu tanto nas respostas de arranjadores que ainda não trabalham com grupos musicais, quanto nas dos músicos que atuam em algum grupo musical. Estes regentes, que como citado anteriormente atuam em sua maioria em bandas marciais, trouxeram em suas repostas repertório típico destas formações. Neste sentido, estes músicos citaram principalmente os termos: dobrados e *marching band*. Dentro da perspectiva da música popular, foram citados termos como: Samba, pagode, *jazz*, *rock*, *pop*, música popular brasileira e forró. Ainda, alguns arranjadores citaram termos relacionados a música instrumental e a música de concerto como: temas de filme e concertos.

Na segunda pergunta relacionada à repertório, pedi uma lista de 10 arranjos que estes músicos mais gostassem. A ideia dessa pergunta era compreender quais as influências e referências de arranjadores eles possuem. A ideia de pedir 10 arranjos, visava uma ampla amostragem, entretanto, já era esperado que este número não seria impreterivelmente seguido. Assim, o número de arranjos citados, variou de 1 até 10 por resposta. Alguns músicos, decidiram citar arranjadores específicos, como Severino Araújo (arranjador e regente da Orquestra Tabajara), que foi citado em 3 respostas diferentes. Compositores de temas de filme também apareceram em repetidas respostas, como foi o caso de Hans Zimmer. O repertório apresentado, variou principalmente em música popular brasileira, temas de filmes e músicas de concerto (em sua versão original). Esta última possibilita uma reflexão sobre o que estes músicos consideram ser arranjo. Diversas vezes foram citadas peças de música de concerto apresentadas na versão elaborada pelo próprio compositor como o 1º movimento da Sinfonia nº 2 de Gustav Mahler. Respostas como essa, possibilitam compreender que alguns desses arranjadores, consideram o processo de orquestração como uma forma de arranjo.

Visando compreender mais a fundo esta questão, perguntei na sequência: o que é arranjo para você? As respostas abordaram principalmente a concepção de que o arranjo é uma forma de escrever uma música para uma formação musical, como podemos observar na resposta a seguir: “Arranjo é a adaptação ou reorganização de uma

composição para uma nova instrumentação ou para determinado grupo musical (Mônica D.)”. Também podemos observar esta concepção na seguinte resposta: “traduzir e adaptar simples acordes ou melodias para múltiplos instrumentos em diversas formações diferentes (Rafael S.)”. Outros músicos trouxeram descrições que falavam sobre linguagem como: “Arranjar pra mim é reescrever uma música mas com a sua própria linguagem musical. (Gustavo S.)”. Outro arranjador, demonstrou uma ideia de arranjo relacionada estritamente ao elemento melódico como podemos observar na resposta a seguir: “É uma roupagem que recharacteriza a melodia (Antonio B.)”. Ainda, 2 músicos optaram por não responder esta pergunta. Isto pode ter ocorrido devido à complexidade de definir este termo ou ao caráter demasiadamente subjetivo da pergunta.

Em seguida, perguntei aos músicos que atuam em algum espaço como eles descreveriam essa atuação através da seguinte pergunta: Caso você trabalhe com algum grupo, como você descreveria a sua atuação? Quais são os papéis que você desempenha? Nesta pergunta algumas questões me chamaram a atenção, sobretudo a pluralidade de funções que os arranjadores de bandas marciais descreveram. A resposta a seguir, foi dada por Rafael Ortiz (31 anos), que atua voluntariamente como regente de bandas marciais na cidade de Rio Grande: “Organização de grupo, Regência, ensaio, captação de fundos, aulas e qualquer outro papel”.

As diversas funções aqui relatadas, chamam a atenção principalmente pela diversidade que extrapola o âmbito musical. Esta pluralidade de funções e habilidades é relatada no trabalho de Igor Santos (2022), em um interessante trabalho de conclusão de curso, chamado: “Características da atuação do arranjador musical em contextos religiosos, *big bands*, bandas marciais e conjuntos da noite”. Neste trabalho, o autor aborda esta pluralidade de habilidades e funções ocupadas pela figura do regente. Estas funções podem ser observadas no trecho a seguir:

Ressalto que, durante a sua atuação profissional, esse personagem, dentro do universo musical onde está inserido, também pode ocupar a posição de regente e instrutor/professor de música. Na verdade, geralmente não há distinção entre essas três funções. O mesmo profissional que realiza os arranjos, ensina os arranjos para os conjuntos musicais, e atua como regente nas apresentações. Muitas vezes ele também pode atuar como intérprete daquele conjunto musical. (SANTOS, 2022, p.21)

Ainda, o autor cita o trabalho de Lúcia Teixeira (2005), onde a autora aborda através de dois estudos de caso, o trabalho de regentes corais. Citando os regentes entrevistados por Teixeira e analisando como este trabalho assemelha-se com o trabalho que segundo ele, é realizado pelos arranjadores, Santos faz um interessante paralelo entre essa pluralidade de funções que coexistem no trabalho do arranjador:

Os entrevistados da pesquisadora afirmam que, para fazer um trabalho que possa ser considerado satisfatório, o regente precisa: Ter conhecimento sobre técnica vocal; Tocar instrumentos harmônicos; Ter flexibilidade ao lidar com pessoas que não possuem experiência prática musical; Ter competência para adaptação do repertório; Ter capacidade criativa para fazer uma reelaboração musical durante a prática; Aprender a ser bom gestor de práticas sociais, sabendo lidar com o grupo; Saber se organizar, organizar o ensaio, e adaptar seus recursos metodológicos; Motivar os integrantes do grupo; Investir na sua própria formação e profissionalização. Os participantes da pesquisa descrevem como a atuação do arranjador musical em conjuntos religiosos, big bands, bandas marciais e conjuntos musicais da “noite”, precisa ser flexível e demanda uma formação mais ampla, envolvendo diversas áreas do conhecimento. (TEIXEIRA, 2005, apud SANTOS, 2022, p.21)

Neste relato, podemos observar uma série de habilidades e funções que envolvem a prática musical de um arranjador. Visando ampliar esta questão, podemos retomar ao formulário que utilizei, através da resposta de Angelo (31 anos), sobre as funções que ele desempenha em sua prática: “Coordenador geral do projeto desde a captação de recursos financeiros e humanos, ensino de instrumentos musicais, arranjo e regência...”. Nesta resposta, Angelo relata trabalhos de arrecadação e gerência de recursos financeiros e “humanos”. Esta fala, diz muito sobre a realidade de grupos musicais não profissionais: nestes grupos existe um grande fluxo de integrantes. Algumas questões sociais são muito importantes para analisarmos essa característica, sendo que as principais envolvem o campo financeiro. A maior parte dos alunos inicia sua trajetória nestes grupos durante a infância e adolescência.

No caso das bandas e projetos sociais é comum que estes grupos atuem no chamado contraturno (caso as aulas sejam pela manhã, o projeto ocorre à tarde, ou principalmente à noite). Com o passar do tempo, os alunos começam a crescer e alcançar a idade que permite-o trabalhar. Ao longo da minha trajetória e também

ouvindo os relatos dos meus alunos de arranjo, consegui constatar que nesta fase, é muito comum o aluno abandonar as atividades do grupo. É importante observar que bandas marciais e grupos de projetos sociais atendem sobretudo crianças de classes sociais que normalmente, devido a desigualdade social, precisam assim que possível trabalhar. Outros, conseguem a oportunidade de ingressar em instituições de ensino superior e devido a dedicação necessária, também acabam se afastando desses grupos

Dessa forma, precisamos observar uma relação que se estabelece à medida que o indivíduo encerra a sua fase escolar. Esta relação afeta os grupos musicais de forma paradoxal: Os grupos recebem crianças em fase escolar e iniciam o processo de ensino musical. Com o passar dos anos, o aluno alcança um nível técnico mais elevado, que corrobora para a prática musical e o resultado sonoro do grupo. Entretanto, ao mesmo tempo o aluno começa a chegar em idade onde precisará trabalhar (ou continuar seus estudos, talvez até em outra cidade) e afasta-se do grupo.

As exceções acabam ocorrendo por músicos que gostam muito da prática musical que participam e encontram um espaço dentro das suas rotinas para manter esse vínculo. Dentro dessas exceções, existem ainda, os futuros instrutores, que decidem exercer trabalho voluntário no seu grupo ou às vezes até em outros e precisam lidar com todas as dificuldades que existem neste trabalho, em paralelo com suas profissões. Nestas exceções, encontramos pessoas como Angello, instrutor de bandas citado anteriormente.

Ele, assim como os demais instrutores que tenho a possibilidade de trabalhar, invariavelmente precisam lidar com todas as problemáticas citadas anteriormente, sem terem passado por cursos ou formações que os preparassem para isto. Desta forma, eles acabam aprendendo na prática e desenvolvendo ferramentas para lidar tanto com as questões administrativas, quanto com as questões musicais.

Neste sentido, utilizei o questionário novamente, para tentar compreender que formas eles utilizam para identificar problemas na prática musical. Desta forma, fiz a seguinte pergunta: Quais são as estratégias que você utiliza para identificar os problemas musicais do seu grupo? As respostas foram muito similares e tratavam sobretudo sobre ensaios de naipes. Angello respondeu objetivamente “Ensaio de naipe”, enquanto Carlos Eduardo (21 anos) escreveu: “executando por grupo de instrumentos até achar o exato momento do erro para poder executar de forma correta”. Assim como

Angelo, Carlos também é meu aluno de arranjo e teve toda a sua vivência musical em bandas marciais, porém ele iniciou recentemente a sua trajetória como instrutor.

Auxiliando na reflexão sobre esta questão, Mônica (26 anos) respondeu: “Na hora dos ensaios, ensaiar trecho por trecho é mais fácil de perceber onde estão os problemas, então é possível corrigir e ir aprimorando antes de tocar a peça inteira”. Assim como os outros músicos citados anteriormente, Mônica também estuda arranjo e regência no laboratório aqui mencionado. Entretanto, ela difere dos alunos citados anteriormente, pois teve sua prática musical no ensino formal e concluiu a licenciatura em música em uma universidade pública.

Estas questões levantadas pelos arranjadores, são muito importantes para a elaboração deste método. Podemos observar, que algumas práticas utilizadas podem ser pensadas desde o processo de criação do arranjo. Ainda, através destas reflexões, podemos perceber diversas questões sociais que fazem parte da vivência de arranjadores que têm a sua prática com grupos não profissionais. Estas questões passam por diversas esferas, indo desde a formação destes músicos até os contextos sociais onde atuam. Para compreender estas questões, a aplicação do formulário foi um recurso muito importante. Ter obtido respostas de um grupo de regentes que atuam com bandas marciais e paralelamente de alunos particulares de arranjo que não atuam ativamente em espaços não profissionais me permitiu observar e evidenciar ainda mais, estas questões sociais presentes no primeiro grupo.

Neste sentido, podemos observar com mais nitidez diversos fatores que coexistem e acabam influenciando na prática destes arranjadores com estes grupos: o contexto social das pessoas atendidas nesses projetos; a prática destes regentes baseada na oralidade e na tradição das bandas na cidade; as múltiplas funções e conhecimentos esperados destes arranjadores. Assim, busquei durante a elaboração do método, abordar estas temáticas de forma reflexiva, trazendo ideias de como utilizar o arranjo para colaborar com estas questões discutidas.

4. Arranjo + pedagogia = A elaboração de um método

A elaboração do método envolveu um longo processo de muita reflexão, tanto em relação ao contexto de atuação destes arranjadores, como a minha própria trajetória enquanto aprendiz de banda, músico, aluno, estudante de arranjo, teoria, na graduação em licenciatura em música, no papel de professor e regente e agora como pesquisador. Precisei primeiramente mergulhar nos meus registros visando compreender como foi o meu processo até aqui. Os meus primeiros arranjos me trouxeram muita nostalgia e um olhar meio envergonhado de quem observa em um trabalho velho, diversas coisas que deveriam ter sido feitas de outra forma. Cronologicamente, fui percebendo “marcos” no meu trabalho, onde algum desafio que vivenciei, me proporcionou refletir sobre certa questão da minha prática. Essas reflexões foram sendo incorporadas uma a uma, e pude notar como elas influenciavam todos os arranjos posteriores.

Pensei neste processo, como uma forma de buscar exemplos práticos nos meus trabalhos para apresentá-los ao leitor. Entretanto, esse procedimento acabou sendo parte essencial da elaboração do método, pois possibilitou uma profunda análise do meu trabalho e da minha forma de arranjar. Este processo, que acabou ocorrendo de forma espontânea, me fez repensar diversas escolhas — sobretudo metodológicas — que já haviam sido tomadas.

Dentre estas decisões, as principais são sobre conteúdos que se relacionam a estilos musicais específicos, como é o caso das claves rítmicas. Toda a vez que tópicos como este apareciam, a minha ideia inicial era repetir o que ocorre nos métodos tradicionais de arranjo: longos quadros, cheios de exemplos de diversos estilos musicais, que tentam sintetizar toda a música ocidental, ou às vezes, somente a música considerada importante para o arranjador. Entretanto, o processo que relatei acima possibilitou-me perceber que no início do meu estudo, estas tabelas não foram de grande valia para a minha prática. Nesta época tentei, em momentos de dúvidas, recorrer a elas para compreender como arranjar repertórios que eu ainda não dominava ou às vezes sequer conhecia, mas não obtive sucesso.

Percebi logo no início da minha formação como arranjador, que não era natural fazer um arranjo de um estilo musical sem vivenciá-lo. Então, quando por diversas razões eu decidia ou precisava escrever repertórios desconhecidos adotei um processo

de imersão, baseado em ouvir, refletir, tocar e analisar. Este processo foi a alternativa que utilizei no método em diversos momentos, pois através dele podemos vivenciar diversos estilos musicais de forma prática. Esta vivência, pode sim ser auxiliada pelas tabelas que me referi acima, entretanto a prática e a imersão são essenciais no conceito de arranjo direcionado, devido a favorecerem o processo de compreensão e reflexão sobre uma prática musical.

Neste conceito de arranjo, experimentar diversos repertórios é um dos pilares que possibilitam aproximar-se das vivências musicais do grupo e ampliá-lo. Assim, abordei no livro um trecho específico explicando este papel, que acredito ser exercido pelo repertório. Este processo, sempre esteve presente na minha prática com grupos musicais não profissionais. Foi através dele que encontrei uma forma de me aproximar e valorizar as vivências que encontrei com as pessoas nos espaços que atuei. Comecei essa prática logo no início da minha carreira, acredito que como uma forma de “protesto” do período em que fui aluno das bandas marciais. Na época, estudávamos um repertório muito específico, baseado em dobrados militares, músicas de concerto e às vezes um ou outro escasso arranjo de música popular. Estes arranjos eram tão difíceis de encontrar que me lembro que quando um regente compartilhava-o com outras bandas, ocorria uma enxurrada de bandas tocando o mesmo arranjo ou adaptações.

Assim, um dos principais motivos que me fez começar a arranjar, foi criar arranjos de repertórios que não faziam parte daquela prática e também entender se existiam limitações técnicas para que isso ocorresse. Então ao longo da minha vivência, escrevi arranjos de diversos estilos que não são comuns em formações instrumentais, como pagode e *hip hop*, por exemplo. Paralelamente, observei como essa prática influencia nos aspectos sociais do grupo, como o bem-estar e a sensação de pertencimento. Essa sensação vivida pelos músicos, costuma também refletir no público, sobretudo quando este público vivencia a mesma realidade social dos integrantes do grupo. Assim, penso o repertório como uma forma de aproximar e gerar pertencimento em lugares que por muitas vezes parecem elitizados, como uma orquestra ou um conservatório, por exemplo.

Durante a elaboração do método, tentei aplicar essa ideia de aproximar e deselitizar através das escolhas possíveis na criação do arranjo. Entretanto, esta concepção acabou trazendo diversas problemáticas que precisaram passar por extenso processo analítico, visando encontrar ferramentas que colaborassem com o processo de

elaboração de arranjo. O principal problema, foi trazer conteúdos extremamente teóricos de uma forma não tecnicista. Neste ponto do método, vivi uma imensa contradição entre a minha prática como arranjador e a minha formação conservatorial com a qual fui ensinado durante meus estudos. Então, no início do meu processo de elaboração, me deparei com uma forma extremamente conteudista de escrita que realizei de forma quase automática.

Percebi logo na sequência, como aquelas concepções eram contrárias às minhas ideias e me distanciavam do meu objetivo, que era abordar uma visão pedagógica do arranjo. Neste sentido, o processo de orientação realizado pelo professor Rafael Veloso na disciplina de seminário de orientação e o meu percurso acadêmico na especialização em disciplinas como pedagogias da música popular (ministrada pelo professor Leandro Maia), foram essenciais para compreender as causas que estavam me levando a uma escrita que não colaborava com o caráter reflexivo que eu desejava. Assim, foi preciso um processo de auto reflexão e ressignificação de ideias, buscando formas de definir conceitos técnicos necessários ao método. Decidi então, por aliar a estas definições teóricas com apontamentos sobre a minha prática quanto arranjador. A partir destes apontamentos, pude trazer estas reflexões para o método abordando estes conteúdos de forma crítica em paralelo a prática com grupos musicais e as questões pedagógicas envolvidas neste processo.

Outra problemática que ocorreu devido ao meu objetivo de elaborar um método que pudesse dialogar com todos os arranjadores, foi a necessidade que encontrei em abordar conteúdos básicos de teoria musical e harmonia funcional. Como citado anteriormente neste trabalho, percebi que diversos arranjadores que atuam em espaços não profissionais, muitas vezes não possuem conhecimento sobre boa parte das questões teóricas que envolvem a sua prática. Neste sentido, pensei em um método que abordasse todas as questões de teoria e harmonia que são necessárias para esta prática. Passando desde as posições das notas na partitura, até ideias avançadas de harmonia. Assim, comecei a elaboração de um apêndice para o método, que teria como intuito, uma breve explicação sobre todos conteúdos que tangenciam a prática de arranjo.

Entretanto, esta ideia mostrou-se um problema que não era viável de ser abordada neste método. Primeiramente, pelo escopo da presente pesquisa e também pelo tempo necessário para elaborar estratégias pedagógicas que se relacionassem com a ideia de pedagogia crítica. Paralelamente a este primeiro motivo, percebi o quanto esta

ideia de despejar conceitos estava relacionada com o conceito de educação bancária e em desacordo com a minha visão de ensino.

Percebi ainda, que estes arranjadores que tenho a possibilidade de ensinar, e tantos outros que tive a oportunidade de conhecer, tendem a encontrar formas práticas de lidar com conceitos teóricos que ainda não dominam. Desta forma, acabei definindo que o meu principal objetivo no método, era estimular o processo de reflexão sobre as possibilidades pedagógicas do arranjo e por consequência incentivar estes arranjadores a perceberem como o seu trabalho já passa por escolhas pedagógicas. Assim, visando propiciar um processo de reflexão, busquei conceituar questões diretamente ligadas à prática de arranjo. Entretanto pretendo em um trabalho posterior, elaborar um método complementar a este, abordando os conceitos de teoria e harmonia, de forma reflexiva sobre as possibilidades pedagógicas destas ideias. Assim, espero possibilitar o acesso a conteúdos importantes, que são abordados normalmente de forma muito tecnicista e conflitante com a prática de arranjo defendida por este método.

No processo de reflexão sobre quais conteúdos deveriam então estar presentes no método, decidi abordar conceitos específicos de arranjo e agrupá-los em 4 grupos: melodia, baixo, blocos e contracantos. Esta associação passou por um longo processo de análise e experimentação e baseou-se na minha forma de elaborar arranjo. De forma geral, costumo pensar arranjo, a partir da linha melódica, passando na sequência para o baixo, tendo assim noção das relações que ocorrem entre estas duas linhas e quais as possibilidades harmônicas que elas proporcionam. Na sequência, costumo trabalhar nos processos que envolvem harmonia de forma paralela, criando blocos e contracantos. Como estes contracantos usualmente também são feitos em bloco, decidi trazer o conceito de bloco primeiro.

Em conformidade com a apresentação destes conteúdos, fui trazendo exemplos baseados na minha prática, reflexões sobre os assuntos relacionados a mesma e as possibilidades pedagógicas trazidas através de experiências e exemplos práticos. Ainda, decidi trazer relatos e estudos de casos sobre os reflexos sociais que o arranjo gera em um grupo. Entretanto, percebi que algumas ideias que eu gostaria de abordar no método, não cabiam em nenhum dos 4 tópicos iniciais, como no caso de todas as reflexões que eu julguei necessárias sobre a escolha do repertório, por exemplo. Assim elaborei um sexto tópico chamado Elaboração do arranjo. Nele, tratei não só especificamente do repertório, como criei subtópicos, para falar sobre questões que considero importante na

prática de arranjo. É importante observar que considero a prática de arranjo como um processo dialógico entre o arranjador e o grupo, sendo portanto um processo inclusivo e participativo.

É importante salientar, que a minha decisão de dividir em tópicos, tinha como objetivo facilitar o acesso do leitor a conceitos e técnicas específicas. Entretanto, estes conceitos acabam relacionando e entrelaçando-se na prática através dos exemplos e sobretudo no aspecto das reflexões sobre abordadas. Desta forma, estas divisões são puramente organizacionais e não interferem na visão pedagógica e que tento apresentar no método.

Do ponto de vista estético e editorial, optei por apresentar o método neste trabalho de forma resumida e integrada ao memorial, como um projeto ainda inacabado. Esta decisão foi tomada, com o intuito de que após a análise e sugestões da banca, este método passe por um processo final de edição e formatação. Assim, a criação tanto da identidade visual, como da diagramação e formatação serão pensadas a partir dos resultados trazidos por este memorial reflexivo.

Conclusão

Elaborar um método que demonstrasse o potencial pedagógico e social presentes na prática de arranjo foi um trabalho que envolveu acima de tudo, reflexão. Foi preciso durante todo o processo analisar a minha prática, a partir de diferentes perspectivas, buscando falhas, soluções e possibilidades.

O processo, anteriormente descrito, de analisar o meu acervo de arranjos e observar as ferramentas que utilizei para lidar com problemáticas da prática musical coletiva, acabou sendo essencial para este trabalho. Principalmente por possibilitar um olhar crítico sobre a minha própria prática. Foi revisitando arranjos e memórias atreladas a eles, que pude descrever e analisar práticas que por já estarem “automatizadas” no meu processo de elaboração de arranjo, não eram mais repensadas. Como regente, arranjador, mas sobretudo professor, repensar e refletir sobre a prática, precisa ser um processo contínuo, em busca de alternativas e possibilidades.

Este processo contínuo de buscar soluções, serve como base para o conceito de arranjo direcionado. O meu objetivo é demonstrar o potencial pedagógico do arranjo e por consequência, instigar o arranjador a buscar alternativas possíveis na sua prática musical. Desta forma, busquei durante a escrita do método, citar situações, exemplos e abordagens que vivenciei onde através do arranjo, encontrei ferramentas que nortearam o meu trabalho. Assim, neste método aqui apresentado, procurei apresentar os conteúdos presentes na prática de arranjo através de uma visão crítica, instigando os arranjadores a experimentar e questionar estas ideias.

É importante ainda, salientar as motivações que foram a base da elaboração deste método. Neste sentido a minha experiência recente ensinando arranjadores, acabou proporcionando uma vivência de trocas, onde discutimos problemas, possibilidades e também soluções. Este espaço foi essencial para o meu processo de reflexão, pois me possibilitou evidenciar propostas e ideias metodológicas diferentes. O processo de elaboração de arranjo, costuma ser uma prática muito individual, onde horas são dedicadas em um processo de tomadas de decisão que passam exclusivamente pelo arranjador. Neste sentido, este laboratório de ensino de arranjo e regência, serviu também como um lugar de trocas, análise e questionamento. Em paralelo com o

processo de analisar o meu acervo de arranjo, esta vivência possibilitou um amadurecimento das ideias e reflexões presentes no método.

Após a conclusão deste trabalho, irei trabalhar em um processo de divulgação gratuita do método elaborado. Para esta divulgação, criarei um *website*, onde irei disponibilizá-lo em formato digital. Ainda, neste *site*, estarão todos os exemplos sonoros que foram utilizados na sua elaboração. Estes exemplos poderão ser acessados através de link presente no livro no seu formato digital, ou ainda em *QR code*, que também será inserido na sua versão final.

Ainda, pretendo manter uma plataforma digital para divulgá-lo junto dos seus exemplos musicais. Posteriormente, pretendo trabalhar na criação de materiais que abordem conteúdos do âmbito da teoria musical e harmonia funcional, necessários para a prática de arranjo, através de uma abordagem embasada na pedagogia crítica. O meu objetivo é assim, possibilitar o acesso a estes conceitos e estimular a reflexão sobre possibilidades pedagógicas de utilização nas práticas musicais.

Na sequência, pretendo disponibilizar este material na plataforma citada, visando também complementar o presente trabalho. Assim, o meu objetivo com esta plataforma, será colaborar com a democratização do ensino de arranjo sobre uma perspectiva social e pedagógica. Visando assim, corroborar com a prática musical que ocorre nos grupos musicais, auxiliando regentes em questões teóricas e incentivando-os a refletir sobre as possibilidades pedagógicas do arranjo.

Referências

ABRAHAMS, Frank. **Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 65-72, mar. 2005.

ARAGÃO, Paulo. **Considerações sobre o conceito de arranjo na música popular**. Cadernos do colóquio, p. 94-107, 2001.

COSTA, Eduardo dos Santos. **Arranjo direcionado: Uma análise sobre o processo de reconhecimento e adaptação dos recursos musicais na construção de um modelo de arranjo socialmente aplicado**. Eduardo dos Santos Costa. 112 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pelotas, 2018. "Orientação: Prof. Dr. Rafael Henrique Velloso".

FLACH, Gisele Andrea. **Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais**. Dissertação (Mestrado em música). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FREIRE, Paulo F934p **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**, 1994/ tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2013.

PASQUALINI, Maria Elisa. **Os arranjadores da Rádio Record de São Paulo, 1928-1965**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 185-208, Jan./Jun. 2012 Revista brasileira de música. Programa de pós-graduação em música. Escola de música da UFRJ

PEREIRA, André Protásio. **Arranjo coral: Definições e poesis**. In: Décimo quinto congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em música – ANPPOM, 2005

SANTOS, Igor Sousa. **Características da atuação do arranjador musical em contextos religiosos, big bands, bandas marciais e conjuntos "da noite"** / Igor Sousa Santos. 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pampa, MÚSICA, 2022. "Orientação: Lúcia Helena Pereira Teixeira".

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Coros de empresa como desafio para formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso**. Dissertação (Dissertação em Música) - Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 185. 2005.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Apêndices

Apêndice A – Formulário de entrevista com arranjadores (versão de impressão)

Formulário para Arranjadores

Olá pessoal! Meu nome é Eduardo Costa, sou professor, arranjador e regente. Este formulário será utilizado como base para a minha pesquisa de pós-graduação sobre arranjo pela Universidade federal de Pelotas. Esta pesquisa, tem como objetivo criar um método voltado para o estudo do arranjo.

*Obrigatório

1. Nome completo *

2. Qual a sua idade? *

3. Qual cidade e estado você mora? *

4. Qual a sua escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino fundamental
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino superior completo

5. Você estuda arranjo? Descreva de qual forma: *

Seja de forma autodidata, aulas particulares, aulas em um conservatório ou curso.

6. Que tipo(s) de formação você escreve ou gostaria de escrever? Assinale todas *
as alternativas que você se identifica.

Marque todas que se aplicam.

- Orquestra
- Banda Marcial
- Grupo de igreja
- Big Band
- Banda sinfônica
- Orquestra de câmara
- Quartetos/Quintetos de cordas

7. Você atua como arranjador em algum lugar? *

Banda, coral, igreja, orquestra, bandas de baile, etc...

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Se a resposta anterior foi "sim", descreva em quais lugares. Se possível cite o nome destes grupos. Caso a resposta seja "não", liste espaços que você gostaria de atuar: *

9. Caso você trabalhe com algum grupo, como você descreveria a sua atuação? Quais São os papéis que você desempenha?

organização do grupo, regência, ensaios, captação de fundos, aulas e qualquer outro papel.

10. Esta formação que você trabalha (ou gostaria de trabalhar) se enquadra em qual desses campos musicais? *

Marcar apenas uma oval.

- Campo participatório: Sem distinção entre músicos e platéia. O público participa ativamente da construção musical.
- Campo de apresentação: Clara distinção entre artistas e público. O Artista toca, o público assiste.
- Campo de Alta fidelidade: música gravada que representa performance ao vivo.
- Campo de audio arte em estúdio: Música gravada que é um produto de estúdio. Sem nenhuma expectativa que poderia ser tocada em tempo real.
- Outro: _____

11. Qual repertório você gosta de arranjar? *

Samba, jazz, pop, rock, música erudita, sertanejo, dobrados, música sacra. Exemplifique dando nome das músicas:

12. Liste 10 arranjos que você mais gosta *

Podem ser arranjos seus ou de outras pessoas. Você pode simplesmente colocar links de vídeos desses arranjos, ou indicar discos e gravações específicas.

13. O que você considera na hora de pensar um arranjo?

Ou caso ainda não escreva, o que você acha importante considerar?

14. Quais são as estratégias que você utiliza para identificar os problemas musicais do seu grupo?

Caso ainda não trabalhe com um grupo, quais estratégias você acredita que são válidas para identificar os problemas musicais do seu grupo?

15. O que você gostaria de aprender em um curso/método de arranjo? *

16. O que é Arranjo para você?

17. você autoriza a divulgação dos seus dados nesta pesquisa acadêmica? (Nome, idade, espaços de atuação). *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice B – Método de Arranjo Direcionado

Arranjo musical

Direcionado

Eduardo dos Santos Costa

Sumário

Introdução 3

Orientações 6

Arranjo Direcionado 7

1. Melodia 9

- Ativação rítmica da melodia 9
- Melodia em bloco 15
- Paralelismo 21

2. Baixo 27

3. Contracanto 33

- Contracanto passivo 33
- Contracanto ativo 38
- Contracanto misto 41

4. Elaboração do arranjo 43

- Repertório 43
- Questões importantes 44
 - Tessitura e extensão 45
 - Tonalidades e transposições 46
 - Elementos gráficos 49
- Exemplo de Arranjo Direcionado 51

Conclusão 57

Lista de trabalhos sugeridos 58

Introdução

Ainda criança, me interessei pelo universo das bandas marciais. Sou natural da cidade de Rio Grande (Rio Grande do Sul), onde no início dos anos 2000 existiam dezenas de bandas. Assim que alcancei a idade que era necessária (7 anos na época), entrei para a banda que havia na minha escola. Esta banda era coordenada por um instrutor voluntário, militar aposentado, que precisava ensinar cerca de 50 crianças e adolescentes. Este instrutor não possuía conhecimento de leitura e escrita de partitura e ensinava-nos através das numerações dos pistos do trompete. Ele escrevia os pistos em uma folha e nós alunos íamos imitando as melodias que ele executava, apertando os dedos que lá estavam assinalados.

Na época eram comuns os festivais de bandas e desfiles escolares, onde diversas bandas da cidade participavam e tocavam diferentes repertórios. Em um desses festivais, quando eu tinha aproximadamente 10 anos, vi algumas bandas que me pareciam muito melhores do que a minha. Elas tinham mais instrumentos, tocavam notas diferentes, com pouco ou muito volume, e mostravam diversos contrastes e combinações de timbres. Em alguns momentos nestes festivais, as bandas costumavam parar de marchar e criar uma formação de meia lua (ou meio círculo), para tocar músicas populares e até arranjos de música erudita. Observando uma dessas bandas que me despertava a curiosidade, vi que nesses momentos, os integrantes utilizavam uma folha cheia de símbolos que me eram estranhos.

Para a minha sorte, uma dessas bandas era em um bairro vizinho ao meu e conversando com alguns integrantes após este festival, descobri que esta banda aceitava alunos de outras escolas. Então, uma semana depois criei coragem e lá fui com o meu trompete. Chegando lá, o instrutor, explicou-me brevemente o funcionamento do grupo e deu-me uma pasta cheia daquelas folhas: as partituras. Como eu não sabia absolutamente nada daquela linguagem, pedi ajuda a alguns integrantes do grupo que me ensinaram a identificar as notas na pauta. Nesta banda comecei a compreender questões musicais que antes eu nem imaginava que existiam. Os arranjos que tocávamos, possuíam contracantos de diversos tipos, harmonia e diferentes vozes. Era muito diferente do grupo ao qual iniciei, onde todos nós executávamos a mesma melodia em uníssono. Quanto mais eu aprendia, mais me interessava pela prática musical, sobretudo do

arranjo. Pois me despertava muita curiosidade como era construir uma música para um grupo, com todos aqueles nuances e coloridos.

Um ano depois, descobri que a minha cidade possuía um conservatório de música municipal que era gratuito, chamado Escola de Belas Artes Heitor de Lemos. Vi lá uma chance de ampliar meus estudos, então ingressei aos 12 anos no curso de piano erudito e posteriormente no curso de violão popular. Lá tive um ensino muito estruturado e abrangente, concluí disciplinas de teoria musical e solfejo (com 4 anos de duração) e história da música (com 2 anos de duração). Enquanto isso, ingressei na orquestra municipal que também era sediada na escola e continuei tocando em bandas marciais, onde aprendi diversos instrumentos de metais e madeiras.

Quanto mais eu estudava, mais o arranjo despertava a curiosidade. Comecei a observar nestes festivais de bandas as diferenças entre grupos que eram coordenados por professores de música, por músicos populares, por militares, e por outros instrutores que buscavam o melhor resultado possível mesmo sem ter tido acesso ao estudo formal. Comecei a identificar características nos arranjos que estes grupos tocavam e como divergiam de acordo com o arranjador. Às vezes a música popular brasileira ficava “quadrada”, outrora a música europeia soava abrasileirada. Conversando com estes instrutores, ficava cada vez mais nítido o quanto as diferentes vivências musicais e o estudo teórico influenciavam nessas sonoridades.

Então aos 16 anos me tornei regente desta banda na qual estudei, e mesmo com alguns anos de estudo formal, encontrei diversas dificuldades. Esta banda assim como quase todas, não possuía uma formação instrumental predeterminada, portanto não era possível utilizar um arranjo que não tivesse sido pensado para o grupo. Desta forma, eu precisava criar todos os arranjos dos mais diversos estilos para aquela formação. E foi assim que comecei a perceber que quanto mais eu levava em consideração a vivência musical dos integrantes na criação do arranjo, melhor era o resultado sonoro. Comecei a considerar muito mais as singularidades de cada músico em detrimento das escolhas musicais que eu gostaria de fazer. Começava ali a construção da minha metodologia de criação de arranjo: o Arranjo Direcionado.

No ano seguinte, ingressei na graduação em música na Universidade Federal de Pelotas e logo na sequência me tornei regente da Orquestra Cidade do Rio Grande. Posteriormente comecei a atuar como regente da Orquestra de Sopros da Universidade Federal de Pelotas. Nesses espaços, tive a oportunidade de aplicar e desenvolver esta metodologia de arranjo, em formações e estilos musicais diferentes.

Neste livro, pretendo trazer os principais elementos necessários para pensar e escrever arranjo. Entretanto, o meu objetivo aqui não se limita somente ao ensino de arranjo musical. Quero, através deste trabalho, abordar ideias pedagógicas que ajudam na prática musical e possibilitam o aprendizado de técnicas instrumentais através do ensino coletivo. Pretendo aqui, sugerir propostas que fazem parte da minha prática musical e debater possibilidades do uso pedagógico do arranjo.

Nos últimos anos, venho ensinando diversos arranjadores e regentes de bandas e orquestras, e por consequência, aprendendo muito com as ideias e a vivência deles. Tento, em minhas aulas (e neste livro), debater formas de proporcionar uma prática musical agradável e significativa aos músicos. Assim, quero evidenciar aqui o potencial pedagógico presente no arranjo.

Dedico este trabalho primeiramente em memória do mestre Ian Guest. A sua contribuição para o estudo de arranjo no Brasil, tem valor inestimável. Sem ela, certamente o meu caminho e o de tantos outros arranjadores teria sido mais difícil. Em sua homenagem e buscando valorizar o seu trabalho, os termos e conceitos referentes a técnicas de arranjo utilizados neste trabalho, são oriundos da sua obra.

Ainda, dedico este livro a todos os professores, regentes, arranjadores, instrutores e a todos os demais substantivos que representam esta figura que evidenciei tantas vezes na minha trajetória. Esta figura que, independente de todas as dificuldades que existem no ensino de música, procura sempre ajudar, compartilhar e direcionar.

Orientações

Para iniciarmos, preciso destacar que acredito que arranjo se aprende fazendo e principalmente experimentando. Assim, aconselho que todas as técnicas aqui abordadas, passem por um processo de experimentação e de reflexão. É muito importante compreender a utilização correta das técnicas, mas é ainda mais importante pensar em como podemos utilizá-las para tornar a prática musical mais fluida e mais humana.

Assim, aconselho a utilização de um teclado ou piano para exercitar as questões abordadas. Pode-se utilizar aplicativos no celular que emulam um piano digital, ou ainda utilizar outros instrumentos musicais (preferencialmente harmônicos como o violão). A fim de praticar a escrita de arranjo e as técnicas aqui explicadas, recomendo a utilização de algum *software* de escrita musical. Atualmente, existem alguns disponíveis gratuitamente e que apresentam muitas ferramentas e possibilidades. Ainda, os exemplos sonoros que serão trazidos aqui, estarão disponíveis através de um *QR code*, e podem ser reproduzidos livremente.

No final deste livro, estão presentes obras de outros autores que abordam a temática do arranjo e que podem ajudar a compreender e refletir sobre as questões abordadas neste trabalho.

Arranjo Direcionado

Neste capítulo falaremos sobre técnicas de arranjo e pensaremos formas de utilizá-las pedagogicamente. Falaremos sobre a utilização das técnicas e como elas podem proporcionar uma prática musical mais fluida para o grupo. Pensaremos também, sobre formas de ensinar através do arranjo musical.

Na minha visão, o arranjo engloba desde pequenas mudanças na música, como adaptações, indo até mudanças completas na instrumentação, caráter e qualquer outro elemento musical existente. Utilizo o termo Arranjo Direcionado, para propor uma forma diferente de pensar arranjo. É comum, no processo de arranjar, os músicos pensarem exclusivamente em questões técnico-musicais. Esta forma de pensar arranjo, funciona muito bem, quando tratamos de grupos musicais profissionais, como uma orquestra sinfônica, por exemplo.

Entretanto, observei que na prática de grupos musicais não profissionais, como as bandas marciais que citei no início deste livro, criar arranjos que só levavam em consideração escolhas de caráter estético muitas vezes não produziam um resultado sonoro interessante. Comecei a perceber ao longo da minha trajetória com estes grupos, que quanto mais específico para o grupo musical fosse o arranjo, mais leve era a prática musical. Notei que diversas questões influenciavam esta prática, desde o nível técnico dos integrantes, até mesmo as relações pessoais que existiam no grupo.

Quanto mais eu compreendia os alunos e alunas como indivíduos singulares, mais eu conseguia criar arranjos direcionados às suas necessidades e aptidões. Assim, identifiquei nessa forma de pensar arranjo, um enorme potencial que possibilita evidenciar as qualidades de cada musicista e conseqüentemente, gerar um resultado sonoro ainda melhor.

Entretanto, esta metodologia de arranjo, não visa necessariamente, criar arranjos “facilitados” em relação à obra original. O objetivo é trabalhar com o potencial de cada músico/aluno, criando um arranjo que valorize a vivência musical dos instrumentistas e por conseqüência, proporcione um resultado sonoro melhor. Ao mesmo tempo, um arranjo pensado para os músicos, gera uma sensação de pertencimento e importância, o que possibilita também uma prática musical mais humana e prazerosa. Na prática, o

arranjo direcionado busca auxiliar regentes, professores, instrutores e arranjadores no trabalho com grupos musicais não profissionais, como: bandas marciais, orquestras estudantis, grupos religiosos, entre outros. Através desta metodologia podemos pensar todas as escolhas na hora de criar um arranjo tanto pelas ideias musicais quanto pelo seu reflexo social no grupo. Assim, é preciso enfatizar que esta metodologia é muito exigente com o arranjador, envolve não só conhecimento técnico, mas principalmente pensar ativamente em formas de proporcionar uma prática musical social, pedagógica, prazerosa e que gere um bom resultado sonoro.

Melodia

A melodia é um dos elementos mais importantes na elaboração de um arranjo, pois carrega consigo o principal elemento temático de uma peça. Todas as decisões que tomamos no processo de criar, precisa levar em conta as suas notas, seu ritmo e suas demais características. Para criar um arranjo podemos utilizar a melodia já escrita (desde que por uma fonte confiável) ou podemos transcrevê-la de uma gravação. O mais importante ao lidar com a melodia, assim como nas demais etapas do arranjo, é revisá-la, tanto no aspecto rítmico como propriamente melódico.

Alguns autores defendem que a melodia é intocável e não deve ser alterada, outros alegam que ela pode sim sofrer modificações. De forma geral, precisamos observar o contexto musical. Na música de concerto, espera-se que em arranjos a melodia não sofra nenhum tipo de alteração, a fim de manter o caráter original da obra (que é de grande importância nesse meio), contudo o arranjador pode optar por diversificar os instrumentos que a realizam. No caso de se tratar de releituras, por exemplo transformar uma peça de Mozart em um samba, é possível alterar as estruturas rítmicas da melodia.

Ativação rítmica da melodia

Estas mudanças são comuns quando tratamos do universo da música popular, e são chamadas de *Ativação Rítmica da Melodia*. Este processo visa conservar a altura das notas da melodia, ao mesmo tempo que a flexiona ritmicamente sobre o ritmo que a acompanha. Estas alterações são muito importantes, pois possibilitam ao arranjador criar blocos de instrumentos tocando a mesma melodia sem que ela fique “quadrada”, como na escrita original. Vamos observar a melodia de uma das composições mais consagradas da música brasileira, apresentada aqui através da obra de Almir Chediak:

The image shows a musical score for the song "Garota de Ipanema". It consists of two staves of music in G major, 4/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: "O - lha que coi - sa mais lin - da Mais chei - a de gra - ça É e - la me - ni - na Que vem e que pas -". Above this staff are the chord symbols F7M and G7(13). The second staff contains the melody for the second line of lyrics: "sa Num do - ce ba - lan - ço Ca - mi - nho do mar". Above this staff are the chord symbols Gm7, Gb7(9/11), Am7, Ab7, Db7M(9), and Gb7(#11). The lyrics are written below the notes.

Garota de Ipanema (Tom Jobim e Vinícius de Moraes) extraído de Songbook As 101 melhores canções do século XX Vol.II – Almir Chediak (transcrição: Fred Martins e Ricardo Gilly)

Se observarmos atentamente este *lead sheet*¹, podemos observar que os principais elementos da melodia estão presentes. Como é o caso da síncope da bossa nova e as alturas das notas. Entretanto, se ouvirmos uma gravação de *Garota de Ipanema*, seja na voz do próprio Tom Jobim, seja em arranjos excepcionais como o criado por Severino Araújo (gravado pela Orquestra Tabajara), observaremos que a partitura não condiz com a nossa escuta. Este fenômeno é normal e ocorre não por falta de conhecimento da pessoa que a transcreveu, mas sim pela opção de realizar uma escrita aproximada. Este tipo de escrita que não flexiona demasiadamente é muito adotada no momento de realizar uma transcrição de uma melodia. Isso ocorre devido a diversos fatores: Fica mais fácil de ler, possibilita ao intérprete flexionar livremente de acordo com a sua interpretação e permite ao arranjador realizar a ativação rítmica.

Entretanto, quando diversos músicos precisarão tocar a mesma melodia ao mesmo tempo (como ocorre numa orquestra, por exemplo), é inviável permitir que cada músico flexione a melodia a livre escolha. Por isso, cabe ao arranjador o papel de escolher os pontos onde a ativação rítmica irá ocorrer. Do ponto de vista pedagógico, precisamos nos atentar para algumas questões importantes. Em estilos musicais ritmicamente complexos, é necessário sempre procurar uma escrita simples e de fácil leitura. Neste sentido, abordaremos a seguir as claves rítmicas e a sua importância na elaboração de um arranjo direcionado.

Podemos compreender as claves rítmicas como padrões rítmicos recorrentes que determinam todas as subdivisões de um determinado repertório. A partir deste padrão, são determinadas as possibilidades de flexão rítmica da melodia e das demais linhas.

¹ Termo em inglês, utilizado para uma forma de notação musical que busca trazer os principais elementos de canção popular, como: melodia, harmonia e letra

Podemos pensar que o papel das claves é funcionar como um fio condutor, que traz unidade rítmica para uma peça. Através dela podemos, por exemplo, trazer uma melodia de um determinado contexto estilístico para outro.

É possível encontrar em métodos de arranjo, grandes quadros contendo diversos exemplos de claves rítmicas presentes em diferentes estilos. Entretanto defendo a ideia que este processo pode ser muito mais natural e imersivo, quando o arranjador adentra em um determinado estilo musical, ouvindo, refletindo e experimentando. De forma geral as claves são padrões de fácil percepção, pois estão presentes em todas as linhas, desde a percussão até a própria melodia. São elementos essenciais na caracterização dos estilos dentro da música popular. Abaixo, podemos observar um padrão de clave sincopada, característica da bossa nova:



<https://drive.google.com/file/d/1CVs-nD3ashAZB4qSIgcff11CMab6d54u/view?usp=sharing>

Este padrão de clave pode ser percebido em diversos elementos da bossa nova, como por exemplo na levada característica do violão presente neste estilo. Abaixo, trarei novamente a melodia de Garota de Ipanema extraída da obra de Almir Chediak, entretanto, acrescentarei a levada de violão criada a partir da clave acima:

The image displays a musical score for the song "Garota de Ipanema". It is arranged for Voice, Violão (Guitar), and Claves. The score is in 6/8 time and consists of two systems. The first system shows the vocal melody, guitar accompaniment with chords F7M and G7(13), and a clave rhythm. The second system continues the melody with chords Gmi7, Gb7(9)(#11), Ami7, Ab7, Db7M(9), and Gb7(11), along with the same clave rhythm.

Melodia e harmonia de Garota de Ipanema (Tom Jobim e Vinícius de Moraes) extraído de Songbook As 101 melhores canções do século XX Vol.II – Almir Chediak com acréscimo da clave da bossa nova e violão.

https://drive.google.com/file/d/1VwmBS6Zc3E019fYo_M0SXVwaz1FmIGx9/view?usp=sharing

Podemos observar neste exemplo, uma das levadas característica do estilo, que consiste em acordes sendo tocados no ritmo da clave, porém, sem o baixo. Nesta levada, o baixo responde a clave sincopada, marcando os tempos e se relacionando de forma complementar a ela.

Com o acréscimo do violão escrito sobre o padrão de clave, já é possível notar a música dentro da estética da bossa nova. Entretanto, se observarmos atentamente o exemplo, constataremos que a melodia está indiferente às características rítmicas presentes na clave, comprometendo o resultado sonoro. Como citado anteriormente, em situações onde elaboramos um arranjo para grupos musicais é necessário submeter a melodia ao processo de ativação rítmica, possibilitando assim, que ela seja executada de forma homogênea por um bloco. Abaixo, utilizei novamente a melodia de Garota de Ipanema,

acompanhada pelo violão que criei sobre a clave apresentada. Entretanto desta vez, é possível observar que a melodia passou pelo processo de ativação rítmica.

The image displays a musical score for the song 'Garota de Ipanema'. It consists of three staves: Voice (Voz), Guitar (Violão), and Claves. The score is divided into two systems. The first system shows the vocal melody, guitar accompaniment with chords F7M and G7(13), and a clave rhythm. The second system shows the vocal melody, guitar accompaniment with chords Gmi7, Gb7(9)(#11), Ami7, Ab7, Db7M(9), and Gb7(11), and a clave rhythm.

Garota de Ipanema (Tom Jobim e Vinícius de Moraes) com ativação rítmica da melodia, violão e clave.

https://drive.google.com/file/d/1VY2XsCGwQ_1RRVYARTMR3YWVaNsJ1sn-/view?usp=sharing

É possível notar que neste processo utilizei como base as divisões rítmicas presentes na clave. Ainda, utilizei sinais de articulação para possibilitar uma maior valorização dos padrões existentes. Do ponto de vista pedagógico, realizar a ativação rítmica, possibilita uma prática de vivência dos padrões de clave presentes nos estilos. Uma estratégia que utilizo frequentemente nos meus trabalhos como ensaiador é demonstrar estes padrões de claves durante o estudo da peça. Reproduzo eles em algum instrumento, ou com palmas e peço para os músicos imitarem. Ficamos lá reproduzindo este padrão por alguns segundos e quando observo que eles já compreenderam o desenho, paro de repetir e observo. Na sequência aponto para um músico sugerindo que ele crie alguma variação rítmica com as palmas. Depois vou revezando os músicos, incentivando que eles explorem possibilidades geradas naquele padrão. Esta experimentação,

normalmente permite a eles vivenciar não só o padrão rítmico, mas também possibilidades que podem surgir a partir de uma clave geradora.

É importante observar que a ativação rítmica ocorre não só na melodia, mas em todas as linhas que fazem parte da peça. Assim podemos refletir sobre todos os conceitos que serão abordados aqui, pelo prisma das claves. Aproveitando assim, não só as características estéticas que ela agrega a um arranjo, mas também o seu potencial pedagógico.

Melodia em bloco

Quando criamos duas ou mais vozes com notas diferentes que tocam a mesma divisão rítmica ocorre o chamado bloco. Esta técnica normalmente é utilizada partindo da melodia original (1ª voz). Utilizando-a como referência, criamos as demais vozes abaixo, visando manter a melodia como a voz principal ao mesmo tempo que a enriquecemos harmonicamente. Com esse objetivo, podemos criar vozes utilizando as notas do acorde, assim, conseguimos através do bloco caracterizar a harmonia. Outra opção é utilizar notas complementares ao acorde, como notas de tensão que geram interessantes intervalos com a melodia e a harmonia. No exemplo a seguir, demonstrarei a criação de um bloco com as notas disponíveis nas tríades (acordes formados por fundamental, 3ª e 5ª)

The image shows a musical score for three trompas in 4/4 time. The score is written on two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is C major. The time signature is 4/4. The score consists of four measures, each corresponding to a chord: C, F, G, and C. The notes are arranged in a block, meaning they are close together in pitch. The first measure (C) has notes C4, E4, G4 in the treble and C3, E3, G3 in the bass. The second measure (F) has notes F4, A4, C5 in the treble and F3, A3, C4 in the bass. The third measure (G) has notes G4, B4, D5 in the treble and G3, B3, D4 in the bass. The fourth measure (C) has notes C4, E4, G4 in the treble and C3, E3, G3 in the bass. The score is labeled '3 Trompas'.

<https://drive.google.com/file/d/1hhDAfzfqe8tfjBiJ3yIEQ6OmK51OVqFm/view?usp=sharing>

Podemos observar neste exemplo, três vozes criadas na posição que chamamos de **cerrada**. Esta posição caracteriza-se pela proximidade entre as notas, mantendo normalmente intervalos de 3ª e 4ª entre as notas e não ultrapassando o limite da 8ª entre a nota mais aguda e a nota mais grave. A partir deste bloco, podemos experimentar a posição **aberta**, onde a 2ª voz será transposta 8ª abaixo:

<https://drive.google.com/file/d/1JfE7eDGnHjGJapADp52n6zGtrlAVFn14/view?usp=sharing>

Esta ação de transpor a 2ª voz uma 8ª abaixo recebe o nome de *drop 2* (em português, esta palavra tem sentido similar a “derrubar”). Assim, chamamos de *drop 2*, pois é a segunda voz que passará por esse processo.

Na sequência, podemos analisar a mesma linha melódica aplicada a tétrades (acordes de 4 notas, formados por 1º, 3º, 5º e 7º) em posição cerrada:

<https://drive.google.com/file/d/1cjyGTUwh9TAp9du64zYXz2ecFfD4mfC/view?usp=sharing>

No segundo compasso, podemos observar uma distância de um semitom entre a 1ª e a 2ª voz. Este intervalo é desaconselhável, pois dificulta a nitidez da linha melódica. Neste tipo de situação, podemos utilizar por exemplo o intervalo de 6ª (no acorde de F7M, a nota ré), pois este intervalo é permitido na escala de acorde.

C_{MA}^7
 F_{MA}^7
 G^7
 C_{MA}^7

4 Trompas

<https://drive.google.com/file/d/1FOOTPxeChgCmGQkBjJBqLoeeyKhoNcku/view?usp=sharing>

Nas tétrades, podemos realizar 3 tipos diferentes de *drop*:

C_{mi}^7

drop 2
drop 3
drop 2+4

Podemos observar no exemplo, que o número presente no *drop*, refere-se a qual voz foi “oitavada”. Assim, o *drop 3*, por exemplo, está indicando que a 3ª voz passou por este processo. É importante frisar, que quando falamos de vozes, a melodia será a 1ª voz e conforme nos afastamos descendentemente dela, vamos numerando as demais vozes (2ª voz, 3ª voz, etc...).

Na prática de arranjo, é comum nos depararmos com melodias que possuem notas que não fazem parte dos acordes. Quando isso acontece, chamamos estas notas de **substitutas** da nota imediatamente inferior a ela no acorde:

C F G C

https://drive.google.com/file/d/1P_qp7UbD0hFV1bGNd-_CL_0lkGUWFO1H/view?usp=sharing

Neste exemplo a nota Lá na melodia é substituída da nota Sol no acorde de Dó maior (1º compasso) e Sol maior (3º compasso). Entretanto, se pensarmos na constituição destes acordes, podemos observar que no primeiro acorde (formado por Dó, Mi, Sol) ela está substituindo a 5ª do acorde. Já no acorde de Sol Maior (formado por Sol, Si, Ré), ela está substituindo a fundamental.

Embora pareça, em um primeiro momento, algo extremamente matemático, a elaboração de blocos é um processo essencialmente criativo. Nele, o arranjador pode partir das notas existentes nos acordes, ao mesmo tempo que tem a liberdade de trazer sonoridades diferentes, oriundas das tensões disponíveis. Mais do que decorar quais notas podem ser utilizadas rigorosamente, aconselho sempre neste processo a experimentação. A partir dela, podemos explorar possibilidades que talvez não existissem se simplesmente decorarmos regras e mais regras. É importante ressaltar que a criação de vozes, diz respeito também, aos estilos musicais. Desta forma, determinadas tensões podem trazer uma sonoridade que não corresponde a estética musical pretendida. Novamente defendo aqui, os pilares que considero essenciais para um arranjador: ouvir, praticar e principalmente, experimentar. As técnicas de melodia em bloco que trabalharemos aqui, servem também para a criação de todos os tipos de blocos (em contracantos, por exemplo).

Na prática, quando tratamos de arranjo para grupos musicais não profissionais o bloco necessita de algumas atenções específicas. Aconselho sempre ao arranjador, pensar em vozes que tenham uma sonoridade melódica, facilitando o seu entendimento e execução pelos músicos. Criar vozes que simplesmente utilizam notas do acorde e de tensão aleatoriamente, sem nenhuma preocupação melódica, costuma criar vozes de difícil

execução. Em contrapartida, criar vozes que utilizem intervalos ricos, ao mesmo tempo que geram movimentos melódicos interessantes, não só facilita a execução musical como possibilita aos alunos mais facilidade em ouvir a relação entre a voz que ele está executando e a melodia principal. Esta observação é ainda mais relevante quando tratamos de corais e grupos vocais. Nestas formações, criar vozes puramente baseadas em relações matemáticas costuma dificultar muito a assimilação das vozes pelos cantores.

Na minha prática, costumo utilizar o bloco com objetivo pedagógico entre os naipes da orquestra. Trabalhando com um naipe de violino que possuía músicos de diferentes níveis técnicos, utilizei o bloco a 4 vozes para proporcionar 4 vozes que trabalhavam questões técnicas diferentes a partir da música Caminhos do mar de Dorival Caymmi:

The image shows a musical score for four violins (Violino I, II, III, IV) in 2/4 time. The score is written in treble clef and includes various chords and dynamics. The chords are: Fmaj7/A, Am7/G, Am7, G#m7(b5), Am, C7/G, Dm7(b5)/A♭, G7(b9), G7, and Cmaj7. The dynamics are marked with 'f' (forte) and 'f' (f) in different parts of the score.

Caminhos do mar - Danilo Caymmi, Dorival Caymmi e Dudu Falcão

https://drive.google.com/file/d/1KP_bb3nop-BciUJ8j0yNPYVhLlK0nhuy/view?usp=sharing

Na primeira voz (melodia), utilizei a região aguda do instrumento, para proporcionar a prática das posições, afinação e da sonoridade daquela região com os músicos mais experientes, ao mesmo tempo que traziam boa sonoridade ao bloco;

Na segunda voz, criei uma voz melódica utilizando notas do acorde e de tensão, para exercitar o ouvido harmônico e a leitura (já que esta voz não possui memorização tão fácil quanto a melodia) dos violinistas com nível técnico que considerei intermediário.

Aliado a isso, conversei com eles sobre como aquela voz era crucial para a sonoridade do bloco pois trazia elementos harmônicos que não estavam presentes na primeira voz. É importante salientar, que neste tipo de situação, é indispensável buscar equilíbrio entre a criação de uma melodia de fácil compreensão e a presença de notas importantes ao bloco (como 3^a e 7^a);

Na terceira voz, dobrei a melodia uma oitava abaixo, para possibilitar a músicos mais iniciantes, uma voz que replicasse a melodia (sendo de fácil assimilação) e devido a região do instrumento, tivesse fácil execução. Ao mesmo tempo que estimulava uma sensação de importância nesses músicos já que na prática, estavam tocando a melodia principal;

Na quarta voz, criei uma voz baseada em poucas notas, sobretudo utilizando cordas soltas e as posições mais fáceis do instrumento, para proporcionar que músicos extremamente iniciantes pudessem participar do bloco, experimentando a sensação de fazerem parte de um resultado sonoro complexo, ao mesmo tempo que essas notas criavam intervalos harmônicos que enriqueceram o bloco harmonicamente.

Paralelismo

Uma outra possibilidade para a criação de blocos é o Paralelismo. Em contraposição a ideia de utilizar notas de acorde para criarmos outras vozes, podemos utilizar intervalos fixos abaixo da melodia principal. Entretanto, é importante observar que esta técnica não proporciona a mesma riqueza intervalar como na melodia em bloco. Ainda, essa ideia de utilizar intervalos fixos é mais comum em estilos musicais específicos, não se adaptando a outros gêneros que utilizam-se de modulações e empréstimos de acordes de outras tonalidades resultando que o paralelismo, nestes casos normalmente geram notas evitadas (que colidem com a sonoridade dos acordes). Os dois intervalos tipicamente usados nesse processo são os intervalos de 3ª e 6ª abaixo. No exemplo a seguir, vamos observar a utilização de 6ª paralelas:

C#7 F#m C#7/E# F#m/E Bm7 D/E A D/E A

f

Nota evitável

Sereia - Dorival Caymmi

<https://drive.google.com/file/d/1AP4OHxJmprTM7-lXen4UVdj3DW0ILPYh/view?usp=sharing>

Neste arranjo, utilizei inicialmente o paralelismo de 6ª para iniciar a criação do bloco. Entretanto, algumas notas acabaram não funcionando adequadamente com a melodia, como é o caso da nota “sol” sustenido no final do sexto compasso (grifado em vermelho). Neste tipo de situação, podemos adaptar a ideia de paralelismo, substituindo as notas evitáveis, por notas do acorde. Esta ideia é fundamental no processo de utilização da técnica em questão. No exemplo a seguir, vamos observar uma solução possível para o problema acima:

C#7 F#m C#7/E# F#m/E Bm7 D/E A D/E A

Nota do acorde

Sereia - Dorival Caymmi

https://drive.google.com/file/d/1Ad51Ocnz4tGclH_DxrOb_x9pH9NEPHak/view?usp=sharing

Neste caso, substituí a nota “sol” sustenido, por um “lá”, que faz parte do acorde em questão, sendo a 5ª do acorde de D/E.

Intervalos de 4ª e 5ª trazem uma sonoridade mais atípica para o bloco, principalmente devido ao seu caráter suspensivo (ausência da 3ª, responsável por dizer se o acorde é maior ou menor). No fragmento abaixo, podemos observar os clarinetes em 5ª paralelas e a finalização do trecho com o intervalo de 4ª;

Whiplash - Hank Levy

<https://drive.google.com/file/d/18qzIDi8JxfPIRMdD96M3pGxBsLt6nvdJ/view?usp=sharing>

Já os intervalos de 2^a e 7^a, trazem uma sonoridade mais dissonante devido a sua proximidade com a melodia principal, sendo empregadas em linguagens harmônicas complexas. No exemplo a seguir, utilizei o paralelismo de 7^a entre duas vozes de clarinete em um pequeno trecho.

The image shows a musical score for two Clarinetes em Bb. The score is written in 4/4 time and features two staves. The top staff is labeled 'Clarinete em Bb' and the bottom staff is also labeled 'Clarinete em Bb'. Both staves play a melodic line with a 7th interval between the two parts, creating a dissonant effect. The music consists of eighth and quarter notes, with some rests and a final double bar line.

Obsession - Dori Caymmi

https://drive.google.com/file/d/1e_rE4QjxyMWb0OQNILybsfNZURLd1KsA/view?usp=sharing

Na elaboração de um bloco, podemos combinar estas diversas técnicas, visando explorar sonoridades e encontrar vozes que possuam movimentos melódicos interessantes. Na criação de vozes em bloco, costuma-se evitar duas situações:

- X Ultrapassar frequentemente o limite da oitava entre uma voz e outra, pois gera uma ideia de distância entre as vozes e dificultando a sensação de bloco entre as vozes;
- X Utilizar intervalos de semitom entre a melodia principal e a 2^a voz, tendo em vista que pela proximidade, este intervalo dificulta a nitidez intervalar.

Entretanto aconselho a reflexão e a experimentação destas questões aqui citadas. Elas podem ser aplicadas em situações específicas para buscar sonoridades diferentes do convencional, sendo aqui citadas exclusivamente para facilitar este processo inicial de aprendizagem e exploração.

Em comparação com blocos criados através de notas de acorde, o paralelismo tende a passar uma sonoridade mais repetitiva, devido a sua característica de manter os intervalos. Entretanto, podemos combinar intervalos diferentes, por exemplo 3ª e 6ª e também mesclá-lo com notas do acorde. Ainda, o paralelismo nos oferece excelentes alternativas do ponto de vista pedagógico. Devido a esta propriedade de manter intervalos específicos, ele acaba sendo uma ótima alternativa para criar vozes melódicas facilmente. Ainda, podemos utilizá-lo para criar vozes, em regiões mais confortáveis da extensão, para músicos de nível técnico intermediário e iniciante. A seguir, trarei dois exemplos em repertórios diferentes onde utilizei um bloco de três vozes de trompete com as mesmas características: A primeira voz (melodia principal) está em uma região aguda do instrumento e pode ser executada por um músico que já tem domínio dessa região; a segunda voz, uma terça abaixo está em uma região média aguda e pode ser executada por um músico que não tenha tanta facilidade ainda nas notas agudas do instrumento; Na terceira voz, uma oitava abaixo da melodia, as notas estão em uma região mais intermediária do trompete, possibilitando a execução de músicos que ainda não iniciaram o seu estudo das notas agudas do instrumento. No primeiro exemplo, podemos observar esta aplicação de forma tonal (respeitando os acidentes da tonalidade), no meu arranjo de *How deep is your love*:

Trompete em B \flat I

Trompete em B \flat II

Trompete em B \flat III

Tpt. em B \flat I

Tpt. em B \flat II

Tpt. em B \flat III

How deep is your love - Maurice Gibb, Robin Gibb e Barry Gibb

https://drive.google.com/file/d/14kMXyCwIxnGumn_dBINZ01UMkdeErCUO/view?usp=sharing

No próximo exemplo utilizei a mesma técnica, entretanto baseando-me principalmente no intervalo de 3^a maior (2 tons) desconsiderando a tonalidade, para reproduzir a sonoridade utilizada pelo compositor John Williams na música *Nimbus 2000*:

The image displays a musical score for five trumpet parts from the piece "Nimbus 2000" by John Williams. The parts are arranged in two systems. The first system includes Trompete Bb I, Trompete Bb II, and Trompete em Bb III. The second system includes Tpt. Bb (two parts) and Tpt. em Bb III. All parts are in 4/4 time and feature parallel motion. Dynamics such as *mf* and accents are used throughout. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

Nimbus 2000 - John Williams

<https://drive.google.com/file/d/1guXu4ccrY95RAHrqiJGVsoC4etphZWkt/view?usp=sharing>

Podemos observar através destes exemplos, utilizações do paralelismo em repertórios diferentes, com sonoridades diferentes, mas aplicados com o mesmo objetivo pedagógico.

Baixo

Quando falamos de baixo, precisamos nos atentar para os diversos significados existentes neste termo:

1. É utilizado para identificar a nota mais grave do acorde, que pode ser tanto a fundamental como outras notas nele existentes (neste caso, estamos tratando de inversões);
2. Pode ser usado para nomear os instrumentos responsáveis por executar essa linha, como o baixo (ou contrabaixo) elétrico e o contrabaixo acústico, por exemplo.
3. Também aparece quando falamos das linhas realizadas por estes instrumentos, ou seja os contracantos realizados que tem como objetivo manter o baixo dos acordes aparentes.

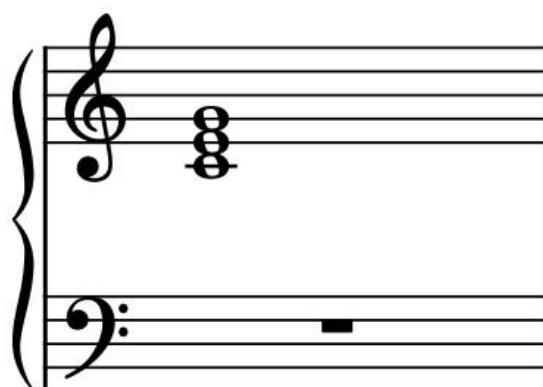
Para este último significado, utilizarei o nome de linhas de baixo. Pensando no processo de elaboração do arranjo, essas linhas podem ser criadas pelo arranjador, ou às vezes replicadas da obra original. Isso ocorre principalmente, quando a linha de baixo criada pelo compositor possui um papel muito marcante na música, sendo um elemento crucial da obra. No meu processo de elaboração do arranjo, costumo pensar a linha de baixo logo após a melodia. Com estes dois elementos, é possível trabalhar as linhas intermediárias de forma mais consciente, observando as relações harmônicas que são geradas.

De forma geral, a linha de baixo é responsável por executar desenhos melódicos exatamente como os contracantos, variando de caráter passivo ou ativo de acordo com o repertório. No choro, por exemplo, o baixo tem um papel extremamente ativo, criando frases melódicas e dialogando com as demais linhas da música. Entretanto, independente das questões estéticas que envolvem o baixo de uma peça, o seu principal papel é evidenciar os baixos dos acordes. Neste processo, é comum nas linhas de baixo, utilizarmos outros intervalos que não sejam somente a fundamental do acorde, como a 5ª e também a 8ª por exemplo. Isso ocorre, para possibilitar movimentação a estas linhas e evitar a monotonia de utilizar somente o baixo do acorde. Em alguns estilos

musicais (como o *jazz* e *bossa nova*), também são utilizados cromatismos para criar aproximações e enriquecer estas linhas. Assim, é importante que o arranjador crie o hábito de atentar-se para as peculiaridades presentes nas linhas de baixo do repertório que irá trabalhar. Ainda, do ponto de vista rítmico, o baixo também pode exercer um importante papel de auxiliar na manutenção das claves e de padrões que caracterizam os estilos.

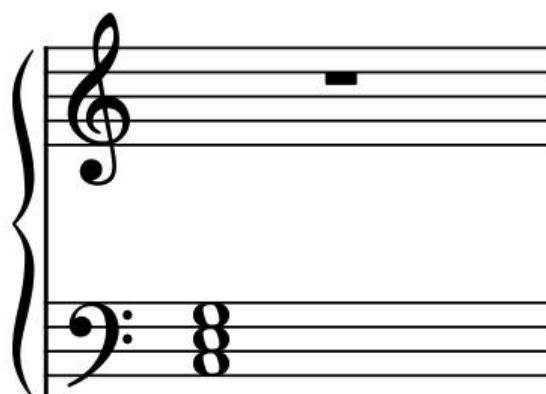
Como professor de arranjo, já observei em diversos arranjadores, algumas questões relacionadas às linhas de baixo que acabam dificultando o processo de elaboração e o resultado sonoro atingido. É bem comum os alunos iniciarem o processo de criação de um arranjo em uma perspectiva que começa com a melodia e vai descendo por todos os blocos e contracantos intermediários até chegar na linha de baixo. Esta abordagem, normalmente resulta em diversos problemas, quase sempre relacionados com a harmonia. Isso ocorre, pois quando não levamos o baixo dos acordes em consideração ao criar linhas intermediárias, como contracantos, existe o risco dessas linhas não gerarem intervalos sonoros interessantes com o baixo. Portanto, o processo de criar blocos e contracantos, precisa atentar-se tanto a melodia original quanto a linha de baixo. Desta forma, costumo elaborar o arranjo partindo da melodia e já na sequência acrescentando o baixo. Essa abordagem, permite não só evitar problemas de origem harmônica, mas também possibilita evidenciar o espaço intermediário existente entre a melodia e o baixo, onde geralmente, serão trabalhados blocos e contracantos. Ainda, em estilos musicais que o baixo executa padrões rítmicos, essa forma de elaborar arranjo possibilita mais facilidade de flexionar ritmicamente as linhas que serão criadas.

Outro problema que os arranjadores costumam enfrentar em relação ao baixo diz respeito à acústica. Devido a questões relacionadas às características físicas do som, precisamos tomar alguns cuidados específicos com notas muito graves. Um exemplo disso, é a proximidade das notas (intervalos) na região grave de um piano, por exemplo. Se executarmos em uma região central do piano, um acorde de Dó maior, na sua ordem direta (dó, mi, sol), teremos uma sonoridade completamente evidente das três notas. Sendo possível inclusive, utilizar esta forma na elaboração de um contracanto passivo em instrumentos médios, por exemplo.



<https://drive.google.com/file/d/1kyZwuy5qORE953l6ppJo4JACmn6HUeRk/view?usp=sharing>

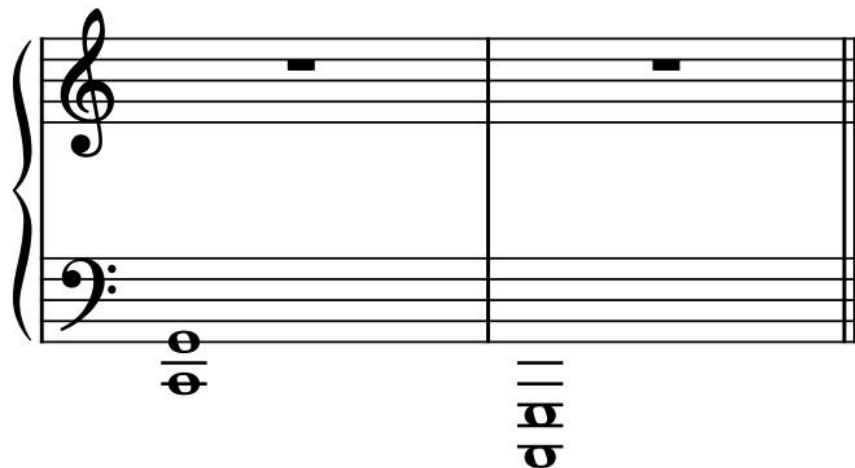
Pegando essa mesma forma, e tocando-a uma oitava abaixo, já sentiremos uma diminuição considerável na nitidez dessas notas, sendo muito mais difícil identificá-las individualmente.



https://drive.google.com/file/d/1ANeIzw1EgOgy_DEyNbK3NENKNSZIRoCj/view?usp=sharing

Se executarmos nas oitavas ainda mais graves do instrumento, teremos uma sensação de completo emaranhamento das notas, ficando cada vez mais difícil de reconhecê-las

como notas diferentes. Devido a este problema, precisamos nos atentar para os intervalos existentes entre o instrumento que executará a linha de baixo e outros instrumentos que tocam em regiões graves, como trombones e violoncelos, por exemplo. Novamente defendo aqui o processo de experimentação, principalmente em aplicativos de escrita musical e também no piano. Sendo assim, em regiões graves, é aconselhável manter a distância mínima de 5ª prezando não perder a nitidez dos intervalos. Em regiões muito graves, como nas primeiras teclas do piano, mesmo este intervalo pode não ser suficiente, sendo ideal utilizar intervalos de 8ª ou superiores. No exemplo a seguir, mostrarei o intervalo de 5ª justa (dó a sol) em duas oitavas distintas:



No primeiro exemplo o intervalo de 5ª tende a funcionar, lembrando que o processo de experimentação é fundamental, devido a diversos parâmetros variáveis (como o timbre dos instrumentos). Em contrapartida, no segundo compasso, a tendência é uma grande dificuldade em identificar as notas com facilidade. Sendo assim, aconselhável a utilização do intervalo de 8ª.

Do ponto de vista da escrita, as linhas de baixo estão relacionadas com os instrumentos e os estilos musicais. Na música popular por exemplo, é comum escrevermos simplesmente as cifras dos acordes, possibilitando ao músico que executará essa linha liberdade de criar fraseados melódicos e inflexões rítmicas. Nesse cenário, escreve-se em partitura somente, convenções e fraseados que precisam ser executados de uma

forma específica. Esta forma de escrever, é muito comum em formações como: *big band*, grupos de choro, bandas de baile e formações de música popular, sendo normalmente executada por instrumentistas de baixo elétrico ou contrabaixo acústico.

Exemplo:

The image shows two musical staves in bass clef, 4/4 time. The first staff is a chord progression: Cmaj7, Am7(9), Fmaj7, and G7(9). The second staff shows a melodic line: a quarter note, a quarter rest, a triplet of eighth notes, a half note, followed by Fmaj7 and G7(9) chords.

Em contrapartida, quando tratamos de instrumentos como a tuba, o fagote, ou o próprio contrabaixo acústico dentro da música de concerto, a forma mais usual de notação é escrever as linhas de baixo totalmente através da partitura. Essa forma de escrever é comum em diversas formações instrumentais (normalmente relacionada com música de concerto ou de tradição europeia), como: bandas marciais, bandas sinfônicas e orquestras.

Desta forma, podemos observar características muito interessantes que geram possibilidades de abordagens pedagógicas. É comum que os músicos que executam a linha de baixo, tenham prática em somente um tipo de leitura musical (partitura ou cifra). Através do arranjo, é possível proporcionar uma prática de leitura complementar a dominada pelo músico. Iniciar progressivamente o sistema de cifragem em uma partitura, por exemplo, possibilita ampliar a prática musical do aluno. Frequentemente alunos de bandas e outras formações que tocam arranjos de música instrumental (como temas de filme e música de concerto), acabam deixando de lado o estudo da harmonia. No caso de músicos que lidam com as linhas de baixo, é essencial possibilitar um espaço de prática do raciocínio harmônico, visando incentivá-lo a compreender e posteriormente criar essas linhas.

Ainda, ao elaborar as linhas de baixo é essencial ao arranjador, compreender o funcionamento, as peculiaridades e as dificuldades do instrumento que irá executá-lo. Escrever da mesma forma para uma tuba e um contrabaixo, por exemplo, pode gerar problemas de execução e não aproveitamento dos recursos dos instrumentos. A tuba, por exemplo, acaba tendo certa dificuldade em realizar intervalos muito distantes (superiores a 8ª) por ser um instrumento da família dos metais. Isso ocorre pois estes instrumentos utilizam não só a digitação para realizar intervalos, mas também variações na pressão de ar. Em contrapartida, um contrabaixo acústico não sofre deste problema, pois a relação intervalar presente na afinação das cordas possibilita grandes saltos alternando entre cordas e posições do instrumento. Ainda, este sistema do contrabaixo, também presente no baixo elétrico, possibilita uma grande facilidade em realizar glissandos, que são típicos deste instrumento. Já na tuba e no fagote, por exemplo, os glissandos não são usados tão frequentemente. Podemos também observar nestes instrumentos, sua capacidade de gerar volume sonoro. Ignorando os instrumentos elétricos, a tuba destaca-se pelo grande volume que pode ser gerado por um único instrumentista. Assim, é comum em grandes orquestras sinfônicas, a presença de apenas um único tubista.

Contracanto

Na linguagem do arranjo, contracanto é uma melodia que dialoga, acompanha ou responde a melodia principal de uma música. Na elaboração de um arranjo, os diversos tipos de contracantos são a chave para alcançar um bom resultado sonoro e paralelamente oportunizar diversas abordagens pedagógicas que tratarei aqui. Para isso, precisamos compreender os tipos de contracantos. Normalmente, os métodos de arranjo dividem o contracanto em dois tipos: ativo e passivo, entretanto optei por dividi-lo em 3 tipos: contracanto passivo, contracanto ativo e contracanto misto.

Contracanto Passivo

Este tipo de contracanto caracteriza-se por movimentar-se em conformidade com o ritmo harmônico, ou seja respeitando as trocas de acordes. Recebe esse nome devido ao seu caráter rítmico passivo, funcionando como uma forma de enriquecer a música harmonicamente. Através dele podemos, por exemplo, valorizar notas dos acordes ou acrescentar notas de tensão.

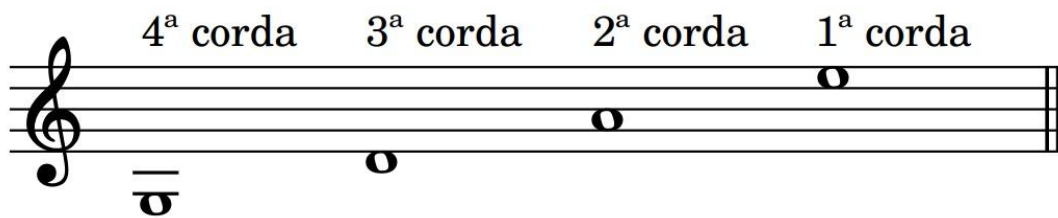
O contracanto passivo nos oferece inúmeras possibilidades na elaboração de um arranjo direcionado. Abaixo trarei algumas possibilidades e reflexões:

1. Propicia a inclusão de músicos iniciantes mesmo em uma música complexa.

Nos meus trabalhos com orquestras e bandas, sempre precisei lidar com uma característica muito comum em grupos não profissionais: nesses grupos, coexistem músicos com elevado nível técnico e músicos que estão iniciando os seus estudos. Nessa situação, os regentes normalmente precisam optar pela difícil decisão de escolher um arranjo muito fácil, que acaba desestimulando os músicos mais experientes; ou um arranjo mais avançado, que normalmente acabam escanteando os músicos mais iniciantes.

Através do contracanto passivo é possível integrar estes músicos possibilitando que os alunos mais iniciantes executem notas longas, ou contracantos que sigam padrões rítmicos. Desta forma, estes músicos exercerão um papel muito importante em um arranjo: manter a harmonia aparente. Neste sentido, podemos trabalhar estes contracantos utilizando principalmente a 3ª e 7ª, que nos ajudam a caracterizar os acordes e normalmente acabam gerando graus conjuntos entre si.

Em uma das orquestras que trabalho atualmente, a Orquestra Escola de Belas Artes Heitor de Lemos, costumo receber muitos violinistas iniciantes. Essa orquestra, está vinculada a um conservatório de música (a Escola de Belas Artes Heitor de Lemos) e serve como espaço de prática coletiva dos alunos. Assim, utilizo o contracanto passivo com os violinistas menos experientes, como uma forma de assim que possível incluí-los no grupo. O violino possui 4 cordas que seguem a seguinte afinação:



Como podemos observar no exemplo, as notas soltas de um violino são (do grave para o agudo) sol, ré, lá e mi. Assim um aluno iniciante, já tem 4 notas só utilizando o arco (ou até mesmo os dedos através da técnica de *pizzicato*). Ainda, logo no início do estudo deste instrumento, os alunos já aprendem a utilizar os dedos nas cordas soltas, o que amplia ainda mais o leque de possibilidades para o arranjador. Assim, normalmente em algumas aulas, já é possível integrá-los à orquestra, independentemente da complexidade do repertório que está sendo trabalhado. O mesmo uso do contracanto passivo pode ser feito nos demais instrumentos, por exemplo nas madeiras e metais, partindo das notas iniciais aprendidas por estes alunos. No exemplo a seguir, utilizei o contracanto passivo para criar 3 vozes de violinos. A terceira voz, neste caso, pensada diretamente com o objetivo de proporcionar a violinistas iniciantes a prática de orquestra:

One Day - Hans Zimmer

<https://drive.google.com/file/d/1BhVel0Eujrma5KbGTaEW5A9SQxCvyOa-/view?usp=sharing>

Neste sentido, podemos perceber no 3º violino, a presença constante da nota Lá (2ª corda solta). Ainda, utilizei a nota Si bemol, que utiliza o dedo no primeiro espaço da corda lá. Aumentando um pouco o grau de dificuldade, mas ainda trabalhando de forma viável para a prática destes alunos, utilizei a nota Fá, localizada na corda ré (3ª corda). Nesta situação, era possível ainda, substituir a nota Fá pela nota ré (3ª corda solta). Entretanto, visando estimular nestes alunos o estudo técnico do instrumento, optei pela nota Fá, que em poucos ensaios, foi muito bem assimilada.

2. Pode ser utilizado para evitar compassos em branco

Uma dificuldade muito comum, que afeta tanto os músicos como os próprios arranjadores, são os compassos de espera. Normalmente, é complicado para músicos (não só iniciantes) esperarem por uma longa contagem de compassos em branco. Não só pelo ponto de vista técnico, mas principalmente se observarmos questões que envolvem aspectos sociais da prática instrumental coletiva. É desestimulante para a maior parte dos músicos, esperar longos períodos para tocar algumas notas. No caso citado anteriormente, que envolve músicos iniciantes, estas questões são amplificadas.

Na minha prática, costumo trabalhar muito o repertório de música brasileira. Devido a complexidade rítmica envolvida é comum os músicos encontrarem dificuldades para executarem as entradas corretamente. Costumo utilizar contracantos passivos alguns

compassos antes de entradas complexas, para facilitar contagens e proporcionar aos músicos entradas mais seguras e assertivas, como no exemplo abaixo.

The image shows a musical score for two instruments: Oboe (Oboé) and Violin (Violino). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The Oboe part begins with a whole note G4 (marked *f*) followed by a melodic line. The Violin part plays a passive accompaniment of chords (marked *p*). The score is divided into two systems. The second system starts at measure 5, where the Oboe has a melodic line and the Violin has a more complex accompaniment with a *f* dynamic marking.

Insensatez - Tom Jobim e Vinícius de Moraes

https://drive.google.com/file/d/1JRpbY6F360Mp_pfDajwK1X2Wiy95CNO/view?usp=sharing

Neste exemplo, podemos perceber que esse contracanto passivo, executado pelos violinos, possui fácil execução, auxilia na contagem dos tempos que antecedem a entrada e, ainda, enriquecem harmonicamente o arranjo.

3. Proporciona o ensino de técnicas instrumentais no ensino coletivo

Este tipo de contracanto oferece muitas possibilidades para praticar diversos aspectos musicais. Para isso, o mais importante é o arranjador/regente, observar em seu grupo questões que podem ser abordadas através desta técnica. Um exemplo aplicável é utilizar o contracanto passivo para praticar a leitura. Esta ideia serve tanto para alunos

iniciantes (onde podemos utilizar notas longas), quanto para músicos mais experientes (criando contracantos que possuam flexões rítmicas complexas). Assim, é possível utilizar esta técnica para praticar padrões rítmicos que em meio a uma melodia, seriam de difícil assimilação. No arranjo a seguir, adotei esta estratégia para trabalhar o ritmo da clave utilizada na música *Danzón n° 2* de Arturo Márquez:

The image displays two systems of musical notation. The first system features a Violino (Violin) part on a treble clef staff and a Trompete em Bb (Trumpet in B-flat) part on a treble clef staff with a B-flat key signature. The second system features a Vln. (Violin) part on a treble clef staff and a Tpt. em Bb (Trumpet in B-flat) part on a treble clef staff with a B-flat key signature. Both systems are in 4/4 time and consist of four measures. The Violino parts play a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the Trompete/Tpt. parts play a rhythmic accompaniment of chords and single notes. The notation includes various rhythmic markings such as accents and slurs.

Danzón n° 2 - Arturo Márquez

<https://drive.google.com/file/d/1a8N72DgMigWOGqOVSSjKHS2s6Y2lwM10/view?usp=sharing>

Outro exemplo sobre o qual podemos refletir, é utilizar contracantos passivos para ampliar a extensão das notas alcançadas pelos alunos. Na minha prática, utilizo esta ideia, sobretudo com alunos de instrumentos de sopro. É possível escrever um contracanto em movimento direto, seja em direção ao grave ou ao agudo, utilizando notas longas. Assim, inicio o contracanto com notas que o aluno já domina e através de, preferencialmente, graus conjuntos chego em uma nota limítrofe a extensão do aluno. Assim, o contracanto funciona de forma semelhante a um exercício de escala, entretanto ele irá exercitar durante a prática coletiva. Nesta abordagem, é comum que nas primeiras tentativas o aluno não alcance a nota. Passado alguns ensaios, normalmente o músico passa para o estágio de alcançar com dificuldade, até que em determinado momento aquela nota torna-se parte da sua extensão.

Contracanto Ativo

Este contracanto se caracteriza por possuir caráter melódico e movimentação livre. Sua principal utilização é responder ou dialogar com a melodia principal. Normalmente, é utilizado em momentos onde a melodia repousa sobre uma nota ou fica em silêncio. Entretanto essa utilização está diretamente relacionada com a linguagem musical trabalhada. O contracanto ativo às vezes ocupa tanto destaque em uma peça, que desassociá-lo gera a sensação de que a música está incompleta.

De forma geral, cabe ao arranjador criar contracantos originais que irão colaborar no processo de tornar o seu arranjo único. É possível em um arranjo, replicar os originais da obra e agregar outros, criados pelo arranjador. A quantidade e as características, estão diretamente relacionadas com os estilos. Nesse sentido, ouvir e praticar músicas do repertório que será arranjado é essencial.

Do ponto de vista pedagógico, o contracanto ativo, nos oferece diversas possibilidades, ao mesmo tempo que também traz consigo diversos desafios. Como possui caráter melódico e livre (muitas vezes é criado pelo próprio arranjador), necessita de boa leitura por parte dos músicos que irão executá-lo. Esse problema é mais visível em estilos musicais que utilizam muitas figuras fracionadas (que representam partes menores que a unidade de tempo, como colcheias e semicolcheias em compassos de denominador 4), como boa parte da música brasileira.

Entretanto, este potencial problema, possibilita diversas abordagens. Se criarmos, um contracanto ativo baseado em uma pequena quantidade de figuras e pausas, podemos utilizá-lo para exercitar essas divisões. Nesse sentido, podemos ainda fazer contracantos ativos que possuam o mesmo desenho rítmico — mas que podem ter alturas diferentes —, possibilitando exercitar ao longo da peça este padrão. Esta estratégia é muito comum em estudos técnicos encontrados em métodos específicos para instrumentos ou de solfejo. A seguir, podemos observar esta estratégia em um arranjo de Aquarela do Brasil (Ary Barroso), que fiz para uma orquestra. Neste arranjo optei por criar um contraponto ativo, para trabalhar divisões de colcheia e semicolcheia com o naipe de

saxofones. Nesta redução, podemos observar o trompete realizando a linha melódica, enquanto o saxofone alto executa o contracanto ativo:

Musical notation for Trompete em Bb and Saxofone Alto Eb. The Trompete part (top staff) plays a melodic line in 2/4 time, starting with a half note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note Bb4, and a quarter note G4. The Saxofone Alto Eb part (bottom staff) plays a rhythmic counterpoint, starting with a quarter rest, followed by quarter notes G4 and A4, eighth notes Bb4 and G4, and quarter notes F#4 and E4.

Musical notation for Tpt. em Bb and Sax Alto Eb. The Tpt. em Bb part (top staff) plays a melodic line, starting with quarter notes G4, A4, Bb4, and G4, followed by a half note F#4. The Sax Alto Eb part (bottom staff) plays a rhythmic counterpoint, starting with a quarter rest, followed by quarter notes G4 and A4, eighth notes Bb4 and G4, and quarter notes F#4 and E4.

Musical notation for Tpt. em Bb and Sax Alto Eb. The Tpt. em Bb part (top staff) plays a melodic line, starting with quarter notes G4, A4, Bb4, and G4, followed by a half note F#4. The Sax Alto Eb part (bottom staff) plays a rhythmic counterpoint, starting with a quarter rest, followed by quarter notes G4 and A4, eighth notes Bb4 and G4, and quarter notes F#4 and E4.

Musical notation for Tpt. em Bb and Sax Alto Eb. The Tpt. em Bb part (top staff) plays a melodic line, starting with quarter notes G4, A4, Bb4, and G4, followed by a half note F#4. The Sax Alto Eb part (bottom staff) is silent, indicated by a whole rest.

Aquarela do Brasil - Ary Barroso

https://drive.google.com/file/d/1Bd064VfqyhEOATXq_U6Wb-YArxTmOuXZ/view?usp=sharing

Entretanto, em situações onde os contracantos ativos são muito livres e não possuem semelhanças nos padrões rítmicos, podemos direcioná-lo para músicos mais experientes. Nesse sentido, o contracanto possibilitaria uma excelente prática de leitura para estes músicos, pois o seu caráter composicional (muitas vezes não fazendo parte da música original), dificulta a reprodução pela memória auditiva. Assim, pode-se utilizar alunos mais inexperientes para executarem a melodia principal, que normalmente é um elemento musical que é memorizado facilmente.

Neste cenário, é importante pensar sobre os reflexos sociais gerados no grupo. Utilizar a estratégia acima pode ser uma excelente opção para valorizar músicos iniciantes e propiciar um ambiente de rotatividade nas funções musicais exercidas pelos integrantes. É muito comum encontrarmos grupos onde um ou dois músicos mais experientes executam melodias e solos, enquanto os demais ficam restritos a criar uma cama harmônica. Este tipo de arranjo é extremamente questionável, principalmente se utilizado em boa parte do repertório de um grupo. Do ponto de vista social, esta abordagem repetitiva, gera desconforto técnico, pela monotonia das partes, e também social, pois gera um distanciamento muito grande entre os músicos de acordo com seu nível técnico.

Como arranjadores, devemos buscar rotatividade nos exercícios das diversas funções que existem em um arranjo. Isso não só aproxima os músicos, colocando-os em um espaço de igualdade, como também possibilita contrastes, variações de timbres e exercita diferentes habilidades.

Contracanto misto

Visando alternar funções exercidas pelos músicos dentro de um arranjo, o contracanto misto é uma excelente ferramenta, não só do ponto de vista social, mas principalmente musical. Na prática, o contracanto misto é aquele que varia entre momentos passivos e momentos ativos, ou seja, combina estes dois tipos. É amplamente utilizado por grandes mestres do arranjo e da orquestração.

Este tipo de contracanto possibilita, iniciar passivamente, servindo como base para a melodia, e posteriormente ser ativado, fazendo respostas ou criando blocos juntos da própria melodia. Didaticamente falando, penso que esta forma de contracanto é a ideal na prática de grupos musicais não profissionais, possibilitando alterar as funções exercidas pelos diferentes músicos e naipes com muita facilidade, sendo assim, uma ótima ferramenta para chamar a atenção de instrumentos diferentes.

Ainda, esta técnica alia os benefícios do contracanto passivo, (como criar camas harmônicas e evitar longas contagens) ao mesmo tempo que pode proporcionar a inserção de alunos iniciantes em fraseados melódicos. Esta segunda característica, torna esta técnica indispensável na concepção de um arranjo pedagógico. Pode-se através dela, proporcionar a um aluno inexperiente pequenos fraseados que dialoguem com o seu nível técnico, agregando esteticamente ao arranjo, ao mesmo tempo que cria partes mais estimulantes aos alunos. Assim, este contracanto é uma das melhores técnicas de arranjo para iniciar alunos no processo de executar fraseados melódicos. Ainda, esta técnica pode ser utilizada de forma progressiva. Neste sentido, podemos iniciar com estes alunos, pequenas frases que possuam poucas notas e sejam de fácil execução. E, posteriormente, aumentarmos sua dificuldade (seja de leitura, altura ou execução), partindo das observações feitas sobre estes músicos.

Uma outra excelente alternativa para iniciarmos os alunos em fraseados melódicos, é começarmos através do contracanto passivo e dobrarmos a melodia em momentos que ela seja de fácil execução, posteriormente voltando para o contracanto passivo. Utilizei esta ideia na criação da linha de violoncelo em um arranjo da música Vera Cruz de Milton Nascimento e Márcio Borges.

Violino

Violoncelo

f

Cm7 Cm7 Cm(maj7) Cm7 Cm6 A \flat 7M E \flat /G

Vln.

Vc.

Fm7 Fm7 Em7 E \flat 9 A \flat 7M E \flat /G Fm7

Vera Cruz - Milton Nascimento e Márcio Borges

https://drive.google.com/file/d/1xz5i_p1skCljgF8YeU3ZP03NpNaFRXUA/view?usp=sharing

Como no exemplo anterior, aconselho a utilização de uníssono (e não a criação de uma 2ª voz), pois a memória musical da melodia, facilita os alunos na execução da frase. Posteriormente, com o progresso técnico destes músicos, podemos usar esta técnica criando uma 2ª voz para a melodia. Assim, possibilitamos também um maior exercício da leitura — menos baseada na memória — e uma introdução a ouvir a sonoridade gerada pelos intervalos da sua voz com a melodia.

Elaboração do arranjo

Nossa principal tarefa ao criar um arranjo é fazer escolhas. Desde o repertório, até cada nota que será tocada passa por esse processo. Assim, é muito importante para o arranjador — sobretudo aos que têm na sua prática, o objetivo de ensinar — que cada decisão considere as vivências musicais e sociais dos integrantes envolvidos. O sucesso não só do arranjo, mas sobretudo da prática musical, está em propiciar um espaço de troca, de compartilhamento entre os participantes. Esta troca se dá, ao valorizar as vivências e aptidões dos músicos, ao pensar alternativas de ensino, ao manter um ambiente integrativo e de bem-estar.

Repertório

Estas questões passam diretamente pela escolha do repertório, pois através dela, podemos aproximar ou afastar os músicos. Neste sentido, ao trabalhar com um grupo musical não profissional a escolha de repertório deve ser um processo contínuo. Observei ao longo da minha prática que este processo tem um grande potencial e um grande impacto nas relações e na prática destes grupos. Costumo pensar na escolha do repertório como uma forma de aproximar e ampliar o universo musical dos integrantes envolvidos. Através do arranjo, podemos iniciar um trabalho com um grupo musical, que parta do repertório presente no cotidiano destes músicos, seja ele qual for. A partir daí, podemos ampliá-lo, buscando semelhanças e criando pontes entre essa música e o repertório que desejamos proporcionar a eles. Assim, de forma gradual, é possível viabilizar a experiência de uma prática musical que não estaria naturalmente presente no cotidiano deles.

Observei este fenômeno na prática durante o meu primeiro ano como regente da Orquestra de Sopros da Universidade Federal de Pelotas (OSUFPel). Meu objetivo inicial com eles era trabalhar uma parte do repertório baseado no *jazz*. Iniciei este trabalho trazendo músicas consagradas do estilo, tomando todos os cuidados técnicos e

sociais que trabalho neste livro. Mesmo assim, observei que o processo não estava sendo natural, pois aquele repertório era muito distante da vivência de boa parte do grupo (de forma geral, alunos dos cursos de música da universidade). A principal dificuldade que observei, foi em relação a executar o *swing*, elemento rítmico característico deste estilo musical.

Assim, após uma longa semana refletindo sobre isso, pensei em uma alternativa que naquele momento, possibilitou criar uma ponte entre a vivência musical deles e o repertório que eu gostaria de trabalhar. Na semana seguinte levei para eles um arranjo direcionado da música *You've got a friend in me* (Randy Newman) tema da série de filmes *Toy story*. Esta música, possuía diversas características do repertório que eu pretendia trabalhar, entretanto dialogava diretamente com a vivência de parte dos integrantes do grupo. Observei pela idade, que este filme (que na época obteve grande sucesso) foi lançado durante um período que correspondia com a infância e adolescência daqueles músicos. Observando o quanto esta música aproximou o grupo do repertório de *jazz*, decidi replicar a ideia e na sequência levei uma peça que tinha mais dificuldade técnica e elementos que eu pretendia trabalhar, como a improvisação, por exemplo. Esta música foi *Monsters, Inc.* (Randy Newman), trilha do filme que possui o mesmo nome.

Através destas duas músicas, consegui facilmente trabalhar com os alunos, diversas questões que antes geravam dúvidas e estranhamento, como o *Swing*, por exemplo. Ainda, estas peças possibilitaram uma aproximação dos integrantes com o repertório de *Jazz*, despertando até, em alguns alunos, interesse particular neste estilo.

Questões importantes

Na vivência com grupos musicais vamos, com o passar do tempo, observando questões que precisam ser pensadas, pois acabam influenciando na prática musical. Para isso, o arranjador deve manter um processo de constante reflexão, buscando alternativas e formas de possibilitar um fazer musical cada vez mais fluido, tanto para os músicos, quanto para si próprio. Durante a minha trajetória, observei que mesmo pequenos detalhes podem fazer a diferença neste aspecto. Trarei aqui, algumas sugestões e temas que foram importantes no meu processo, visando estimular a reflexão sobre novas possibilidades a serem pensadas.

Tessitura e extensão

Como relatei no início deste livro, iniciei a minha trajetória em bandas marciais da minha cidade, lá, o meu primeiro instrumento foi trompete. Este instrumento, assim como boa parte da família dos metais, envolve bastante estudo e tempo para conseguir alcançar uma extensão razoável. Lembro que este processo, era muito frustrante para alguns colegas e fui percebendo também que ele ocorre, de forma distinta, em diversos instrumentos, como por exemplo, nos instrumentos de madeiras e na família dos violinos (cordas friccionadas).

Quando assumi a função de regente de banda — meu primeiro trabalho que envolvia a prática de arranjo — eu já conhecia os instrumentos envolvidos e as suas respectivas extensões. Isso facilitou muito o processo, pois me possibilitava uma escrita que respeitava a tessitura do instrumento e trabalhava a região mais confortável para os músicos. Entretanto, posteriormente assumi a regência da minha primeira orquestra, e passei a lidar com instrumentos de cordas friccionadas, os quais eu não tive contato antes. Pesquisei nos manuais que tive acesso, suas respectivas extensões e fui para a prática. Mesmo assim, o resultado e principalmente a prática não me agradavam. Eu observava que as vezes precisavam fazer movimentações excessivas para tocar trechos que eu achava que seriam fáceis. Outras vezes nem sabiam a posição de uma nota que segundo aqueles manuais, faz parte da sua extensão.

A situação só começou a mudar, quando adotei um processo mais reflexivo ao colher o máximo de informações sobre o instrumento conversando com os músicos. Na prática, eu conversava em diversas oportunidades com os músicos individualmente, tentando compreender na visão deles, as suas percepções sobre o instrumento. Nos violinos, por exemplo, os relatos sobre a extensão que eles alcançavam, foram muito diferentes e às vezes nem estavam relacionados com a quantidade de anos que cada um tocava. Alguns músicos mesmo iniciantes já se arriscavam por notas mais agudas, enquanto outros com nível intermediário, seguiam métodos rígidos e ainda não haviam se aventurado nessa região do instrumento.

Conversei com o professor de violino e *Spalla* da orquestra (1º violino), perguntando se eu poderia frequentar algumas das suas aulas que ele dava para alunos em diversas etapas do aprendizado técnico do instrumento. Assim, comecei a frequentar como

expectador das aulas de músicos que estavam no seu primeiro ano de estudo, alunos que tocavam a 3 ou 4 anos e instrumentistas que já tocavam a 10 anos.

Embora a questão da extensão fosse a responsável por me despertar essa curiosidade, a experiência que tive me possibilitou compreender melhor a técnica de *performance* do instrumento como um todo. Dentre as características que percebi, uma me chamou muito a atenção e possibilitou comparar com a técnica e as dificuldades que eu conhecia muito bem nos instrumentos de sopro. Essa questão é a diferença entre as notas que um músico alcança, mesmo com muito esforço e dificuldade (extensão) e as notas que este músico toca com familiaridade e conforto (tessitura).

Esta reflexão, que pode parecer simples e até óbvia, possibilitou que meus arranjos gerassem um resultado sonoro muito melhor. Ainda, quando escrevemos para a tessitura de um músico, a tendência é que a sua prática seja muito mais natural. Isso ocorre pois a sua preocupação não está em acertar notas de difícil execução, possibilitando que seu foco seja utilizado nos elementos expressivos, como articulações e dinâmicas. Esta liberdade faz toda a diferença, sobretudo quando precisamos de uma sonoridade homogênea, em um bloco por exemplo. Isto não quer dizer que não devemos utilizar os limites das extensões dos músicos, contudo, a utilização deste recursos precisa ser utilizada de forma pontual e tendo por trás um objetivo. E ainda podemos usar a extensão como uma forma de estimular estes músicos a praticar notas que ainda não são confortáveis, por exemplo. Entretanto, é preciso observar que normalmente o músico, pelo menos em um primeiro momento, precisará de tempo para assimilá-la. Ainda, dependendo do instrumento, pode ser necessário propiciar formas de estudo das questões necessárias para que a técnica seja assimilada..

Tonalidades e transposições

Outra questão extremamente importante a ser observada e que pode ser decisiva na elaboração de um arranjo é a sua tonalidade. É muito comum encontrarmos arranjos escritos na tonalidade original da peça. Isto não é necessariamente um problema, pois muitas vezes esta tonalidade se encaixa bem nos instrumentos que serão utilizados no arranjo. Entretanto, é muito importante observarmos quais as consequências, positivas ou negativas, que ocorrerão de acordo com a tonalidade escolhida.

Com base nos elementos que aproveitaremos da obra no seu arranjo original, tais como a melodia, contracantos ou o baixo, precisamos escolher os instrumentos que irão executar estas linhas. Assim, cabe novamente ao arranjador observar e optar qual a melhor tessitura a fim de adaptar de forma mais natural a performance dos músicos. Neste processo, já podemos observar a influência que a tonalidade exerce sobre o arranjo. Se não adaptada, podem ocorrer problemas de fluência na interpretação já neste primeiro momento. Podemos entender estas limitações, como problemas gerados pela tonalidade utilizada. É importante observar que de acordo com a composição, todas as tonalidades gerarão dificuldades. Por exemplo, algumas tonalidades podem deixar a melodia muito aguda para um instrumento, ou muito grave para outro, por exemplo. Nestes casos precisamos observar qual tonalidade trará mais liberdade ao processo de elaboração do arranjo. Entretanto, é comum no momento de escolher a tonalidade (ou manter a original), não observarmos um dos elementos mais cruciais de um arranjo: as transposições.

As transposições são necessárias quando utilizamos instrumentos que não são afinados em Dó, os chamados instrumentos transpositores. Abaixo, trago uma tabela com os principais instrumentos transpositores utilizados na música instrumental.

Instrumento	Transposição
Trompete	Si bemol
Trompa	Fá
Clarinete	Si bemol
Saxofone Tenor e Soprano	Si bemol
Saxofone Alto e Barítono	Mi bemol

Além destes, precisamos nos atentar para alguns casos em particular, sobretudo o Trombone de vara. Quando iniciei a minha trajetória, tive certa dificuldade para compreender este instrumento, pois mesmo sendo afinado em si bemol, ele não é um instrumento para o qual realizamos o processo de transposição. Este fato ocorre devido a uma convenção de escrita, desta forma escrevemos para o trombone como para qualquer outro instrumento afinado em Dó.

Também precisamos estar atentos, para alguns instrumentos que soam uma oitava abaixo do que escrevemos. Os principais são: saxofones tenor e barítono, contrabaixo acústico, baixo elétrico e também o violão. Este último é escrito em clave de sol oitava abaixo, ou seja, a sua transposição de oitava já está assinalada na clave. Entretanto, é importante lembrar que todas estas regras de escritas são convenções e não é difícil encontrarmos espaços musicais que adaptam esses elementos de outras formas. Já encontrei tubas e trombones escritos em clave de sol em bandas marciais, trombone sendo transposto em igrejas, e saxofonistas realizando a transposição de uma partitura em dó durante a sua prática. Assim, precisamos refletir e observar, e sobretudo compreender quais as relações entre estas convenções e as práticas que ocorrem nos espaços onde atuamos.

De forma geral, os *softwares* de escrita musical utilizados atualmente já adotam as transposições necessárias para os instrumentos. Entretanto o uso descuidado destas ferramentas pode gerar problemas no arranjo que muitas vezes só são percebidos no momento da prática musical. Já observei em diversos alunos de arranjo o hábito de elaborar o arranjo todo “em dó”, ou seja sem as transposições dos instrumentos. Este processo é muito útil no momento de analisar a harmonia nas vozes de instrumentos com transposições diferentes, por exemplo. Entretanto, tal prática pode acarretar problemas se utilizado indiscriminadamente. Dentre as questões que podemos observar estão as que dizem respeito à tessitura dos instrumentos transpositores. Escrever o tempo todo ignorando as transposições costuma acarretar partes normalmente fora da pauta (e por consequência da tessitura), fazendo com que os músicos sejam obrigados a tocar notas graves ou agudas durante boa parte do arranjo.

Ainda, existe outro ponto que precisamos observar neste processo de análise e escolha da tonalidade: as armaduras de claves. Sobretudo em espaços não profissionais, a escolha de tonalidades que possuem muitas alterações na armadura de clave sem um trabalho pedagógico para este fim, tende a atrapalhar bastante a prática musical. Com o intuito de resolver esta problemática, podemos experimentar as tonalidades nos *softwares* de escrita musical e observar quais as tonalidades geradas nos instrumentos que iremos utilizar. De forma geral as tonalidades até 3 bemóis, ou 1 sustenido (pensando nos instrumentos afinados em dó), possibilitam uma prática mais acessível para todas as transposições. Mais alterações, normalmente geram armaduras carregadas

para os instrumentos afinados em mi bemol. Desconsiderando estes instrumentos, é possível utilizar até 3 sustenidos sem nenhum problema.

Entretanto, estes exemplos citados, devem servir somente como um ponto de partida para pensarmos o processo de escolha das tonalidades. As armaduras geradas devem ser pensadas e escolhidas com base nas características mais gerais de cada grupo musical. Podemos, por exemplo, escolher uma tonalidade que propicie uma prática mais fácil para músicos iniciantes e ao mesmo tempo trabalhe mais alterações com músicos mais avançados. Desta forma podemos não só, proporcionar uma prática fluida, como possibilitar uma atividade coerente com as vivências musicais dos alunos.

Elementos gráficos

Aqui, falarei sobre questões de escrita do arranjo e como elas podem influenciar positivamente na prática musical. Acredito que pensar sobre este assunto é muito importante, pois no início da minha vivência como arranjador, estes elementos eram os que eu mais ignorava. Comecei a observar na prática dos grupos que eu atuava, problemas que poderiam facilmente ser evitados se eu tivesse me atentado para como o meu arranjo seria lido pelos músicos. Observei que sutilezas, como o tamanho da fonte, por exemplo, podem facilitar consideravelmente a prática dos músicos.

Dentre estes elementos, deixarei como exemplo um recurso que utilizo frequentemente nos meus arranjos, chamado marcação de ensaio. A marcação de ensaio é nada mais do que a utilização de letras (ou outro símbolos) em trechos específicos, visando facilitar o processo de localização da música e sua interpretação a partir de um ponto. Normalmente, essas marcações são utilizadas de acordo com as diferentes partes da música (como parte A e parte B), o que acaba funcionando muito bem, pois facilita aos músicos encontrar o trecho sobre o qual o ensaiador está falando durante os ensaios. Entretanto, costumo utilizar estas marcações desconsiderando as divisões estruturais da peça. Ao invés disso, faço uso das marcações de ensaio em trechos específicos, onde pressuponho que os músicos terão mais dificuldade. Assim, penso neste elemento como um facilitador, no processo de estudar trechos que necessitam de mais atenção ou prática.

Assim como as marcações de ensaio, podemos procurar diversas formas de utilizar elementos gráficos como facilitadores da prática musical. Podemos por exemplo, agregar numeração aos compassos, utilizar textos de pautas para fazer sugestões ou deixar recados para os músicos ou naipes, escolher fontes que criem uma estética específica para o grupo ou identifiquem os nossos arranjos, dentre outras inúmeras possibilidades.

Exemplo de Arranjo Direcionado

A seguir, trarei novamente a música Garota de Ipanema (Tom Jobim e Vinícius de Moraes), que foi utilizada como exemplo no processo de ativação rítmica da melodia, descrito anteriormente. Entretanto, apresentarei esta obra aqui através de pequeno trecho de um arranjo direcionado que criei. O objetivo é proporcionar a análise da utilização das técnicas abordadas neste livro.

Este arranjo foi elaborado para uma orquestra não profissional com a instrumentação que apresentarei a seguir:

2 Flautas
1 Clarinete
2 Trompetes
4 Trompas
2 Trombones
1 Tuba
4 Violinos I
4 Violinos II
3 Violinos III
1 Viola
2 Violoncelo
1 Contrabaixo
1 Bateria
Percussão

Cada escolha tomada na elaboração deste arranjo, levou em consideração diversos fatores sociais e musicais do grupo, como o nível técnico dos integrantes e as suas vivências. Como não é possível fornecer aqui um relatório detalhado destas questões, podemos nos atentar para alguns pontos específicos. De forma geral, a maior parte dos músicos possuíam um domínio técnico que podemos considerar de nível intermediário nos seus instrumentos. Como exceção, temos o 1º trompete, e duas das quatro trompas que demonstravam muita destreza técnica. Em contrapartida, trombones, tuba e violino III haviam iniciado seus estudos a pouco tempo e suas partes necessitaram de muita atenção durante o processo de elaboração do arranjo.

Ainda, é importante salientar que o arranjo abaixo, está apresentado em uma redução nos instrumentos de metais. Esta escolha se deu para facilitar a visualização da grade. Entretanto, nas partes a serem executadas pelos músicos, aconselho sempre dividir as vozes em partes diferentes, visando facilitar a leitura. Assim, podemos observar no trecho a seguir, formas de pensar estas questões e algumas abordagens discutidas neste livro:

<https://drive.google.com/file/d/1YBI075ICa9WZnn7abRhXUNVF872HZ9m7/view?usp=sharing>

Garota de Ipanema

Antônio Carlos Jobim
Vinícius de Moraes

A
♩ = 60

Flauta Transversal *f*

Clarinete em B♭ *mf*

Trompete em B♭

Trompa em F

Trombone

Tuba

Violino I *mp* *p* *f* *mp*

Violino II *mp* *p* *f* *mp*

Violino III *mp* *p* *f* *mp*

Viola *mp* *p* *f* *mp*

Violoncelo *mp* *p* *f* *mp*

pizz. **F_MA⁷** **G⁷(13)** **G⁷(13)**

Contrabaixo

Claves

Bateria *p*
Variar o ritmo livremente

The musical score is arranged in a standard orchestral format. It begins with a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). The tempo is marked as quarter note = 60. The score includes parts for Flauta Transversal, Clarinete em Bb, Trompete em Bb, Trompa em F, Trombone, Tuba, Violino I, Violino II, Violino III, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Claves, and Bateria. The Flauta Transversal part starts with a forte (f) dynamic. The Clarinete em Bb part starts with mezzo-forte (mf). The string parts (Violino I, Violino II, Violino III, Viola, Violoncelo) have dynamic markings of mezzo-piano (mp), piano (p), forte (f), and mezzo-piano (mp) across the measures. The Contrabaixo part has a 'pizz.' (pizzicato) marking and chord symbols: FMA7, G7(13), and G7(13). The Claves part has a simple rhythmic pattern. The Bateria part has a complex rhythmic pattern with 'x' marks indicating specific drum hits, and a dynamic marking of piano (p). A note at the bottom of the Bateria part says 'Variar o ritmo livremente' (Vary the rhythm freely).

B

Fl.

Cl. em Bb

Tpt. em Bb

Trom. F

Tbn.

Tba.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vla

Vc.

Cb.

Clv.

Bat.

mp

p

G_{mi}7 *A_{mi}7* *A^b_{mi}7* *G_{mi}7* *G^b7^{#11}*

pp
 Fl.

Cl. em B \flat

Tpt. em B \flat

f
divisi

mf
divisi

Trom. F

Tbn. *pp* *mp*

Tba. *pp* *mp*

Vln. I *pp*

Vln. II *pp*

Vln. III *pp* *mp*

Vla. *pp*

Vc. *pp*

F_{MA}⁷ *G⁷(13)*

Cb.

Clv.

Bat.

A

Fl.

Cl. em B \flat

Tpt. em B \flat

Trom. F

Tbn.

Tba.

Vln. I

Vln. II

Vln. III

Vla

Vc.

Cb.

Clv.

Bat.

f

G_{mi}^7 A_{mi}^7 $A^{\flat}_{mi}^7$ G_{mi}^7 $G^{\flat 7\#11}$

Conclusão

A minha intenção com este trabalho é convidar o arranjador a vivenciar e refletir sobre o processo criativo e as possibilidades geradas pelo ato de criar. Convido também o arranjador a evidenciar o potencial pedagógico presente nesta forma de pensar que chamo de arranjo direcionado. Direcionado, porque acredito que o processo de criação deve olhar para cada músico de forma singular, dialogando individualmente, mas considerando-o como parte de um grupo.

Desde que iniciei este infinito processo de me tornar regente, evidenciei tantas dificuldades e desafios, ao mesmo tempo que encontrei quase sempre no arranjo, formas de lidar com eles. Todas as reflexões que foram trazidas aqui, são principalmente, relatos da minha prática e devem servir somente como um ponto de partida, em um processo contínuo de reflexão.

Acredito que o arranjo é um instrumento de comunicação entre todos os envolvidos na prática musical. Penso que ele tem a capacidade de aproximar coisas que estão frequentemente — e sem motivos — distantes, como músicos com vivências e experiências diferentes, ou repertórios que, por muitas vezes, parecem inalcançáveis.

Lista de Trabalhos sugeridos

- ADOLFO, Antônio. *Arranjo: um enfoque atual*. Lumiar, 1997
- ADLER, Samuel. *The study of orchestration*. London. W.W.Norton & Company, Inc., 2002.
- ALMADA, Carlos. *Arranjo*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2006
- BAKER, David. *David Baker's arranging & composing: for the small ensemble, jazz, r & b, jazz-rock*. Van Nuys, CA: Alfred Pub. Co, 1988.
- GARCIA, Russell. *The professional arranger composer*. Hollywood, Calif: Criterion Music, 1954.
- GROVE, Dick. *Arranging concepts complete: the ultimate arranging course for today's music*. Van Nuys, CA: Alfred Pub. Co, 1985.
- GUEST, Ian. *Arranjo, método prático*. v. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996a.
- GUEST, Ian. *Arranjo, método prático*. v. 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996b.
- GUEST, Ian. *Arranjo, método prático*. v. 3. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996c.
- KENNAN, Kent Wheeler. *The technique of orchestration*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.
- MARTIN, George. O arranjo. In: MARTIN, George (org.). *Fazendo música: o guia para compor, tocar e gravar*. Brasília: Editora da UnB, 2002.
- NESTICO, Sammy. *The complete arranger*. Fenwood Music, 1993.
- PEASE, Ted & PULLING Ken. *Modern jazz voicings: arranging for small and medium ensemble*. Boston. Berklee Press, 2001
- RAYBURN, Wright. *Inside the score: a detailed analysis of 8 classic jazz ensemble charts by Sammy Nestico, Thad Jones and Bob Brookmeyer*. Delevan, N.Y.: Kendor Music, 1982.
- RIDDLE, Nelson. *Arranged by Nelson Riddle*. Warner Brothers, 1985.
- RIMSKY-KORSAKOV, Nikolay. *Principios de orquestación: con ejemplos sacados de sus propias obras*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1946