

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

RENATO LUIS PEREIRA DOS SANTOS

**O SOCIAL NA MÚSICA: A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE
ARRANJOS MUSICAIS E A SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

São Leopoldo

2016

RENATO LUIS PEREIRA DOS SANTOS

**O SOCIAL NA MÚSICA: A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE
ARRANJOS MUSICAIS E A SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Espiritualidade,
Música e Mídia

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237s Santos, Renato Luis Pereira dos

O social na música : a relação entre a produção acadêmica de arranjos musicais e sua aplicabilidade na educação musical / Renato Luis Pereira dos Santos ; orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2016.

75 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2016.

1. Música – Aspectos sociais. 2. Arranjo (Música) – Instrução e estudo. 3. Música – Instrução e estudo. I. Reblin, Iuri Andréas, 1978- . II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

RENATO LUIS PEREIRA DOS SANTOS

**O SOCIAL NA MÚSICA: A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE
ARRANJOS MUSICAIS E A SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Espiritualidade,
Música e Mídia

Data de Aprovação:

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Renato Ferreira Machado – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Vivemos num tempo em que o discurso parece estar cada vez mais distante da ação, em que uma imagem parece valer mais que a própria experiência.

Então quero dedicar este trabalho a todos aqueles que acreditam que a educação ainda é um dos únicos caminhos, senão o único, para se construir um outro mundo possível, com mais justiça, mais paz, mais amor, mais respeito.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à minha família, permanente fonte de amor, inspiração e acolhimento. Iara, minha amada, pela parceria e apoio constantes, meus filhos João Pedro e Luis Eduardo por suportarem as minhas constantes ausências;

Aos e às colegas de curso pelo aprendizado e convívio, pelas trocas de experiências, pelo incentivo e por serem combustível para seguir adiante, mesmo quando parecia muito difícil para todos nós;

A todos os professores e as professoras, mestres na arte de ensinar e fazer pensar, todos bem representados na pessoa da profa. Dra. Gisela Streck, coordenadora do Mestrado Profissional da Faculdades EST;

À Faculdades EST, através da Pró Reitoria de Ensino e Extensão e da Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, por oportunizarem a possibilidade da realização desta pós-graduação;

Aos meus queridos alunos que fizeram parte desta pesquisa, por dividirem comigo essa importante etapa da minha jornada e por me ensinarem diariamente a vencer os desafios da docência;

E, finalmente, um agradecimento muito especial ao meu “super” orientador prof. Dr. Iuri Andréas Reblin que, além de ser uma grande referência e exemplo como pesquisador, me incentivou e motivou a focar a pesquisa em um assunto que retratasse parte das minhas inquietudes como docente.

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a observação e a análise das relações que se estabelecem entre a produção de arranjos musicais segundo critérios acadêmicos e a sua aplicabilidade na educação musical de crianças e adolescentes, investigando, deste modo, não somente os elementos e os processos teórico/técnicos que estão presentes na elaboração de arranjos, mas também averiguando questões que evidenciem a presença do social na música. Assim, num primeiro momento, a pesquisa se ocupa com os arranjos e seu lugar na música. *Arranjar* tanto pode ser transferir uma composição de um meio para outro, como também pode ser a elaboração de uma nova linguagem, sem mudança de meio. Sendo assim, em ambientes de educação musical, pode também ser traduzido como “dar uma oportunidade”, possibilitando ao docente/arranjador ter um olhar mais sensível e direcionado para as diversas realidades educacionais. Num segundo momento, a pesquisa identifica que as nossas escolhas musicais revelam sobre a maneira como entendemos o mundo e como nos portamos em sociedade, sendo parte de uma experiência cognitiva individual e particular, mas também o reflexo de toda a influência social que recebemos. Ao final, identifica que, no campo da educação musical, ainda reconhecemos a existência de muitas deficiências no que se refere ao acesso aos processos cognitivos de compreensão, uso e manipulação das linguagens e das práticas musicais. Essas lacunas cognitivas se refletem, e podem ser percebidas, em todos os níveis educacionais, desde a alfabetização até o ensino superior.

Palavras-chave: Música. Arranjos musicais. Cidadania. Inclusão. Educação musical.

ABSTRACT

The goal of this paper is the observation and analysis of the relations which are established between the production of musical arrangements according to academic criteria and their applicability in music education of children and adolescents, thus investigating not only the elements and the theoretical/technical processes which are present in the elaboration of arrangements but also verifying issues which show the presence of the social in music. Thus, in a first moment, the research occupies itself with the arrangements and their place in music. *To arrange* can be transferring a composition from one setting to another as it can also be the elaboration of a new language without changing the setting. Thus, in music education environments it can also be translated as “giving an opportunity”, making it possible for the professor/arranger to have a more sensitive perspective and directed toward the various educational realities. In a second moment the research identifies that our musical choices reveal the way we understand the world and how we act in society being an individual and private experience, but also a reflex of the whole social influence that we receive. At the end, it identifies that, in the field of music education, we still recognize the existence of many deficiencies in regard to the access to the cognitive processes of comprehension, use and manipulation of the musical languages and practices. These cognitive gaps are reflected and can be perceived in all educational levels from basic literacy training to higher level education.

Keywords: Music. Musical arrangements. Citizenship. Inclusion. Music Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 ARRANJOS MUSICAIS E SEU LUGAR NA MÚSICA.....	23
1.1 Definições, propósitos e implicações na produção de arranjos musicais ..	23
1.2 A produção de arranjos: traduzindo ideias em notas	39
2 ARRANJOS MUSICAIS E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO MUSICAL	45
2.1 Música, educação e sociedade	45
2.2 Produção de arranjos musicais: a tensão entre criação e exequibilidade...	49
CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Em ambientes educacionais, é perfeitamente compreensível que os discentes não dominem e nem compreendam muitos dos elementos e das sutilezas inscritas nas linguagens escrita e falada, assim como não consigam abarcar muitas das possíveis conexões existentes entre essas duas formas de expressão. Neste sentido, ao lançarmos nosso olhar para a área de atuação da educação musical, percebemos parecer haver uma maior flexibilidade e aceitação no que diz respeito às conexões, ou a falta delas, entre a fala e a escrita, ou, como se afirma de maneira recorrente em linguagem musical, a relação entre prática e teoria.

Aceitamos perfeitamente um *performer* que demonstre boa competência técnica e boa musicalidade, mesmo que lhe faltem compreensão e fundamentação teórica sobre suas ações. Nas artes aplicadas, essa é uma prática comum e recorrente. Não raro, produções artísticas denotam um alto grau de complexidade – a ação ou a produção se justificam por si mesmas – não sendo necessário explicitar nenhum referencial teórico ou embasamento técnico para a sua execução, compreensão e validação. Na música, por exemplo, o autodidatismo é algo que está perfeitamente integrado à nossa aceitação, ainda mais em tempos onde o acesso à informação está cada vez mais disponível, a um número cada vez maior de pessoas. No entanto, quando trazemos esse tipo de reflexão para o campo da educação musical, algumas questões parecem se apresentar problemáticas.

Nas práticas educacionais, muitas vezes se espera, podendo ser mesmo uma exigência em certos casos, que o caráter teórico/didático/pedagógico (podemos dizer científico) seja o critério a guiar o pensamento, as escolhas e as ações de educadores e educandos. Analisando por esse ângulo, não basta apenas realizar e produzir, é necessário também especificar, qualificar e justificar quais foram os referenciais norteadores e quais foram os caminhos escolhidos e traçados na busca pelos resultados pretendidos. Trazendo para o campo da educação musical, podemos afirmar que somente a forma e a estética não são suficientes para justificar o trabalho e o resultado deste. É necessário também focar nos critérios que levaram a escolher determinadas técnicas e os processos utilizados para se chegar aos fins.

Provavelmente, esse seja o aspecto mais significativo nesse contexto, requerendo especial atenção e cuidado por parte dos educadores musicais.

A música encontra-se presente nos mais diversos contextos sociais, cumprindo funções igualmente diversas. A apreciação, a transmissão e a compreensão da música não são apenas processos cognitivos individuais, estão ancoradas em culturas e sociedades nas quais se manifestam, sendo influenciadas por essas. Por estarem presentes em todas as sociedades humanas, as práticas musicais e os seus processos de ensino e de aprendizagem funcionam como um referencial aplicado aos processos de representação dos objetos musicais que se manifestam em diversos contextos sociais, bem como nos processos de representação dos sujeitos e dos grupos que atuam nesses contextos.

Toda manifestação musical é percebida, representada e reapropriada pelo sujeito ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e dos grupos sociais e ideológicos que o cercam.¹

Nessa direção, o objeto desta pesquisa é a observação e a análise das relações que se estabelecem entre a produção de arranjos musicais segundo critérios acadêmicos e a sua aplicabilidade na educação musical de crianças e adolescentes. Especificamente, trata-se da análise dos processos de confecção de arranjos musicais produzidos por graduandos e graduandas que já trabalham ou pretendem vir a trabalhar como professores de música, investigando, deste modo, não somente os elementos e os processos teórico/técnicos que estão presentes na elaboração de arranjos musicais, como também averiguando questões que evidenciem a presença do social na música, visto que esses arranjos serão produzidos por alunos que trazem uma bagagem e uma experiência musical, adquiridos anteriormente ao ingresso na universidade, ao que se soma toda uma gama de novos saberes assimilados na academia.

Entendemos que a frequente falta de uma educação musical, disponível a um grande número de crianças e jovens na educação básica, venha contribuindo para atestar a existência de muitos dos problemas enfrentados no ensino da música na universidade, claramente identificados ao observarmos questões que dizem

¹ ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27. (p. 27-38).

respeito à compreensão e ao uso eficaz das linguagens musicais, por exemplo. Muitos dos egressos dos cursos superiores de música, incluindo os licenciandos, apresentam um perfil mais voltado à *performance*. Seus conhecimentos e, em consequência, suas ações estão mais direcionadas às práticas musicais, comumente balizadas pelas culturas midiáticas, com forte apelo comercial – nas quais não há um compromisso mais efetivo com os processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ao nos debruçarmos sobre cursos de graduação com perfil de formação de professores de música, podemos problematizar várias questões: Como discentes desses cursos lidam com a didática da música em ambientes pedagógicos? Qual é a compreensão que eles têm a respeito da linguagem musical? Quais conhecimentos serão compartilhados com seus alunos? Quais serão as ferramentas didáticas escolhidas? Quais desafios didático/musicais levarão para seus alunos?

Dentro da perspectiva da pesquisa proposta neste trabalho, todas essas questões culminam no seguinte problema de pesquisa: *Em que medida os arranjos musicais e os conhecimentos ali expressos, produzidos por alunos no âmbito acadêmico, contribuem para a compreensão das linguagens musicais trabalhadas nos ambientes de educação nos quais esses alunos atuarão?* A partir do problema de pesquisa acerca da relação entre os arranjos musicais produzidos em âmbito acadêmico por discentes e sua aplicabilidade na educação musical de crianças e adolescentes, algumas hipóteses foram delineadas.

A partir do perfil dos egressos, suspeita-se que, em certa medida, possa haver uma tendência desses acadêmicos em repetir práticas já assimiladas e consolidadas, geralmente fruto das vivências anteriores ao ingresso na universidade. Por vezes, tais práticas podem estar baseadas em experiências empíricas com longa história, o que pode também revelar uma condição de bloqueio ao que é novo, buscando a permanência numa zona de conforto, repetindo o que já se domina e evitando o desafio de colocar novos saberes para dialogar com outros já alicerçados. Se essa hipótese se confirmar, como poderemos averiguar ao final do trabalho, poderemos acabar reconhecendo que a prática instrumental permanecerá restrita em si mesma, comunicando-se apenas parcialmente com a teoria musical e com os processos pedagógicos, perdendo-se assim uma possível oportunidade de uma se enriquecer e se complementar com a outra.

Outra suspeita reside na desconfiança de que, se os processos de confecção desses arranjos permanecerem demasiadamente focados em linguagens teóricas e acadêmicas, pode-se gerar uma produção musical que se revele desconectada do cotidiano musical desses acadêmicos, podendo também ocasionar um *déficit* na compreensão desses arranjos. Se os elementos musicais não encontrarem eco cognitivo entre seus interlocutores – arranjadores, musicistas e ouvintes – estes podem correr o risco de ficarem sem uma significação simbólica. Revelando uma falta de conexão com o social, suspeita-se que esses arranjos possam estar condenados a permanecer apenas no campo das ideias. Mesmo que sejam registrados em partituras, e essas disponibilizadas para o uso, o que revela certo domínio e compreensão sobre a técnica, é possível que estes arranjos nunca sejam postos em prática, tornando-se assim uma produção intelectual destinada aos arquivos, desconectada da realidade.

Para investigar, pois, em que medida arranjos musicais produzidos por discentes no âmbito acadêmico, e os conhecimentos ali expressos, contribuem para a compreensão das linguagens musicais trabalhadas nos ambientes de educação, a presente pesquisa se desdobrou em uma pesquisa-ação com discentes matriculados no componente curricular “Prática de Conjunto Instrumental II”, durante o segundo semestre de 2015, do curso Licenciatura em Música na Faculdades EST, lecionado por este pesquisador.

Nessa direção, seguindo a classificação exposta por Antônio Carlos Gil,² esta pesquisa é de natureza básica e aplicada, por visar tanto a construção de um saber, ao passo que objetiva, no mesmo processo, sua aplicação. Sua abordagem é qualitativa e de realização exploratória, utilizando-se, quanto aos procedimentos, a investigação bibliográfica e a pesquisa-ação. Por ter um viés prático diretamente vinculado à atividade com pessoas (pesquisa-ação), este estudo se submeteu ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdades EST, obtendo aprovação para sua realização. Os discentes que participaram da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, uma ficando com o discente e a outra com o pesquisador. O documento contém todas as informações relativas à pesquisa.

² No livro GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. (Especialmente, p. 151-155, referente à pesquisa-ação)

Os procedimentos adotados e as considerações acerca do delineamento da pesquisa-ação foram os seguintes:

1) A pesquisa-ação se realizou durante o componente curricular “Prática de Conjunto Instrumental II”, no curso de Licenciatura em Música da Faculdades EST, no segundo semestre de 2015.

2) No início das atividades do componente curricular, os participantes foram informados acerca da investigação e a apresentação da problemática acerca da relação entre os arranjos musicais produzidos por graduandos e graduandas em música, no âmbito da formação acadêmica, e a educação musical de jovens e adolescentes em ambientes escolares. A partir disso, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa, lendo e assinando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve a produção acadêmica, realizada dentro de um componente curricular específico – o qual, dentro da própria dinâmica do que se propõe uma pesquisa-ação, não afetou seu planejamento, suas atividades e seu calendário corriqueiros – fazendo parte da grade curricular regular de um curso superior em música, tal atividade não apresentou nenhum risco, nem para a instituição, nem a discentes e docentes. Também não causou nenhum constrangimento aos envolvidos, pois a participação foi espontânea, registrada num diário de bordo. Além disso, não foram analisados, nem levados em consideração, aspectos estéticos com relação às produções musicais avaliadas, o foco da pesquisa foram os aspectos músico-pedagógicos. Ainda assim, discentes participantes do componente curricular que não desejassem participar da pesquisa não teriam suas avaliações registradas no diário de bordo, o que não foi o caso.

A realização do seminário, próprio da pesquisa-ação, para a discussão da problemática (produção e debate acerca dos arranjos) aconteceu dentro da dinâmica didático-pedagógica do próprio componente curricular. Assim, em um primeiro momento, foram trabalhados conceitos sobre a definição de arranjo musical, quais elementos estão contidos nesse tipo de estrutura, como lidar com organização desses elementos e o registro gráfico desses. Em seguida, discentes foram desafiados a elaborarem arranjos para formações instrumentais simples, aquelas com as quais eles normalmente se deparam em suas práticas pedagógicas, formadas comumente por flautas, violões, teclados, canto e percussão. Discentes

escolheram o repertório a ser arranjado, os arranjos musicais foram conduzidos conforme as preferências e competências dos discentes. Todos os procedimentos, discussões e intervenções foram devidamente registradas num “diário de campo” que se tornou um dos documentos-base para a construção final da investigação. À medida que o trabalho se desenvolveu durante o semestre, foram sugeridos outros repertórios e as técnicas de elaboração passaram a ser direcionadas, tendo sempre por foco a temática desta pesquisa: a relação entre os arranjos produzidos academicamente e a educação musical em ambientes escolares.

Durante o processo de investigação, com base no problema de pesquisa proposto, a intenção foi, então, verificar como discentes lidam com suas produções musicais criativas e a relação que se estabelece ao serem desafiados a confeccionarem o registro gráfico dessas ideias, a fim de fomentar a reflexão sobre as interfaces que se estabelecem entre o conhecimento acadêmico e os saberes empíricos e as suas possíveis conexões nas práticas músico-pedagógicas cotidianas. Procurando assim evidenciar a importância da relação da música com o sujeito e o seu meio social, como um importante meio de valorização da cidadania.

Todas as informações coletadas no estudo são confidenciais, não expondo nenhum dos envolvidos. Espera-se que essa observação e a análise dos dados possam servir como um instrumento que venha a contribuir para a reflexão acerca das práticas e enfoques pedagógicos na formação docente em música, na busca por aproximar as práticas acadêmicas das práticas musicais cotidianas, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ser compartilhado em forma de arranjos musicais que poderão vir a ser publicados futuramente, servindo de material didático de apoio a práticas músico/pedagógicas.

Não por último, é importante ressaltar que esta pesquisa se insere dentro do Mestrado Profissional em Teologia. Embora a pesquisa não se ocupe, a princípio, com temas teológicos, compreende-se que o profissional de teologia, sobretudo em contextos escolares e mesmo comunitários, atua, por vezes ou outra, também na docência de música e coordenação de grupos musicais. Desse modo, essa pesquisa se situa dentro da área de abrangência profissional do campo teológico, visando responder a um desafio deste âmbito. O resultado desta investigação pode ser conferido nas próximas páginas.

Boa leitura!

1 ARRANJOS MUSICAIS E SEU LUGAR NA MÚSICA

1.1 Definições, propósitos e implicações na produção de arranjos musicais

Devido à diversidade de configurações possíveis e existentes entre os conjuntos instrumentais, bem como reconhecendo a manifestação de diferentes e múltiplas compreensões e domínios, no que diz respeito ao conhecimento teórico e às competências técnicas, observa-se que os grupos musicais formados em ambientes educacionais, sistematicamente, têm enfrentado vários desafios com relação ao fazer musical coletivo. A falta de instrumentos musicais, o desequilíbrio proporcional entre as quantidades de instrumentos de cada “naipe” em relação ao todo do conjunto, o número de participantes flutuante a cada encontro ou apresentação pública, a competência técnica instável ou insuficiente, os arranjos inadequados ou inexistentes, são questões que merecem um olhar mais atento. Conseguir perceber as deficiências, sem deixar de reconhecer as potencialidades, pode ser um exercício que auxilie a fornecer possíveis diagnósticos sobre o *modus operandi* de cada grupo musical, informações essas úteis quando se busca aperfeiçoar as práticas musicais coletivas .

Geralmente essas formações musicais não apresentam uma configuração instrumental formal, mesmo que muitas se autodenominem “orquestras”, configuram-se em grupos instrumentais que mesclam os instrumentos musicais conforme a disponibilidade da oferta. De cunho amador, não dispõem de uma distribuição mais equalizada entre as famílias instrumentais. Sendo assim, o repertório a ser estudado, ensaiado e apresentado em público depende da existência de uma obra previamente elaborada para um determinado agrupamento musical. A escolha dos arranjos musicais que serão executados passa a ser uma tarefa das mais delicadas, e ao mesmo tempo também mais cruciais.

Segundo a definição de Stanley Sadie sobre o verbete orquestra:

[...] um conjunto organizado de instrumentos de cordas com arco, com mais de um músico para executar cada parte, podendo se juntar instrumentos de sopro e percussão. Um conjunto integralmente formado por instrumentos de

sopro, sejam madeiras e metais ou somente metais, é normalmente chamado de BANDA.³

No âmbito da oferta comercial desses materiais, os arranjos normalmente são disponibilizados para formações predeterminadas, podemos citar algumas das mais tradicionais como exemplo: o quinteto de metais – formado por dois trompetes, uma trompa, um trombone e uma tuba; o quarteto de cordas – dois violinos, uma viola e um violoncelo; o quinteto de madeiras – flauta, oboé, clarinete, fagote e trompa; banda sinfônica – formada por instrumentos de sopro da família das madeiras e dos metais; orquestra de câmara, entre outras. Essas formações dificilmente fazem parte da realidade da grande maioria dos conjuntos instrumentais que encontramos em ambientes escolares, o que dificulta ou até mesmo impossibilita a utilização dos arranjos disponíveis para serem comprados.

Uma alternativa que se apresenta é a elaboração e confecção de arranjos para a formação específica da qual se configura cada grupo – muitas vezes formados por uma combinação de instrumentos musicais de diversas áreas – instrumentos utilizados para iniciação musical e musicalização, – como xilofones, metalofones e flautas doces, com instrumentos de banda: trompetes, bombardinos, trombones, liras e percussão diversa, mais violões, guitarras, teclados. Assumir a tarefa de escrever para formações tão diversas e, ao mesmo tempo, conseguir obter bons resultados musicais, requer um certo grau de conhecimento teórico e domínio técnico, capacidades estas nem sempre associadas aos maestros e regentes desses grupos, função que por vezes é assumida pelo integrante mais antigo ou por aquele que possua um pouco mais de experiência musical em relação aos demais integrantes.

Ian Guest orienta aos arranjadores o seguinte:

Ao fazer o arranjo, dimensione seu nível de execução aos músicos disponíveis: serão pessoas com alta eficiência profissional, com técnica e leitura satisfatória ou talvez de leitura fraca, porém de boa improvisação e memorização? Além do nível apropriado da execução, a própria notação deve visar ao músico disponível.⁴

É sabido também que existe a opção de aquisição de arranjos através de catálogos comerciais, porém essa possibilidade, apesar de representar uma

³ SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994. p.685.

⁴ GUEST, Ian. *Arranjo – método prático*. São Paulo. Lumiar Editora. 1996. p.12.

alternativa viável, muitas vezes esbarra não somente na questão financeira, mas também na possível aplicabilidade do arranjo tal como foi escrito. Além de onerosos, não há oferta no mercado de arranjos musicais disponíveis para os agrupamentos citados, pois são raros os arranjadores profissionais que escrevem para formações instrumentais tão diversas – a não ser sob encomenda, o que novamente nos coloca diante da questão financeira, um arranjo encomendado com exclusividade se torna ainda mais caro.

Esta carência de oferta de arranjos publicados parece também se manifestar na escassa oferta de publicações em língua portuguesa sobre o tema arranjo. Conforme relata Carlos Almada em seu livro intitulado “Arranjo”,

Um dos fatos que mais me motivaram a escrever este livro foi a ausência de publicações, em língua portuguesa, sobre o assunto. Mesmo as estrangeiras existentes (em sua quase totalidade de origem norte-americana) trazem – em minha opinião – informações que pouco tem a ver com a realidade musical brasileira. Tais livros têm, invariavelmente, como objetivo central o ensino das técnicas necessárias ao arranjo para as chamadas big bands, as grandes orquestras de jazz. Não quero dizer com isso que tais técnicas também não possam ser aproveitadas em arranjos de nossa música – bem ao contrário: afinal, além de existirem big bands brasileiras, a escrita para grupos menores, com três ou quatro sopros (tão comum na MPB), é baseada no mesmo método. A questão é que, sem dúvida nenhuma, sendo nossa música tão diversificada em ritmos (em quase infinitas variantes), instrumentações e possibilidades, a dependência do estudo do arranjo de praticamente um só tipo de didática – ainda que importante – torna-se algo, no mínimo, insatisfatório.⁵

Constata-se, assim, que, mesmo existindo o recurso financeiro para a aquisição de arranjos, exceto no caso de arranjos encomendados, essa compra não se traduz em garantias de que o grupo alcance sucesso em suas pretensões musicais. Mesmo depois de adquirido, pode-se constatar que o arranjo necessite de adaptações para poder ser tocado, conotando novamente, a necessidade de habilidades e competências específicas para tal.

Podemos entender os arranjos musicais, especialmente os voltados aos ambientes de educação musical, como “mapas do tesouro”. O fato de estarem escritos, através de uma grafia que se utiliza de diversas simbologias (além da notação musical tradicional, também se pode usar a escrita por tablatura e/ou cifra) é fator fundamental para sua interpretação, mas não o suficiente. Mantendo a metáfora, mesmo que um mapa nem sempre consiga dar conta de elementos

⁵ ALMADA, Carlos. *Arranjo*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011. p. 17.

fundamentais para se chegar ao tesouro, como por exemplo, o relevo, o clima, a geologia, ainda assim é um guia indispensável para nos dirigirmos a um local específico, no qual supostamente estará a riqueza que buscamos. Chegando lá, no “X” marcado na carta, teremos que avaliar as alternativas para lidar com as variáveis que se apresentarem. Para tanto, quanto maior o número e a qualidade das ferramentas que levamos conosco, bem como quanto melhor a qualidade das nossas parcerias, tanto maior serão as chances de sermos bem-sucedidos na empreitada.

O estudo do arranjo muito tem a ver com o da composição: ambos dependem de matérias teóricas fundamentais: a harmonia, o contraponto, a morfologia e a instrumentação (sem falar no permanente objetivo, que todo músico deve ter, de aprimorar seu ouvido até níveis cada vez mais avançados de percepção). A principal diferença entre ambos reside no fato de que o arranjo, sem dúvida por causa das peculiaridades da música popular – à qual está tradicionalmente mais ligado – acabou seguindo algo parecido com uma sistematização, em certas áreas de seu ensino, como a já comentada técnica de *solí* para sopros, ou a que trata da disposição e da combinação dos instrumentos da base rítmica de acordo com os diferentes estilos musicais. Outros setores – como o que aborda a escrita para cordas, por exemplo – ficam quase que completamente dependentes de estudos correlatos (no caso, o da instrumentação-orquestração).⁶

Da mesma forma, nem tudo que se transforma em resultado musical em um grupo, está descrito de forma precisa e exata no arranjo, alguns elementos podem ser agregados, modificados, negligenciados e mesmo sucumbidos de acordo com as competências e interesses dos envolvidos. Se encararmos os arranjos como mapas, por mais precisos que estes sejam, temos que reconhecer que jamais conseguirão dar conta de registrar graficamente toda a magnitude que é vislumbrar e, principalmente, “sentir” a paisagem *in loco* (mesmo incorporando à escrita um grande número detalhes).

Para entender o significado social do termo arranjo, de acordo com o verbete encontrado na forma dicionarizada, arranjo significa “a reelaboração de uma composição musical, normalmente para um meio diferente do original”.⁷ Podemos dizer que *arranjar* tanto pode ser transferir uma composição de um meio para outro, de um instrumento para outro ou de uma formação musical para outra, ou de uma época à outra, utilizando, por exemplo, elementos musicais diferentes dos que estavam disponíveis durante a composição da obra; como também pode ser a

⁶ ALMADA, 2011, p. 17.

⁷ SADIE, 1994, p. 78.

elaboração de uma nova linguagem, sem mudança de meio. Podendo variar de uma transcrição quase literal até uma paráfrase, que seria mais obra do arranjador do que do compositor em si, manifesta-se nesse fazer musical um grau variável de recomposição.

A própria definição e o entendimento do termo arranjo estão bem longe de serem absolutamente consensuais. Quando pesquisamos referências para este conceito, constatamos quão limitada é a literatura sobre música popular, especialmente à que se refere à música popular brasileira, mesmo sendo o arranjo tema de vital importância para este tipo específico de produção musical. Muitas vezes, em se tratando de música popular, o que se constata é a construção espontânea do arranjo à medida que a prática instrumental se desenvolve. Não raro o que se tem à disposição é uma partitura com a harmonia cifrada, quando não somente a cifra sem a partitura. Nestes casos, o arranjo vai se desenvolvendo conforme os instrumentistas vão trazendo ideias e incorporando-as ao discurso musical, identifica-se assim um maior ou menor grau de improviso e informalidade.

O termo “arranjo” aparece em inúmeros trabalhos, utilizado, em geral, a partir de uma noção calcada no senso comum nem sempre definida com rigor. Na prática, essa indefinição não acarreta maiores problemas, sendo atenuada ou eliminada de um jeito ou de outro. Em um estudo acadêmico, porém, torna-se absolutamente essencial definir, com exatidão, o que se deve entender por “arranjo”.⁸

No texto do *Dicionário Grove de Música*, evidencia-se também uma comparação entre os arranjos, separando os arranjos meramente práticos, no qual há “pouco ou nenhum envolvimento artístico por parte do arranjador, do arranjo mais criativo, no qual a composição original é filtrada através da imaginação musical do arranjador”.⁹ Neste trabalho, evidencia-se o uso do termo arranjo sempre mais voltado à música popular, considera-se importante salientar o que afirma Aragão:

Passemos, então, à descrição do verbete “arranjo”, encontrado no *New Grove Dictionary of Jazz*, para posterior comparação. Este verbete é claramente elaborado nos mesmos moldes e estruturado de forma parecida com aquele descrito anteriormente. Temos, assim, a seguinte definição geral de arranjo: “a reelaboração ou recomposição de uma obra musical ou de parte dela (como a melodia) para um meio ou conjunto diferente do original; também a versão resultante da peça”. Tal como no *Grove*, a

⁸ ARAGÃO, Paulo. Considerações sobre o conceito de arranjo na música popular. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 94-107, dez. 2000. p. 94. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/40/8>>. Acesso em: 15 maio 2016.

⁹ SADIE, 1994, p. 80.

abertura do verbete traz uma definição mais ampla do conceito de arranjo no jazz. Segundo esta definição, “toda a *performance* de jazz, mesmo que improvisada e completamente renovada, constitui uma forma de arranjo, uma vez que os executantes rearranjam o material básico a cada nova variação”. Assim, toda execução jazzística prescindiria, necessariamente, de um arranjo, ainda que totalmente improvisado e sem nenhum tipo de estruturação *a priori*. Haveria casos, portanto, de execuções únicas, que não poderiam ser repetidas da mesma forma. Um caso como esse seria denominado pelo *Grove of Jazz* de um *one-time arrangement*, que seria uma vez mais rearranjado em uma outra execução. Em uma perspectiva não tão ampla, o *Grove of Jazz* chega a uma segunda definição de arranjo, afirmando que o termo seria aplicado a uma versão mais fechada, “escrita, fixa e às vezes impressa ou publicada de uma obra, em geral arranjada para uma das formações tradicionais do jazz (*jazz orchestra*, *big band* ou algum grupo menor)”. Observar-se-ia no arranjo, assim compreendido, uma grande variação no que diz respeito à interferência do arranjador no material original. Teríamos assim, de um lado, aquelas versões práticas, muitas vezes elaboradas para servir a interesses comerciais (como os chamados *stock arrangements*, um tipo de arranjo “simplificado, estritamente prático e em estilo convencional, em geral disponibilizado em edições comerciais”) e, de outro, recomposições altamente criativas, onde o material original seria transformado através da criatividade e da imaginação do arranjador, que poderia utilizar toda a inventividade harmônica e toda a gama de recursos orquestrais que julgasse apropriada.¹⁰

Um arranjo musical pode cumprir diversas funções – pode, por exemplo, ser traduzido como o trabalho profissional de transformar uma linha melódica acompanhada por harmonia em uma obra orquestral, na qual várias vozes são acrescentadas ao discurso musical original. Atualmente isso pode ser feito, utilizando-se das tecnologias disponíveis, de forma totalmente sintética. Não raramente constatamos que, em ambientes profissionais e amadores de música, em gravações e até mesmo em apresentações públicas, parte dos arranjos são concebidos e executados por computadores, dispensando assim a participação orgânica do instrumentista. Muitas vezes, esses recursos são utilizados por questões econômicas ou por carência de recursos materiais e humanos. O uso destas tecnologias e ferramentas torna também evidente outra questão, a qual esse trabalho tem especial interesse, a inclusão social através da música.

É nossa convicção que para desenvolver sistemas de educação musical que sejam úteis e usáveis tem-se a necessidade de uma perspectiva não só multidisciplinar, mas também interdisciplinar, que estabeleça uma integração sistemática e correspondências explícitas entre uma variedade de teorias, modelos, técnicas e ferramentas de diferentes áreas tais como Computação Musical, Educação Musical, Interação Humano-computador e Inteligência Artificial, entre outras [...] e segue a tendência atual de mudança de atitude buscando a inclusão de indivíduos com pouco conhecimento musical na comunidade de música. Acreditamos que qualquer pessoa possa desenvolver sua capacidade de ser de fato criadora

¹⁰ ARAGÃO, 2000, p. 94-95.

de cultura musical e não apenas consumidora de uma cultura que já vem pronta, pois a possibilidade de aprender, criar e experimentar material sonoro é uma oportunidade não só de aprimoramento cultural e lazer, mas também de redução da exclusão social.¹¹

As motivações que movem o arranjador também podem ser diversas – podem estar mais focadas em questões estéticas e/ou estilísticas, procurando evidenciar esses aspectos na obra, primar por questões técnicas, na busca por evidenciar o virtuosismo instrumental, por exemplo, ambas contribuindo para fortalecer a riqueza artística da obra. Mas também arranjador pode ser traduzido naquilo que popularmente chamamos de “dar um jeito”. Dar um jeito para a música se parecer mais com aquilo que as pessoas esperam, ou suportam, tornando-a assim mais palatável, mais facilmente assimilável, o que não necessariamente significa torna-la melhor, mais elaborada ou mais complexa. Em certos casos, o minimalismo, entendido neste contexto não como definição estética de um movimento artístico, e sim como o uso de poucos recursos, é a melhor forma de comunicação. Nesse sentido, o arranjo pode estar tanto cumprindo exigências mercadológicas, quanto estar direcionado mais às questões de cunho cognitivo, buscando assim tornar a obra mais comercial e/ou mais compreensível.

[...] O *Grove of Jazz* aponta um outro tipo de arranjo muito comum e importante no jazz: o chamado *head-arrangement*, uma modalidade de arranjo muito habitual em algumas orquestras de jazz como as de Count Basie e Duke Ellington. Trata-se de arranjos não escritos, ou apenas parcialmente escritos (esboçados), muitas vezes elaborados coletivamente pelos diversos músicos integrantes das bandas (ainda que, em geral, prevaleça a palavra final do *band-leader*). Esse tipo de arranjo costuma surgir ao longo de ensaios, a partir de sugestões e contribuições intuitivas, prontamente memorizadas pelos músicos. [...] Há, evidentemente, diversos casos em que é praticamente impossível se saber o quanto um arranjo é improvisado ou o quanto ele já estava pré-determinado *a priori*. Esse parâmetro fica, de qualquer maneira, implícito na caracterização geral de um arranjo, ainda que apenas numa esfera de ação ideal.¹²

Por outro lado “dar um jeito” também pode significar a possibilidade de que determinada obra faça parte ou não do repertório de um grupo musical específico. Reitera-se que o objeto de pesquisa deste trabalho são as *relações que se estabelecem entre a produção de arranjos musicais, realizados por acadêmicos em*

¹¹ MILETTO, Evandro et al. Educação Musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências. *Revista Renote: novas tecnologias na educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, [s.p.], mar. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13668/7953>>. Acesso em: 10 maio 2016.

¹² ARAGÃO, 2000, p. 97-98.

música no âmbito da graduação, e suas possíveis aplicações em ambientes de educação musical; portanto, está sempre mais direcionado e associado a uma visão pedagógica do fazer musical coletivo. Nesse contexto, a prática instrumental apresenta-se também como uma ferramenta nos processos de educação do indivíduo. Sendo assim a designação “dar um jeito”, que podemos atribuir aos arranjos, denota importante caráter social, podendo ser traduzido também como “dar uma oportunidade”. Possibilita ao arranjador, conhecendo o público para quem está escrevendo, ter um olhar mais sensível e direcionado para cada instrumentista. Desta forma, reconhecendo as possibilidades e limitações do grupo, pode optar por uma distribuição mais adequada de cada uma das partes do discurso musical, possibilitando assim que todos os integrantes possam participar, dando suas contribuições, de acordo com as diferentes competências e capacidades.

Podemos, como simples ouvintes, ouvir uma canção e nos emocionar. Mas também podemos ouvi-la tecnicamente, isto é, prestando atenção a todos os elementos. É importante [...] saber ouvir das duas maneiras. Quantos grandes compositores conseguem maravilhas sem sequer ter assistido a uma aula de música, ou mesmo uma aula de Composição? Tampouco conhecem harmonia, literatura, forma, etc. É claro, porém, que a técnica pode muitas vezes nos ajudar a alcançar em pouco tempo e com muito menos esforço, alguns resultados brilhantes. Vinicius de Moraes é um exemplo do que estamos falando. Cada compositor deve ter seu próprio estilo [...], esteja ele na área do Jazz, Pop, Samba ou outra qualquer. Uma das coisas mais importantes na criação de uma música é ter estilo próprio, assinatura.¹³

Ao serem indagados sobre o significado do termo arranjo, os estudantes participantes da pesquisa geralmente se reportaram a definições que conduzem a ideias de “organizar”, “tornar mais interessante”, “melhorar”. Nota-se não haver muita certeza, nem consenso, no que diz respeito às habilidades e às competências necessárias para desenvolver tais processos. De acordo com o relato de um dos discentes:

O arranjo musical é o formato de como a peça musical é concebida (e posteriormente executada por vários interpretes e/ou grupos), sob o ponto de vista do tipo de orquestração. Aqui o autor/executor/arranjador define principalmente a textura (além da densidade; do "tamanho", dos timbres) que se terá na peça a ser executada, levando em conta os instrumentos que farão parte do arranjo, bem como o tamanho do grupo musical que irá executar esse arranjo. É a forma de adequação eficiente que interpretes e grupos musicais tem para executar as mais variadas peças musicais. (*Anotações do diário de campo*)

¹³ ADOLFO, Antônio. *Composição* – uma discussão sobre o processo criativo brasileiro. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1997. p. 8.

Nesse contexto, escrever um arranjo coloca o arranjador diante de muitos desafios, dentre os quais podemos citar: tornar o arranjo coerente de acordo com um determinado estilo musical, torná-lo executável dentro da realidade técnica dos instrumentistas, primar para que os elementos da grafia musical sejam compreendidos e traduzidos em prática musical, tornar a prática instrumental coletiva um elemento agregador no qual se valorize a diversidade e a cooperação e não um ambiente de competição, onde somente os mais bem preparados se destacam.

Assim como na Literatura, o domínio da gramática, das regras que regem a língua e o amplo conhecimento das relações que existem entre os diversos elementos linguísticos, não são garantias da produção de um texto, artigo, poema, conto ou outra forma literária, eficazes. Quando se escreve, espera-se comunicar algo com essa grafia, porém existem elementos de interpretação e dramaticidade que não podem ser escritos, esse é um trabalho que cabe ao leitor, àquele que irá decodificar esses códigos, o que nos remete às múltiplas possibilidades de interpretação. Do escritor é esperada a competência em utilizar o código de tal forma que possa guiar o leitor por um caminho a um local pretendido, o que não é garantia de que a estrada percorrida será a mesma para todos, nem que o ponto de chegada seja igualmente o mesmo. Assim, tanto para quem escreve quanto para os executantes de um arranjo, a prática instrumental daquilo que foi escrito pode se traduzir em experiências que apresentem diversas e múltiplas interpretações.

[...] Muito usual entre os músicos populares, “tocar com arranjo” seria tocar com um alto grau de pré-determinação e com diversos elementos novos em relação ao original. “Tocar sem arranjo” seria tocar mais livremente, sem pré-determinações, de forma mais próxima ao caráter original (ou ao caráter do arranjo original da obra). Assim, “arranjo” nessa acepção daria conta de uma série de elementos, escritos ou não, pré-definidos antes da execução de uma obra popular.¹⁴

Constatamos que há uma grande carência de arranjadores disponíveis nessa área de atuação específica, ao mesmo tempo observa-se também que alguns regentes e coordenadores de grupos instrumentais vêm assumindo a responsabilidade de escrever, ou adaptar arranjos já existentes, para a realidade de seus grupos, desempenhando uma função que, *a priori*, não lhes compete. Muitas vezes a formação destes coordenadores, quando há uma formação acadêmica, é de

¹⁴ ARAGÃO, 2000, p.103.

bacharelado em instrumento ou licenciatura em música, não raro são funções desempenhadas por pessoas com poucos conhecimentos técnico/teóricos.

[...] a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora [...] A meu ver são essas as questões que deverão estar no centro dos próximos debates, se desejarmos uma Licenciatura realmente pautada nas necessidades atuais e condizentes com o tempo presente.¹⁵

[...] não há mais dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos. Até mesmo a profissionalização ou a formação de professores de música ou profissionais que lidam com o ensino de música tem se realizado em espaços nunca antes pensados.¹⁶

Isso não quer dizer que esses profissionais não possam desenvolver tal tarefa de forma competente ou até mesmo com excelência. Fazendo isso, em muitos casos, esse regente-arranjador consegue pensar não somente no arranjo, mas também, como já foi dito, em quem especificamente irá executar determinadas partes da música.

A tarefa de arranjar uma música denota o conhecimento prévio de habilidades e competências musicais específicas. De posse de tais conhecimentos, pode-se prever com antecedência, por exemplo, em qual naipe soará melhor determinado trecho da obra, podendo intercalar solos e partes importantes do discurso musical entre os músicos de forma a obter um melhor resultado com relação a timbres, afinação, tessitura, textura, dinâmica e interpretação. O sucesso dessa tarefa depende muito do domínio do arranjador em lidar com as diferentes possibilidades que se apresentam para cada repertório escolhido, o que possivelmente varia de grupo para grupo. Os conhecimentos necessários aplicados na tarefa de confecção de arranjos não fazem parte, necessariamente, da formação dos maestros e regentes. Torna-se uma escolha pessoal, baseada muitas vezes em competências adquiridas, o interesse em direcionar e aprofundar os estudos de teorias e técnicas utilizadas na confecção de arranjos musicais, tais como:

¹⁵ SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997. p. 19.

¹⁶ SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85.

Harmonia, Contraponto, Forma e Análise de Estruturas Musicais, História da Música entre outras temáticas. Conhecimentos esses importantes quando da seleção de melodias, opção por células rítmicas, definição da linha do baixo e da harmonia, tratamento das vozes – optando por contracanto passivo ou ativo ou harmonia em bloco entre outras possibilidades linguísticas.

O aluno de composição é, em geral, orientado por um professor experiente (quase sempre também compositor), que o faz mergulhar profundamente em cada uma das matérias fundamentais citadas para, através de disciplina e exercícios progressivos, dominá-las separadamente e inter-relacioná-las antes de poder compor livremente. Já o estudante de arranjo nem sempre (ou melhor, quase nunca) tem a oportunidade de seguir tal roteiro (quando muito, estuda harmonia funcional e um pouco de percepção, às vezes de forma irregular, com professores – e até linguagens – diferentes), o que nos leva à lógica conclusão de que, se comparada com a do aspirante a compositor, sua formação será bem deficiente, mesmo levando-se em conta as maiores exigências e complexidades estruturais da música erudita em relação à popular. Assim passa-se ao largo de assuntos importantíssimos, como é o caso do contraponto (a meu ver, a falha mais gritante de todas), considerado por alguns como um mero “assunto de músico clássico”. Tal tentativa de se “cortar caminho” para poupar tempo não passa de um grande erro, que acaba prejudicando não só o processo natural de aprendizado musical [...] como o próprio progresso do arranjador em sua área específica.¹⁷

A fim de exemplificar um pouco a problemática da carência no que se refere às competências necessárias para a composição e arranjo, cita-se o “contraponto”, uma das técnicas utilizadas. Segundo Any Carvalho, “contraponto é a arte de combinar duas ou mais linhas melódicas independentes e simultâneas, de acordo com uma série de regras”.¹⁸ Comumente, se aprofunda o conhecimento e uso deste e de outros elementos da linguagem musical, em aulas de Teoria Musical, Harmonia ou Forma e Análise, não necessariamente na academia, mas supostamente dentro dela.

[...] o estudo do contraponto é essencial à formação do músico, mas que ainda não recebeu o merecido lugar nos currículos a nível de graduação. O estudo de contraponto desenvolve o ouvido interno, a capacidade de identificar vozes e a percepção musical, auxiliando na compreensão da estrutura do discurso musical, sendo ainda indispensável à composição e análise musical.¹⁹

O fato da disciplina de contraponto não possuir lugar garantido e obrigatório em todos os currículos de música nas universidades brasileiras abre uma lacuna no conhecimento global do aluno, tanto na área da compreensão,

¹⁷ ALMADA, 2011, p. 18.

¹⁸ CARVALHO, Any Raquel. *Contraponto Modal* – manual prático. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 11.

¹⁹ CARVALHO, 2006, p. 25.

dos processos históricos, quanto da análise musical, das práticas interpretativas e composição.²⁰

Parece importante também citar aqui outros elementos como sendo de conhecimento indispensáveis para quem pretende se lançar na tarefa de compor e/ou arranjar músicas. A saber: Melodia, Harmonia, Ritmo, Baixo e Contracanto. No *Dicionário Grove de Música* encontramos a seguinte definição para Melodia:

Uma série de notas musicais dispostas em sucessão, num determinado padrão rítmico, para formar uma unidade identificável. [...] A maioria das melodias apresenta padrões estabelecidos – ascendentes ou descendentes, de organização de motivos e de cadenciamento final – que são próprios às suas culturas; em geral isso está relacionado à tonalidade ou ao modo em que são construídas, o que provavelmente ditará sua nora final.²¹

Arnold Schoenberg define *Harmonia* dentro do contexto educacional: “o ensino dos complexos sonoros (acordes) e de suas possibilidades de encadeamento, tendo em conta seus valores arquitetônicos, melódicos e rítmicos e suas relações de equilíbrio”.²² Já, em Sadie, a Harmonia também é apresentada em estreita relação com o Contraponto.

A combinação de notas soando simultaneamente, para produzir acordes, e sua utilização sucessiva para produzir progressão de acordes [...]. A harmonia é encarada às vezes como o “oposto” do contraponto, porque ela funciona basicamente num sentido vertical, enquanto o contraponto parece funcionar horizontalmente. Os dois não se opõem: a maior parte da escrita contrapontística, particularmente a do período 1600-1900, é governada pela progressão harmônica, ao passo que, da mesma maneira, a harmonia se preocupa com o movimento das vozes individuais.²³

Para *Ritmo*, podemos utilizar a seguinte definição:

A subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis; o agrupamento de sons musicais, principalmente por meio de duração e ênfase. Com a melodia e a harmonia, o ritmo é um dos três elementos básicos da música. Na música ocidental, o tempo é geralmente organizado para estabelecer uma pulsação regular, e pela subdivisão dessa pulsação em grupos regulares [...], a disposição da pulsação em grupos é a métrica de uma composição, e a velocidade das pulsações é o andamento. O ritmo [...] é importante elemento na música, afeta a progressão da harmonia e desempenha papéis em questões como textura, timbre e ornamentação.²⁴

Baixo, segundo Sadie, pode ser compreendido no seguinte sentido:

²⁰ CARVALHO, 2006, p. 30.

²¹ SADIE, 1994, p. 592.

²² SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 49.

²³ SADIE, 1994, p. 407.

²⁴ SADIE, 1994, p. 788.

[São] As notas mais graves do sistema musical. Em uma composição refere-se à parte mais grave de qualquer combinação sonora e, desde o séc. XVI, vem desempenhando papel fundamental na técnica de encadeamento harmônico desenvolvida na música ocidental. Aplica-se à nota de base de um acorde, à parte mais grave de uma estrutura polifônica e à voz masculina mais grave [...] também é empregado para designar qualquer instrumento de som grave, particularmente o contrabaixo [...].²⁵

Ainda se considera importante apresentar como entendemos *Contracanto* no desenrolar da pesquisa: “melodia que acompanha a linha principal e forma com ela uma espécie de diálogo”²⁶ Para criar as vozes de *contracanto*, comumente se utiliza da técnica do contraponto. Utiliza-se também as denominações “*contracanto ativo*” – para designar as melodias que apresentam mais movimento rítmico e amplitude melódica – e “*contracanto passivo*” para definir aquelas melodias que se utilizam de notas mais longas, menos movimento rítmico e menos saltos melódicos, mais comumente em sintonia com os acordes utilizados na harmonia.

Produzir e/ou adaptar arranjos tem sido um caminho recorrente e, em muitos casos, a única alternativa, diante da realidade atual dos grupos instrumentais, muitos dos quais, formados a partir – e tão somente – da boa vontade dos envolvidos. Cada músico trazendo seu instrumento e os coordenadores coletando e utilizando os arranjos disponíveis, unidos por uma vontade de querer fazer música em conjunto. Nesses contextos, aparecem de forma destacada as instituições de cunho confessional, nas quais a música desempenha um importante papel na afirmação e na coesão do grupo. Também reconhecemos os campos da educação e da inclusão social como terrenos que se utilizam da Música como ferramenta, sendo forte aliada em busca por melhoria nos índices de competência e eficácia nas instituições que trabalham com essas realidades.

Somados aos desafios da confecção, aquisição e/ou adaptação dos arranjos, identificamos também situações problemáticas referentes às questões pertinentes à educação musical e formação de instrumentistas. Em muitos grupos instrumentais, compete a uma única pessoa assumir todas as tarefas que dizem respeito ao ensino e aprendizagem musicais, a saber: teoria musical, leitura e interpretação, prática instrumental, além de outros aspectos técnicos.

É inegável que, ao longo dos anos, no Brasil, avanços na questão da formação e ação do educador musical ocorreram. Novos trabalhos de

²⁵ SADIE, 1994, p. 65.

²⁶ SADIE, 1994, p. 217.

pesquisa e práticas educativas, da educação infantil ao ensino superior, foram se constituindo, políticas educacionais foram organizadas e direcionaram percursos. Contudo, algumas questões ainda estão muito presentes e precisam ser debatidas, tanto na academia quanto na escola. Dentre essas: formação: que concepção? Existe uma concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, ainda, existem particularidades na formação de educadores musicais? Que universos têm transversalizado a formação do educador musical? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor?²⁷

Novamente, reconhece-se a questão financeira como sendo um dos motivos que impedem o melhor manuseio dessas competências. Na impossibilidade de manter um(a) professor(a) para cada instrumento, outro para teoria musical, outro para prática de conjunto e regência, acaba-se tendo um único profissional generalista, na esperança de que este consiga suprir todas as necessidades musicais do grupo. É sabido que nem sempre um bom instrumentista será o melhor instrutor para alguém que está interessado em iniciar-se em um instrumento, assim como um bom arranjador não se configure, necessariamente, em um maestro competente.

Quando se escreve um arranjo, espera-se que quem irá interpretá-lo consiga “dar conta” de tudo o que está escrito em sua parte. Somando essa prática com a dos demais instrumentistas, busca-se chegar coletivamente ao resultado esperado. Isso nos coloca diante da expectativa de que esses instrumentistas já tenham sido previamente preparados para tal situação, que cada qual já tenha trabalhado a fim de resolver deficiências e limitações no que diz respeito à prática instrumental. Entretanto, por motivos diversos, é fato sabido que poucos estudantes tenham acesso e mantenham uma prática instrumental regular.

Observa-se que, atualmente, todos os arranjos são confeccionados em editores de partituras, ferramentas disponíveis para uso em computadores, nas quais se pode escolher a formação para a qual se escreverá, a tonalidade, a altura, o ritmo, enfim, todas as necessidades musicais. Obtém-se assim uma amostra sonora bastante fiel de como o arranjo deverá soar. Um dos *softwares* mais utilizados para este fim é o *MuseScore*, por se tratar de uma ferramenta de acesso

²⁷ BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003. p. 18. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410/337>>. Acesso em: 20 maio 2016.

universal e disponibilizado gratuitamente em <https://musescore.org>. No *website*, pode-se baixar, além do programa, o manual do usuário, participar de *chats* para solução de problemas e também dar sugestões.

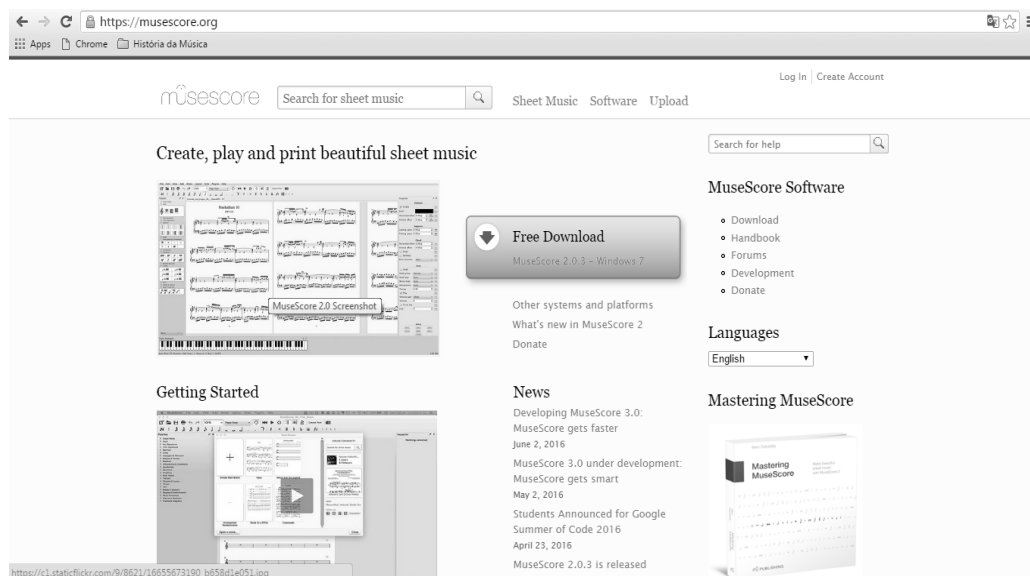


Figura 1: Tela do MuseScore
Fonte: do autor.

Diante deste contexto, podemos identificar uma questão importante: quando trazidas para o campo da execução humana, muitas daquelas ideias que podem ter soado tão bem sinteticamente, não encontram a mesma resposta nos instrumentos acústicos, nos quais se apresentam muitas variáveis – equalização, afinação, timbre, intensidade, articulação, precisão rítmica. Por vezes, o trabalho desenvolvido paulatinamente com os alunos, nos ensaios e nas aulas, serve como solução para melhorar esse diagnóstico, mesmo que parcialmente; outras vezes não, o que pode fazer com que a distribuição das vozes entre os integrantes seja revista, ou que o arranjo seja reorganizado ou até mesmo, em último caso, abandonado. Destaca-se aqui a importância do arranjador em ter um bom domínio no manuseio das ferramentas de edição de partituras, mas também de conhecer bem os instrumentos para os quais está escrevendo, evitando assim problemas com relação à tessitura, à afinação e à transposição.

Hoje em dia, com o fácil acesso aos sintetizadores ou teclados eletrônicos, podemos aprender muito sobre os timbres e características dos instrumentos. Quem acompanhou a evolução do sistema de gravação (e notação – nota nossa) nas últimas décadas, percebeu que a indústria conduziu o processo de infiltração dos instrumentos chamados

sintetizadores que propiciaram uma mudança radical não só na sonoridade dos arranjos como também no conceito.[...] onde antigamente encontrávamos um grande número de músicos, passaram a adotar o “*one man band*”, ou seja, um tecladista sozinho com seus equipamentos sofisticados [...] passou a substituir as velhas orquestras.²⁸

É importante frisar também que um arranjo musical é uma estrutura orgânica e será executado por um grupo de pessoas. Não é raro ouvirmos o mesmo arranjo tocado por grupos diferentes soarem distintamente, parecendo mesmo como se não fosse a mesma música. Em ambientes escolares e amadores, esse fato merece especial atenção. Seguidamente, os alunos apresentam dificuldades para executar uma frase que soou tão bem no computador ou afinar uma harmonia que parecia perfeita sinteticamente. Soma-se a isto o recorrente desconhecimento com relações a estilos e gêneros musicais, fato que se percebe estimulado pela massiva exposição às músicas dos universos midiáticos, no qual se reconhece o entretenimento como interesse prioritário, de cunho predominantemente comercial.

Um arranjo é a compilação de um conjunto de ideias musicais, concebido, organizado e escrito por pessoas, para outras pessoas executarem. Há um certo grau de expectativa por parte de quem o concebe, nem sempre atendido, e mesmo compreendido, por parte de quem interpreta.

A sociedade consiste no conjunto dos ouvintes ou não ouvintes musicais, mas as propriedades estruturais e objetivas da música determinam, por certo, as relações dos ouvintes. O cânon que regula a construção dos tipos não se refere [...] apenas ao gosto, às preferências, às aversões e aos costumes dos ouvintes. Ele se assenta, antes de mais nada, sobre a adequação ou inadequação da escuta com relação ao que é escutado. Pressupõe-se que as obras são algo pleno de sentido e, em si, objetivamente estruturado, abrindo-se em diferentes níveis de acuidade. Sem se vincular de modo demasiadamente rígido a isso e sem exigir completude, os tipos contam delimitar um âmbito que vai da completa adequação da escuta – tal como esta corresponde à consciência desenvolvida dos músicos profissionais mais avançados, até a total falta de compreensão e a completa indiferença ao material, que, aliás, de maneira alguma deve ser confundida com falta de sensibilidade musical.²⁹

Ainda segundo Antônio Adolfo,

a arte do arranjo consiste em organizar ideias musicais, ornamentar ou vestir uma música, mantendo total sintonia com os participantes de sua

²⁸ ADOLFO, Antonio. *Arranjo – um enfoque atual*. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 1997. p. 5.

²⁹ ADORNO, Theodor W. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*; tradução Fernando R. de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 59.

execução. Manter total sintonia significa ouvir suas sugestões e contribuições para um bom resultado final.³⁰

1.2 A produção de arranjos: traduzindo ideias em notas

No início do trabalho de campo, após discorrer com os alunos sobre o que é arranjo, quais os elementos contidos nessa forma de organização musical e qual sua finalidade e aplicabilidade dentro do universo da formação acadêmica específica – *Licenciatura em Música* – os discentes foram desafiados a produzirem, em grupos de quatro pessoas, arranjos para uma música de livre escolha. Alguns optaram por músicas folclóricas, outros por músicas do cancionário popular e outros por músicas do universo *pop*.³¹ Propositamente, a fim de verificar como lidariam com os conteúdos musicais nessa situação, os alunos tiveram total liberdade para escolher como se daria o desenvolvimento dos arranjos, podendo ser concebidos e escritos da maneira como cada grupo considerasse mais conveniente e acertada. A única exigência estabelecida foi de que deveriam ser arranjos escritos para quatro vozes e que todas as vozes participassem do discurso musical.

Foram disponibilizados três encontros para que os arranjos fossem desenvolvidos e concluídos. Importante salientar que todos os arranjos foram produzidos em editores de partituras disponíveis nos computadores dos alunos, portanto, eles puderam escutar previamente como soariam suas propostas musicais, antes mesmo destas serem finalizadas. Cumprido este prazo, o próximo passo era tocar as produções em aula. Para tanto, a dinâmica adotada foi trocar os trabalhos entre os colegas para que cada grupo pudesse analisar e executar um arranjo que foi concebido e escrito por outro grupo. Nessa etapa do trabalho, pudemos constatar alguns problemas.

³⁰ ADOLFO, 1997, p. 5.

³¹ A título de definição, pode-se afirmar que “compreende-se por música pop, as expressões sonoras e imagéticas que são produzidas dentro de padrões das indústrias da música, do audiovisual e da mídia; tendo como lastro estético a filiação a gêneros musicais hegemônicos nos endereçamentos destas indústrias (rock, sertanejo, pop, *dance music*, entre outros); a partir de orientações econômicas fortemente marcadas pela lógica do capital, do retorno financeiro e do que Frédéric Martel chama de ‘mainstream’ – ou seja ‘a produção de bens culturais criados sob a égide do capitalismo tardio e cognitivo que ocupa lugar de destaque dentro dos circuitos de consumo midiático”. (SOARES, Thiago. Percursos para estudos sobre música pop. In: SÁ, Simone Pereira de; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogério (Orgs). *Cultura Pop*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015. p. 21-22).

Ao analisarmos os arranjos produzidos, verificamos que praticamente todos tinham problemas na grafia, ou seja, o que foi escrito não correspondia exatamente àquilo que se pretendia escrever. Foram constatados problemas no ritmo e na métrica, conflitos harmônicos e falta de precisão na escrita. Importante frisar também que este exercício foi desenvolvido no decorrer de um componente curricular que é oferecido na grade curricular de um curso de *Licenciatura em Música*; portanto, considera-se que os alunos já tivessem tido contato prévio, e apresentassem certa familiaridade com todos os elementos ali propostos e trabalhados, senão daquela forma que estavam sendo organizados nos arranjos, de outras tantas possíveis em linguagem musical.

Ao avançarmos para a etapa seguinte – tocar os arranjos – outras questões vieram à tona: nenhum dos grupos conseguiu, de imediato, tocar do início ao fim o arranjo produzido pelos colegas, revelando-se assim deficiências cognitivas entre a decodificação da escrita musical e a prática instrumental, corroborando com a suspeita de haver defasagens entre prática instrumental e escrita e interpretação musicais, mesmo dentro da academia.

Refletindo sobre os resultados apresentados, reconheceu-se que, da maneira como foram concebidos e produzidos, os arranjos desenvolvidos nesta etapa teriam dificuldades em cumprir a função para qual seriam destinados; ou seja, serem utilizados como ferramentas pedagógicas em ambientes de educação musical. Lembramos aqui a educadora musical argentina Violeta de Gainza, quando alerta que “o bom nível da educação musical é um indicador do nível de desenvolvimento cultural alcançado pela comunidade”.³² Um exemplo de um dos arranjos produzidos nessa primeira etapa do trabalho foi um arranjo da música *Luar do Sertão*. Os elementos presentes são: melodia (voz 1), contracanto passivo e contracanto ativo (vozes 2 e 3) e baixo (voz 4).

³² “El buen nivel de la educación musical es un indicador del nivel de desarrollo cultural alcanzado por la comunidad.” (GAINZA, Violeta Hemsy de. *Pedagogía Musical – dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2002. p. 11. Tradução nossa)

Luar do Sertão

Catulo da Paixão Cearense

The musical score is arranged in three systems, each with four staves. The first system contains four vocal parts (Voz 1-4) and four instrumental parts (V1-V4). The second system contains four instrumental parts (V1-V4). The third system contains four instrumental parts (V1-V4). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Chords are indicated above the staves.

System 1 (Measures 1-6):

- Chords: G, C, D, G D D7 G, G7/B, C
- Voz 1: Treble clef, melody with eighth notes.
- Voz 2: Treble clef, melody with quarter notes.
- Voz 3: Treble clef, melody with quarter notes.
- Voz 4: Bass clef, melody with quarter notes.
- V1: Treble clef, melody with eighth notes.
- V2: Treble clef, melody with quarter notes.
- V3: Treble clef, melody with quarter notes.
- V4: Bass clef, melody with quarter notes.

System 2 (Measures 7-10):

- Chords: D, D7/A G, D, G, G/F, C
- V1: Treble clef, melody with eighth notes.
- V2: Treble clef, melody with quarter notes.
- V3: Treble clef, melody with quarter notes.
- V4: Bass clef, melody with quarter notes.

System 3 (Measures 11-14):

- Chords: D, G, D, G, G/F, C
- V1: Treble clef, melody with eighth notes.
- V2: Treble clef, melody with quarter notes.
- V3: Treble clef, melody with quarter notes.
- V4: Bass clef, melody with quarter notes.

15 D7 G D G F C

19 D G D G F C/E D D7

24 I. G D II. G

No exemplo acima pode-se perceber que os alunos que o desenvolveram optaram por “ousar” no que diz respeito à harmonia original da melodia, apresentando uma proposta harmônica que beneficiou o trabalho de contraponto e também a linha de baixo, apesar de nem todas as soluções harmônicas terem sido escritas na cifragem dos acordes. Através desta análise podemos perceber que, por

vezes, revela-se certo conflito entre o que está escrito na pauta e a cifra, como por exemplo o que acontece no terceiro e quarto tempos do compasso 8 – as notas escritas na pauta sugerem uma resolução cromática nas vozes 3 e 4, mas a cifragem não indica tal procedimento. Outro ponto a destacar é o trabalho da voz de contracanto ativo (voz 3), para dar a sensação de movimento que é característica deste tipo de contraponto, os autores optaram por repetirem as notas dos acordes de forma arpejada, o que de certa forma, limitou a independência melódica da proposta.

A partir desta primeira experiência, como já estava previsto no planejamento da pesquisa, o trabalho passou a ser dirigido, com orientações pontuais a cada novo passo dado. Salienta-se que não foi exigido dos grupos um extremo rigor no domínio e uso das técnicas de composição, buscou-se, sim, muito mais uma reflexão, uma organização e um posterior registro das ideias musicais que foram se desenrolando durante o processo criativo, muitas delas provenientes de experiências empíricas dos discentes, anteriores ao ingresso na graduação. Nesse sentido, um dos critérios adotados foi que todos os arranjos, a partir de então, precisariam apresentar conexão entre as ideias musicais e seus registros e que, necessariamente, fossem possíveis de serem executados pelos colegas. Estabeleceu-se então a regra de que “tudo que fosse escrito deveria ser passível de ser tocado”, sob a pena de ser excluído do arranjo. Assim, os arranjadores passaram a ter um olhar mais voltado à prática instrumental e não tanto às técnicas de composição elaboradas.

Podemos dizer que o foco do trabalho passou a ser a execução possível das ideias musicais em detrimento da complexidade técnica. Todos os arranjos deveriam, necessariamente, ser executados pelo grupo de discentes envolvidos com a pesquisa, reiterando que são todos acadêmicos de música. Constatou-se que, se até naquele ambiente tão supostamente qualificado, estávamos nos deparando com situações problemáticas referentes ao registro e suas conexões com a execução de ideias musicais, tanto mais enfrentaríamos barreiras nas práticas musicais cotidianas que se manifestam nos ambientes de educação.

2 ARRANJOS MUSICAIS E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

2.1 Música, educação e sociedade

A música só pode existir na sociedade; não pode existir, como também não o pode uma peça teatral, meramente como página impressa, pois ambas pressupõem executantes e ouvintes. Está aberta a todas as influências que a sociedade pode exercer, bem como às mudanças nas crenças, hábitos e costumes sociais.³³

As nossas escolhas e os nossos interesses musicais têm estreita ligação com os espaços sociais que frequentamos e com os papéis que desempenhamos nos diversos ambientes e situações socioculturais. Revelam sobre a maneira como entendemos o mundo e como nos portamos diante da sociedade, sendo parte de uma experiência cognitiva individual e particular, mas também o reflexo de toda a influência social que recebemos.

As músicas que escutamos, cantamos, tocamos, dançamos são como um elo que fortalece a afirmação social de sermos quem somos. Definimo-nos através de nossas escolhas. A música como forma de representação social funciona com eficácia para, entre outras coisas, efetivar a coesão grupal. Ela fortalece e consolida no sujeito a concepção de coletividade.

Passamos, a partir dessa abordagem, a entender a educação musical como um "campo de provas" das representações que professores e alunos têm da música, representações que são, para eles, verdadeiras teorias musicais. Esse sistema de significações orienta o trabalho de tornar-se ou tornar alguém musical, de apresentar as qualidades mais ou menos "musicais" de determinados atos ou eventos. A sistematização de um saber é uma tarefa do professor em negociação direta ou indireta com alunos e outros professores. Tais saberes são sistematizados com vistas à exposição aos outros, de tal maneira, que os conduza de um estado de menor saber a outro de maior saber.³⁴

Entendemos assim que nossas escolhas musicais perpassam o âmbito das decisões ocasionais ou aleatórias, mesmo que se originem de experiências cognitivas pessoais. O contexto sociocultural é fator determinante nas decisões e

³³ RAYNOR, Henry. *História social da Música: da idade média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 9.

³⁴ DUARTE, M.A.; MAZZOTTI, T.B. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? In: *Revista Educação e Sociedade*, vol.27, nº 97. Campinas set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400010>. Acesso: 24 jul. 2015

nas definições que nos levam a escolher e a privilegiar determinadas estéticas em detrimento de outras. Reiterando a ideia de que “a música só pode existir na sociedade”,³⁵ sublinhamos que é a dimensão social que promove algum sentido para o fazer musical, tornando-o um elemento vivo da cultura vigente.

O significado que atribuímos ao objeto, derivado da categoria pela qual o determinamos, orientará nossa conduta com relação a esse objeto. Diz-se que esse conhecimento é socialmente elaborado porque, embora se constitua a partir de nossa experiência pessoal, serve-se de informações, crenças, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social.³⁶

Apesar da existência da Lei 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008,³⁷ que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica brasileiras, percebe-se que grande parte das instituições de ensino ainda não estão adaptadas nem aptas para cumprir tal legislação. Esse fato se dá por questões diversas, tais como a pouca oferta de concursos públicos para a área específica da educação musical, a falta de profissionais capacitados, a baixa qualidade apresentada em alguns cursos de formação de professores, a inexistência de uma carga horária destinada ao ensino específico da música, a carência de recursos materiais, bem como a interpretação equivocada da lei, quando não, o total desconhecimento ou descumprimento da mesma. Conforme a professora Magali Oliveira Kleber, presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM),

[...] a Lei 11.769 favorece para que se abra esse espaço tanto para uma discussão sobre o que se pode fazer para melhorar a educação brasileira como, também, possibilita que se planeje essa inserção no sistema educacional brasileiro. Isso está ligado ao exercício da cidadania cultural, um direito de todo brasileiro e, a escola é, ainda, o único espaço garantido constitucionalmente de acesso a toda a população. Nesse sentido é que as práticas musicais se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical pode se tornar um ponto

³⁵ RAYNOR, 1981, p. 9.

³⁶ ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender: encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 62. (p. 57-73).

³⁷ BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser músico” ou de participar de um grupo musical.³⁸

O sujeito, em relação com a música, pode se limitar meramente à apreciação estética e/ou usufruir dessa experiência como entretenimento. No entanto, também pode ir além, a música pode apresentar-se como um importante elemento de construção da cidadania. Tem o potencial de se tornar uma ferramenta no resgate e na valorização de tradições culturais, de sensibilização para o aprendizado, podendo também ocupar espaço importante nas relações de fomento ao trabalho e na geração de renda.

Nesse sentido, a democratização no acesso aos processos de inclusão social, utilizando a música como recurso para promover relacionamentos *intra* e *interpessoais*, tem se mostrado como um recurso eficaz nos processos e ações que visam a diminuição da violência e o aumento da autoestima dos envolvidos, condição comprovada por estudos e por vivências. Dentro desta perspectiva, beneficiam-se não só os envolvidos diretamente, mas também suas famílias e as comunidades próximas.

Quando as soluções educativas dependem estritamente da superação da crise econômica, pode acontecer que não cheguem nunca. O sistema, ao invés de intervir com propostas de fundo, limita-se simplesmente a retocar, cada vez com menor eficácia, as velhas estruturas.³⁹

Através do fazer musical em grupo, o sujeito tem a possibilidade de vivenciar situações e procedimentos que podem estar presentes em diversas circunstâncias sociais. Quando envolvido com a seleção de repertórios, a confecção e/ou eleição dos arranjos para uma formação musical específica, a escolha e a definição dos membros participantes, a divisão das tarefas, a organização das dinâmicas de ensaio, o preparo de apresentações musicais, o sujeito depara-se com a necessidade de desenvolver uma gama de habilidades e competências, a fim de poder participar desses processos coletivos de prática musical. Neste sentido, unindo conhecimentos teóricos específicos e habilidades técnicas às questões de cunho social, busca-se encontrar equilíbrio entre a utilização das linguagens

³⁸ MÚSICA nas escolas - Lei nº 11.769. ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, [s.d.]. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

³⁹ “Cuando las soluciones educativas dependen estrictamente de la superación de la crisis económica, puede suceder que no lleguen nunca. El sistema, en vez de intervenir con propuestas de fondo, se limita simplemente a retocar, cada vez con menor eficacia, las viejas estructuras”. (GAINZA, 2002, p.11. Tradução nossa)

artístico-teóricas e a sua capacidade de comunicar-se e interagir com as diferentes realidades socioculturais, podendo tais práticas servirem também como meios de valorização, registro, transmissão e educação desses saberes.

Quando nos deparamos com uma ocorrência musical nova, passamos a levantar hipóteses sobre o significado desta “nova música”, denominamos e classificamos de acordo com esquemas e estruturas cognitivas que já possuímos. Entretanto, em certos casos, torna-se necessário que essas estruturas cognitivas sejam modificadas e adaptadas para conceber um novo objeto. Isso se dá por um processo de diferenciação, uma vez que esses novos saberes ou hipóteses não podem ser totalmente assimilados no estilo anterior já acomodado. Há, portanto, a necessidade de certo tempo para que essas novidades se acomodem, e sua afirmação só se dará através do uso e da prática.

Reconhecemos aqui várias lacunas que expõem a fragilidade e os desafios que a educação musical precisa enfrentar - e propor alternativas e dar respostas - para que se possa ampliar o acesso a esse tipo de educação na realidade brasileira. Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, programas e propostas educacionais precisam adequarem-se na busca por estarem sintonizados com as necessidades do aluno e do grupo, objetivando assim tornar as práticas musicais mais significativas e atraentes no cotidiano escolar.

Segundo Maura Penna,

os problemas de certas metodologias do ensino tradicional de música [...] residem no fato de que tais metodologias pressupõem uma familiarização prévia com a linguagem musical, sendo por isso, muitas vezes ineficientes. Como poderão, então, ser adequadas a clientela ainda mais carentes – comparando-se o aluno que tem condições de acesso a uma escola especializada com aquele de uma escola pública de 1.º grau?⁴⁰

Para Koellreutter, entretanto,

não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas, e se limitarem a transmitir ao aluno os conhecimentos herdados, consolidados e

⁴⁰ PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo: educação musical*, n. 4/5, p. 15-29, 1994. p. 23.

freqüentemente repetidos em todos os semestres através de aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor.⁴¹

Já segundo José Miguel Wisnik,

Um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou em um concerto de música erudita. Uma balada "brega" pode ser embaladora em um baile popular e chocante ou exótica em uma festa burguesa. Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um Ragtime e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart. Um cluster pode causar espanto num recital tradicional, sem deixar de ser tedioso e rotinizado num concerto de vanguarda acadêmica. Um show de rock pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como uma canção de ninar em um mundo do ruído generalizado.⁴²

2.2 Produção de arranjos musicais: a tensão entre criação e exequibilidade

Com base no problema de pesquisa proposto: a relação entre os arranjos produzidos em contexto acadêmico e suas possíveis aplicações na educação musical, em ambientes escolares, a intenção foi verificar como os alunos lidam com suas produções musicais criativas e as relações que se estabelecem ao serem desafiados a confeccionarem o registro gráfico dessas ideias, a fim de fomentar a reflexão sobre as interfaces entre o conhecimento acadêmico e os saberes empíricos e as suas possíveis conexões com as práticas músico-pedagógicas cotidianas. Evidenciando as relações que se estabelecem entre música, sujeito e o seu meio social, como um importante meio de valorização da cidadania, reforçamos a afirmação de que “toda ocorrência musical é percebida, representada e reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e dos grupos sociais e ideológicos que o cercam”.⁴³ A proposta que, desde o início, norteou todo o trabalho esteve sempre embasada em algumas premissas: os arranjos seriam construídos para quatro vozes, todas as ideias musicais precisariam estar escritas na pauta, esta grafia deveria ser passível de leitura e posterior execução pelos

⁴¹ KOELLHEUTTER, Hans J. O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais: uma nova proposta de ensino musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 1985, São João del Rei. *Anais...* São João del Rei: Orquestra Ribeiro Bastos de São João del-Rei: Escola de Música da UFMG: Sociedade Brasileira de Estudos do Século XVIII, 1985. p. 195.

⁴² WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 29.

⁴³ ABRIC, 1998, p. 27.

colegas, a elaboração dos arranjos seria coletiva, todos os integrantes deveriam participar com ideias e sugestões.

Com a intenção de verificar como lidariam com a proposta e também a fim de averiguar qual seria o nível de conhecimento e domínio demonstrado pelos alunos, como primeira produção foi solicitado, a confecção de um arranjo construído coletivamente por todos os discentes. Essa construção foi realizada num quadro branco, possibilitando assim a visualização de cada elemento registrado, contribuindo para uma melhor compreensão das relações existentes entre as diversas partes. Cada passo novo era questionado e contextualizado antes de ser registrado. Percebeu-se, logo de início, a existência de muitas e diferentes compreensões e domínios sobre o que é um arranjo e como ele deva ser desenvolvido. Nessa oportunidade, pudemos conversar e analisar exemplos a respeito dos elementos necessários para a confecção de arranjos, tais como conhecimentos sobre harmonia, formação e acordes, criação de melodias, linha de baixo, ritmo, harmonia em blocos, contraponto.

O material da música é o som, o qual atua diretamente sobre o ouvido. A percepção sensível provoca associações e relaciona o som, o ouvido e o mundo sensorial. Da ação conjunta destes três fatores depende tudo o que em música existe de arte. Embora a impressão artística, semelhante a um composto químico que possua qualidades diferentes das dos elementos que o compõem, tenha peculiaridades diversas das que possuem os componentes, é legítimo, na análise do conjunto, examinar, para determinados fins, certas qualidades dos elementos integrantes.⁴⁴

Escolhemos para este exercício coletivo uma breve canção folclórica de oito compassos. A partir da escrita da melodia e da cifragem da harmonia, partimos para construir as outras vozes que fariam parte do discurso musical. O resultado demonstrou-se satisfatório, aqueles que tinham mais experiência e conhecimento ajudaram a organizar e a contextualizar as escolhas e a utilização dos elementos durante o processo, o que certamente colaborou para tornar o exercício um momento cognitivo importante para aqueles com pouca ou nenhuma experiência na confecção, e mesmo na análise e compreensão, de arranjos.

Após realizado o exercício de conceber, organizar e registrar, a próxima tarefa consistia em tocar o arranjo construído coletivamente. Nesse momento, pudemos reconhecer a existência de deficiências no que diz respeito às conexões

⁴⁴ SCHOENBERG, 1999, p. 56.

entre escrita, interpretação e prática instrumental. Notamos que alguns discentes precisavam, previamente, “decorar” suas partes, pois demonstraram dificuldades em tocar em seus instrumentos à medida que iam lendo a partitura.

Conversando a respeito deste fato, chegamos a incômoda constatação de que, em certa medida, em se tratando de linguagem musical, somos ainda “analfabetos”, mesmo frequentando a universidade. Percebemos que, em termos de compreensão e utilização da linguagem musical, em alguns aspectos, ainda não conseguimos nos relacionar satisfatoriamente com o simbólico, o uso do concreto ainda se torna muito importante para nos comunicarmos musicalmente. Reconhecemos, assim, que, se a proposta fosse nos reunirmos para tocar e criar arranjos a partir da prática instrumental, provavelmente os processos fluiriam mais espontaneamente e, conseqüentemente, os resultados seriam musicalmente melhores e mais satisfatórios. Porém, como se trata de um trabalho desenvolvido com formandos em Música, muitos dos quais exercerão, se já não exercem, a atividade de docência, parece-nos indispensável também dominar os elementos da escrita, leitura e interpretação. Reconhecemos também que o uso e o domínio destas linguagens podem ser muito úteis, por exemplo, no registro das produções musicais cotidianas, o que certamente facilita o seu compartilhamento e também o resgate dessas produções em ocasiões futuras.

Segundo Loureiro,

Quando se fala que estudar música é uma atividade para poucos talentosos, reforça-se, de certo modo, o preconceito que se tem em relação ao “fazer” música. Há inúmeras escolas especializadas destinadas àqueles que querem estudar música, seja para se tornar um intérprete ou um compositor. Tem-se a impressão de que o “fazer” música, seja através da execução ou da composição, só está reservado a uma minoria, e que a grande maioria, os que vão ouvi-la, os consumidores dessa música mais elaborada, não precisam saber música. [...] Entretanto, sabemos que, efetivamente, o acesso às práticas pedagógico-musicais não está ao alcance de todos e, o que é pior, oportuniza-se apenas àqueles que dispõem de instrumentos apropriados para a sua apreensão. Isso significa que a escola vem priorizar aqueles alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente.⁴⁵

⁴⁵ LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.12, n. 10, p. 65-74, mar. 2004. p. 68. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/364/293>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Por um lado, ao nos depararmos com essa situação, não há como não nos reportarmos ao que vários educadores e pesquisadores musicais têm alertado, dentre os quais a educadora musical argentina Violeta de Gainza: “O ensino tradicional inverte a ordem natural da aprendizagem ao centralizar o processo na teoria e na compreensão dos códigos musicais de leitura e escrita, para partir, desde aí, para a prática”.⁴⁶ Por outro lado, é importante reconhecer também a existência de vivências musicais que revelam exatamente o oposto, ao qual Gainza nos coloca como sendo “a ordem universal e lógica do desenvolvimento musical”:⁴⁷

Lembre-mos que este procede globalmente de acordo com a seguinte sequência: a) fazer música; b) nomear, rotular os fenômenos sonoro-musicais constituintes da experiência, c) representar graficamente ou corporalmente; d) codificar, simbolizar. Através destes quatro momentos, o aluno alcança um nível de consciência crescente e se orienta à fase de abstração.⁴⁸

Nesse sentido, observando o quadro da educação musical brasileira, reconhece-se que muitos estudantes provêm de realidades onde a iniciação musical se dá unicamente a partir do instrumento, ou seja, a partir da prática. Não raro, estas práticas podem se tornar bem elaboradas e até mesmo atingirem um alto grau de complexidade técnica, em se tratando de *performance*, o que não significa que tais práticas, necessariamente, sejam parte de um processo que levará a uma maior compreensão e um domínio dos elementos musicais ali presentes. Todavia, em ambos os casos, pode-se identificar a existência de graus variáveis de *déficit* cognitivo com relação à linguagem musical.

Para Loureiro,

São situações onde não há nem o domínio das representações simbólicas da linguagem musical, ou seja, a nomenclatura, a notação musical, tampouco a sua relação com a formação de imagens auditivas, essenciais no ensino da música. Não adianta obedecer a regras de organização e articulação, transmitidas pelo professor como se fossem um código, sem estabelecer o elo com o significado, o que é fundamentalmente importante para a configuração da linguagem artístico-musical. Quando a apreensão da linguagem musical não ocorre, desvia-se o problema para o aluno, pois o

⁴⁶ “La enseñanza tradicional, invierte el orden natural del aprendizaje al centrar el proceso en la teoría y la comprensión de los códigos musicales de lecho-escritura, para ascender, desde allí, a la práctica.” (GAINZA, 2002, p. 21. Tradução nossa)

⁴⁷ “el orden universal y lógico del desarrollo musical” (GAINZA, 2002, p. 21. Tradução nossa)

⁴⁸ “Recordemos que éste procede globalmente de acuerdo con la siguiente secuencia: a) hacer música; b) nombrar, rotular los fenómenos sonoro-musicales constituyentes de la experiencia, c) representar gráfica o corporalmente; d) codificar, simbolizar. A través de estos cuatro momentos, el alumno logra un nivel de conciencia creciente y se orienta hacia la fase de abstracción”. (GAINZA, 2002, p. 21. Tradução nossa)

considera desprovido de musicalidade ou “talento”, incapaz para apreender conhecimentos legitimamente aceitos como “sérios”; só não se leva em conta que esse contato e aproximação com a linguagem musical não ocorre de modo abrangente e democrático, pelo contrário, é desigual e seletivo, não atingindo, dessa forma, o universo de alunos que frequentam as escolas. Sendo assim, o aluno é, com certeza, o menos culpado.⁴⁹

A partir deste momento, notou-se que a confiança musical do grupo diminuiu significativamente, reconheceu-se que o trabalho exigiria uma melhor equalização entre teoria e prática, que somente tocar bem não bastaria. Simultaneamente, também seria necessário aperfeiçoar a compreensão sobre as conexões existentes entre esses processos e também buscar uma melhor desenvoltura com a escrita e a interpretação. Abaixo a partitura deste primeiro arranjo coletivo:

O Cravo brigou com a Rosa

The image shows a musical score for the song "O Cravo brigou com a Rosa". It consists of two systems of four staves each, labeled Voz 1, Voz 2, Voz 3, and Voz 4. The music is in 2/4 time and G major. The first system has chords E7, A, and E7. The second system has chords A, A7, D, E7, and A. The vocal parts are written in treble and bass clefs, and the guitar parts are in bass clef.

Depois deste primeiro exercício, o passo seguinte foi dividir a turma em grupos de quatro pessoas. A proposta era que cada grupo produzisse um arranjo, de uma música de livre escolha, na qual os procedimentos e os elementos utilizados seriam decididos pelos integrantes em comum acordo. Posteriormente, os arranjos foram trocados entre os grupos, com a finalidade de serem executados. Esta etapa

⁴⁹ LOUREIRO, 2004, p. 69.

foi detalhada no capítulo 1. Após a análise de resultados e procedimentos, cumprindo os prazos combinados, o trabalho passou a ter um caráter mais direcionado, o que, de certa forma, estabeleceu alguns limites para a criação, mas, por outro lado, possibilitou a discentes trabalharem mais focados nos processos.

O próximo arranjo passou a ter uma temática pré-determinada: Música Gaúcha. Foram sugeridas várias canções do cancioneiro rio-grandense, cada grupo escolheu uma música para ser trabalhada. As diretrizes para a confecção dos arranjos foram as seguintes: a voz “A” deveria apresentar a melodia; a voz “B”, relacionando-se com a melodia, na forma de dueto ou contraponto; a voz “C” deveria se relacionar com a harmonia na forma de contracanto passivo (em relação com a harmonia), e a voz “D” seria o baixo, que, em algum momento, deveria caracterizar o ritmo escolhido, de forma marcadamente pulsante.

Notou-se que os alunos que tocam instrumentos de sopro e os que tocam teclado ou piano, apresentaram uma maior desenvoltura com a leitura e a escrita de partituras. Alunos que tocam violão, guitarra e contrabaixo demonstraram uma maior dificuldade em lidar com esses elementos. Uma das possíveis hipóteses que se levantam para explicar tal ocorrido é o fato de que, comumente, na pedagogia destes instrumentos, utilizam-se outras formas de registro gráfico como as cifras e as tablaturas. Percebeu-se também que, repertórios que estão dentro da zona de conforto de discentes tendem a ter uma maior aceitação, possibilitando assim que os arranjos fluam com maior naturalidade. Os alunos demonstraram maior facilidade em escrever ideias com as quais estão mais familiarizados, portanto, mais acostumados a ouvir e tocar. Quando desafiados a pensar musicalmente e registrarem novas ideias, tendem a apresentar bloqueios, fazendo com que a dinâmica do trabalho não se desenvolvesse tão satisfatoriamente.

Um dos desafios enfrentados foi fazer com que os alunos compreendessem que os arranjos são confeccionados com os mesmos elementos que eles já utilizam em outras situações musicais: intervalos, fraseologia, harmonia, ritmo, contraponto. Não estávamos ali propondo uma linguagem nova e estranha, talvez sim, uma nova abordagem. Os elementos com os quais estávamos trabalhando não eram novidade para eles, mesmo que alguns discentes apresentassem grande ou total estranhamento com a confecção de arranjos. Buscou-se motivar os discentes a que utilizassem esses elementos de forma consciente e intencional nas diversas

situações propostas durante o trabalho. Para alguns, a maneira como estávamos nos relacionando com os conteúdos, apresentaram abordagens novas, visto que envolveu uma relação que exigia dosar a criatividade inventiva com os saberes teóricos e as potencialidades técnicas, tanto na elaboração, quanto no registro e execução dos arranjos.

A arte é, em seu estágio mais elementar, uma simples imitação da natureza. Mas logo torna-se imitação num sentido mais amplo do conceito, isto é, não mera imitação da natureza exterior, mas também do interior. Em outras palavras: não representa, simplesmente, os objetos ou circunstâncias que produzem a sensação, senão, antes de tudo, a própria sensação, eventualmente sem consideração ao “quê”, “quando” e “como”. [...]. Em seu nível mais alto, a arte ocupa-se, unicamente, em reproduzir a natureza interior. Nesse caso, seu objetivo é a imitação das impressões que, através da associação mútua e com outras impressões sensoriais, conduzem a novos complexos, novos movimentos.⁵⁰

Reitera-se assim um dos critérios que nortearam o trabalho desde o início: somente seriam considerados válidos os arranjos que pudessem ser registrados graficamente de tal forma que também pudessem ser decodificados e executados pelos colegas. Se não pudessem ser lidas e tocadas, por melhor e mais corretas que as ideias se apresentassem nos editores de partitura, elas não serviriam para aquele contexto pedagógico. Abaixo um dos exemplos produzidos nessa etapa:

Horizontes

Flávio Bicca Rocha

The musical score for 'Horizontes' is written for four voices (Voz1, Voz2, Voz3, Voz4) and guitar. The tempo is marked as $\text{♩} = 112$. The key signature has one sharp (F#). The guitar chords are G, D/F#, Em, G/B, and C. Voz1 has a melodic line, Voz2 is silent, Voz3 has a rhythmic line, and Voz4 has a bass line.

⁵⁰ SCHOENBERG, 1999, p. 55.

6 G Am Dsus4 D G D/F#

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

11 Em G/D C G/B Am7

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

16 Dsus4 D7 G D/F# Em G/D

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

21 C G/B Am7 Dsus4 D G D/F#

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

Detailed description of the musical score: The score is for four voices (Voz1-Voz4) and a bass line. It is divided into four systems, each with a key signature of one sharp (F#).
 System 1 (Measures 6-7): Chords are G, Am, Dsus4, D, G, D/F#. Voz1 has a simple melody. Voz2 has a rhythmic accompaniment. Voz3 has a more active melody. Voz4 is the bass line.
 System 2 (Measures 11-12): Chords are Em, G/D, C, G/B, Am7. Voz1 has a simple melody. Voz2 has a rhythmic accompaniment. Voz3 has a more active melody. Voz4 is the bass line.
 System 3 (Measures 16-17): Chords are Dsus4, D7, G, D/F#, Em, G/D. Voz1 has a simple melody. Voz2 has a rhythmic accompaniment. Voz3 has a more active melody. Voz4 is the bass line.
 System 4 (Measures 21-22): Chords are C, G/B, Am7, Dsus4, D, G, D/F#. Voz1 has a simple melody. Voz2 has a rhythmic accompaniment. Voz3 has a more active melody. Voz4 is the bass line.

27 Em G/D C G/B Am7

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

32 Dsus4 D G D/F# Em G/D

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

37 C G/B Am D7

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

41 G D/F# Em G/B C

Voz1
Voz2
Voz3
Voz4

The image shows a musical score for four voices (Voz1, Voz2, Voz3, Voz4) and guitar chords. The score is in G major and 4/4 time. The chords are G, Am, Dsus4, D, and G. The score is written on four staves. Voz1 is the highest voice, Voz2 and Voz3 are in the middle, and Voz4 is the bass line. The chords are written above the staves.

Analisando a partitura acima, reconhece-se avanços no uso dos quesitos que foram acordados como necessários para a confecção do arranjo, identifica-se que o uso dos elementos passou por uma seleção mais criteriosa, provavelmente, fruto de um olhar intencionalmente mais detalhista. O registro gráfico está mais preciso, apesar de ainda apresentar alguns problemas, como por exemplo, na coerência entre a cifragem e a voz do baixo, em alguns momentos elas trazem informações contraditórias (vide compasso 4, a cifra do acorde sugere G/B – sol maior com baixo em si, porém a nota escrita na pauta do baixo é D - ré). Podemos identificar aqui o que já dissemos no capítulo I, onde discorremos sobre o fato de que o ato de “arranjar”, em termos musicais, está intimamente ligado ao universo da música popular. Reiteramos assim que tocar de forma “arranjada” significa, em muitos casos, a tarefa de pré-estabelecer alguns elementos que deverão estar presentes no fazer musical, mas não significa, necessariamente, a ação de detalhar todo e qualquer elemento que estará presente neste discurso. Não raro, muitas soluções musicais são acrescentadas ou suprimidas de forma empírica, sem nem sequer serem verbalizadas, simplesmente são incorporadas através do fazer musical coletivo. Obviamente que quanto mais detalhadas, específicas e precisas forem as informações registradas na pauta, maiores são as chances de que o arranjo escrito traduza as ideias e propostas do arranjador, e esta sempre foi uma orientação passada aos alunos participantes da pesquisa, na tentativa de que pudessem buscar a maneira mais precisa de registrarem graficamente suas produções musicais.

Seguindo o cronograma, o trabalho, na última etapa da pesquisa, seria individual: a produção de um arranjo para uma canção simples, de preferência folclórica, de acordo com as orientações que foram traçadas. Deveria ser organizado para quatro vozes, não sendo nenhuma de harmonia, cifra ou percussão (todas vozes “cantantes”); ser dividido em três partes (a escolha de onde seria cada parte

ficou a cargo de cada arranjador) identificadas como A, B e C, devendo ser assim organizadas:

Parte A:

1ª voz - Melodia;

2ª e 3ª vozes - Mudas;

4ª voz - Baixo cantante (contrapontístico em relação à melodia).

Parte B:

A melodia passa p/ a 3ª voz;

Demais vozes fazem a harmonia (cada uma fazendo uma nota do acorde);

O Baixo pode imprimir movimento na condução dos acordes, mas não deve ser pulsante (rítmico), sua função principal será harmônica.

Parte C:

Modular para outra tonalidade, a preparação (cadência) deve iniciar no final da parte B.

Melodia passa p/ a 2ª voz;

1ª voz - Dueto superior com a melodia;

3ª voz - Contracanto passivo de acordo com a harmonia utilizada;

4ª voz - Baixo pulsante (rítmico), ele deve definir ritmicamente o estilo escolhido. Exemplo: samba, baião, milonga.

A opção pela realização de um trabalho individual, justamente nesta etapa final do trabalho, teve por objetivo verificar como cada discente envolvido com a pesquisa iria se manifestar com relação ao uso e domínio dos elementos trabalhados ao longo do semestre. Na confecção dos arranjos anteriores, cada qual teve a oportunidade de interagir com os colegas em grupos diferentes e em situações diversas, tanto com relação à escolha de repertórios quanto aos processos utilizados. Este era o momento no qual cada um poderia expressar-se individualmente, demonstrando como se desenrola a sua relação com o cerne do objeto da pesquisa; as possíveis conexões entre a prática e a teoria musical.

O que hoje é distante, amanhã pode ser próximo; é apenas uma questão de capacidade de aproximar-se. A evolução da música tem seguido esse

curso: incluindo, no domínio dos recursos artísticos, um número cada vez maior de possibilidades de complexos já existentes na construção do som.⁵¹

Apesar de ter-se percebido avanços, mais uma vez pudemos constatar a repetição dos mesmos problemas cognitivos identificados no início dos trabalhos. Ainda verificamos a existência de problemas com a métrica, ritmo, alturas, harmonia. Conversando a este respeito, os discentes relataram sentir falta da existência, durante sua jornada acadêmica, de uma maior carga horária na qual pudessem colocar em prática os conhecimentos teóricos trabalhados. Outra questão relevante que precisa ser levada em consideração é o fato de os alunos relatarem que possuem pouco tempo para estudarem fora dos horários de aula, visto que, por se tratar de um curso noturno, de graduação em música, oferecido por uma instituição particular de ensino, a maioria dos discentes já trabalha para poder pagar seus estudos.

Seguem dois exemplos dos arranjos desenvolvidos individualmente. No primeiro, todos os elementos estão bem incorporados e a escrita está coerente com a proposta. No segundo, reconhecemos problemas de coerência entre os elementos, o que dificulta a compreensão e a leitura.

A Canoa Virou

The image shows a musical score for the piece "A Canoa Virou". It consists of four staves labeled "Voz 1", "Voz 2", "Voz 3", and "Voz 4". Above the first staff, there are two chord symbols: "A" and "C". The notation includes various rhythmic values and melodic lines for each voice part. The score is presented in a standard musical notation style with a treble clef for the first three voices and a bass clef for the fourth.

⁵¹ SCHOENBERG, 1999, p. 59.

4 F G

8 C G/D

12 C G

16 C B C7 F

The image shows a musical score for guitar, consisting of four staves (1-4) and four systems of music. The first system (measures 4-7) features a melody in the first staff with chords F and G. The second system (measures 8-11) features a melody in the first staff with chords C and G/D. The third system (measures 12-15) features a melody in the first staff with chords C and G. The fourth system (measures 16-19) features a melody in the first staff with chords C, B, C7, and F. The second, third, and fourth staves in each system contain rests, indicating they are not active in these measures. The bass staff (staff 4) provides a bass line for the melody.

21

G C

1

2

3

4

Detailed description: This system contains measures 21 through 24. Measure 21 has a G chord above it. Measure 24 has a C chord above it. The score is written for four staves: 1 (treble clef), 2 (treble clef), 3 (treble clef), and 4 (bass clef). Measures 21 and 22 have whole notes in staves 1 and 2. Measures 23 and 24 have eighth-note patterns in staves 3 and 4.

25

G7 C

1

2

3

4

Detailed description: This system contains measures 25 through 28. Measure 25 has a G7 chord above it. Measure 28 has a C chord above it. The score is written for four staves: 1 (treble clef), 2 (treble clef), 3 (treble clef), and 4 (bass clef). Measures 25 and 26 have whole notes in staves 1 and 2. Measures 27 and 28 have eighth-note patterns in staves 3 and 4.

29

G

1

2

3

4

Detailed description: This system contains measures 29 through 32. Measure 29 has a G chord above it. The score is written for four staves: 1 (treble clef), 2 (treble clef), 3 (treble clef), and 4 (bass clef). Measures 29 and 30 have whole notes in staves 1 and 2. Measures 31 and 32 have eighth-note patterns in staves 3 and 4.

32

C A7 C D

1

2

3

4

Detailed description: This system contains measures 32 through 35. Measure 32 has a C chord above it. Measure 33 has an A7 chord above it. Measure 34 has a C chord above it. Measure 35 has a D chord above it. The score is written for four staves: 1 (treble clef), 2 (treble clef), 3 (treble clef), and 4 (bass clef). Measures 32 and 33 have whole notes in staves 1 and 2. Measures 34 and 35 have eighth-note patterns in staves 3 and 4.

35 G

1
2
3
4

Detailed description: This system contains measures 35, 36, and 37. The key signature has one sharp (F#). Measure 35 is marked with a 'G' chord. The notation includes a treble clef on the first staff, a bass clef on the fourth staff, and treble clefs on the second and third staves. The music consists of eighth and quarter notes across all four staves.

38 A D

1
2
3
4

Detailed description: This system contains measures 38, 39, and 40. Measure 38 is marked with an 'A' chord, and measure 40 is marked with a 'D' chord. The notation includes a treble clef on the first staff, a bass clef on the fourth staff, and treble clefs on the second and third staves. The music consists of eighth and quarter notes across all four staves.

41 A

1
2
3
4

Detailed description: This system contains measures 41 and 42. Measure 41 is marked with an 'A' chord. The notation includes a treble clef on the first staff, a bass clef on the fourth staff, and treble clefs on the second and third staves. The music consists of eighth and quarter notes across all four staves.

43 D

1
2
3
4

Detailed description: This system contains measures 43 and 44. Measure 43 is marked with a 'D' chord. The notation includes a treble clef on the first staff, a bass clef on the fourth staff, and treble clefs on the second and third staves. The music consists of eighth and quarter notes across all four staves.

45 A7

Musical score for measures 45-47. The score consists of four staves (1-4). Staff 1 is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). Staff 2 is in treble clef. Staff 3 is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). Staff 4 is in bass clef. The music is in 4/4 time. Measure 45 starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). Measure 46 has a chord symbol 'A7' above it. Measure 47 has a key signature change to one sharp (F#) and a chord symbol 'A7' above it.

48 D

Musical score for measure 48. The score consists of four staves (1-4). Staff 1 is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). Staff 2 is in treble clef. Staff 3 is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). Staff 4 is in bass clef. The music is in 4/4 time. Measure 48 has a chord symbol 'D' above it. The measure contains a whole note chord in each staff.

O Cravo e a Rosa

Flauta Doce

Violino

Viollo

Baixo elétrico

C

Fl. Doce

Vln.

Viol.

B. El.

Dm G7 C C7 F C Am Dm G7 C

Fl. Doce

Vln.

Viol.

B. El.

C Dm G7 C C7 F

19 ⁸ C Am Dm G7 C D Em

Fl. Doce

Vln.

Viol.

B. El.

25 ⁸ A7 D D7 G D Bm

Fl. Doce

Vln.

Viol.

B. El.

29 ⁸ Em A7 D

Fl. Doce

Vln.

Viol.

B. El.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como tema norteador o seguinte problema de pesquisa: *Em que medida os arranjos musicais e os conhecimentos ali expressos, produzidos por estudantes no âmbito acadêmico, contribuem para a compreensão das linguagens musicais trabalhadas nos ambientes de educação nos quais esses alunos atuarão?* Para o qual elencaram-se alguns questionamentos: Como discentes desses cursos lidam com a didática da música em ambientes pedagógicos? Qual é a compreensão que eles têm a respeito da linguagem musical? Que tipo de conhecimentos serão compartilhados com seus alunos? Quais serão as ferramentas didáticas escolhidas? Quais desafios didático/musicais levarão para seus alunos?

A partir do problema de pesquisa e dos questionamentos prévios, algumas hipóteses foram delineadas. Uma das suspeitas era que, em certa medida, pudesse haver uma tendência dos acadêmicos em repetir práticas já assimiladas e consolidadas anteriormente ao ingresso na universidade, por vezes, fruto de experiências empíricas com longa história na área da *performance* musical, na qual não se manifesta um compromisso efetivo com a educação. Outra suspeita residia na desconfiança de que, se os processos de confecção desses arranjos permanecessem demasiadamente focados em linguagens teóricas e acadêmicas, poder-se-ia gerar uma produção musical que se revelasse desconectada do cotidiano musical desses discentes. E ainda, revelando uma falta de conexão com o social, esses arranjos poderiam estar condenados a permanecer apenas no campo das ideias e nunca serem utilizados efetivamente como ferramentas músico/pedagógicas, tornando-se assim uma produção intelectual alicerçada na teoria, porém desconectada da realidade.

Há que se reconhecer que a educação musical brasileira se encontra em um estágio ainda muito embrionário, reflexo de décadas em que o que se presenciou foram ações isoladas e desconectadas sobre o tema. A falta de políticas públicas que tratassem especificamente sobre o assunto é reconhecido como um dos motivos para diagnosticarmos tal situação. Com a sanção da Lei 11.769 de 2008, inaugura-se um novo momento no que tange à reflexão, à discussão e à implementação de ações nos territórios da educação musical. Mesmo que ainda

sem um consenso sobre o cumprimento e a implementação da referida lei, tal dispositivo legal representa uma possibilidade, e a esperança, de que futuras gerações tenham acesso à educação musical dentro do sistema educacional brasileiro. Espera-se que isto sirva não apenas para democratizar o acesso e melhorar a discussão e compreensão sobre esta linguagem, mas que também contribua para potencializar o uso da Música como uma ferramenta na formação cidadã do indivíduo.

O acesso às linguagens e às práticas musicais ainda é privilégio de poucos. Grande parte dos alunos que ingressam na universidade em busca de maior conhecimento e domínio, e muitas vezes com sinceras pretensões profissionais, não teve acesso a um processo de musicalização e iniciação musical consistentes. Percebeu-se, durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, a existência de lacunas cognitivas que comprometem a compreensão e, conseqüentemente, a utilização dos elementos constituintes desta linguagem.

Ratificando o que dissemos acima, muitos discentes provêm de realidades musicais da área da *performance*, ou seja, estão mais familiarizados com as práticas musicais, estas muitas vezes ligadas aos universos midiáticos estreitamente relacionados ao mercado da música, sem uma preocupação com o caráter educacional ou pedagógica de suas ações e produções. Identificamos, de acordo com esse perfil, não haver uma maior preocupação com os aspectos da escrita, leitura e interpretação da música. Comumente os discentes se utilizam de ferramentas de gravação de áudio e/ou vídeo para compartilhar e aprender/ensinar música, o que nos coloca diante de uma realidade que prima pelo uso da percepção auditiva. Novamente, nós nos deparamos com as deficiências da educação musical: em pouquíssimos ambientes educacionais os estudantes têm a oportunidade de trabalhar os fundamentos da percepção musical.

A educação do ouvido não constitui somente um dos objetivos específicos do processo de musicalização. Senão seu *modus operandi*: cantar, tocar instrumentos, ler, escrever, mover-se com a música, compreender, apreciar, desenvolver a criatividade são formas de educar o ouvido. Como em todos os processos de desenvolvimento, como na vida e no trabalho, nos educamos musicalmente fazendo música e participando. O ouvido não constitui somente um meio ou uma finalidade, senão ambas as coisas juntas.⁵²

⁵² GAINZA, 2002, p. 45. (Tradução nossa)

A aptidão musical é basicamente definida a partir das capacidades auditivas. O ouvido é a porta, o testemunho e o controle da música que se absorve. Portanto, torná-lo sensível, sutil, inteligente, criativo é a melhor garantia de uma boa educação musical. Do grau do desenvolvimento auditivo dependerão, pois, a qualidade e a profundidade da ação e da expressão musical, mas também a apreciação ativa da música.⁵³

A universidade pública deveria dar conta de absorver boa parte dos discentes que buscam essa qualificação. Porém, o que se constata é certa distorção no modelo de acesso aos cursos superiores de Música. Para ingressar na graduação, muitas universidades públicas estabelecem, como pré-requisito, a realização de uma “prova específica”, de caráter eliminatório, na qual o candidato precisa, além de executar um repertório de nível técnico elevado, realizar uma prova que envolve aspectos teóricos e práticos (solfejo) sobre linguagem musical. Esse modelo deixa evidente a existência de uma enorme lacuna na educação musical brasileira. Não existe, no sistema público de ensino, a oferta de musicalização e iniciação musical, salvo raras exceções. Portanto, a universidade, ao exigir previamente um determinado grau de domínio sobre estas linguagens, está restringindo o ingresso a quem tem a possibilidade de acessar tais conhecimentos, normalmente mais disponíveis na educação privada ou em conservatórios e escolas especializadas.

As universidades privadas e as comunitárias acabam se apresentando como uma alternativa para as graduações em Música. Normalmente, essas instituições dispensam essa “prova específica”, ou quando a aplicam, ela não tem caráter eliminatório, mas investigativo, podendo assim servir como referendo para um possível nivelamento das classes iniciais da graduação. Esse procedimento, muitas vezes, é levado em consideração por boa parte dos candidatos, pois representa uma real oportunidade de ingresso no ensino superior, mesmo para aqueles que não apresentarem grandes competências técnicas e/ou domínio teórico, apesar de poderem esbarrar, logo à frente, na questão financeira, condição inerente ao ensino privado. Se, por um lado, essa prática representa uma alternativa, por outro, nos coloca diante do desafio de que, com um perfil de ingressos tão diverso e disforme, talvez, os quatro ou cinco anos previstos no plano de curso não sejam suficientes para resolver as tantas deficiências que se apresentam. Reconhece-se que uma

⁵³ GAINZA, 2002, p. 45.(Tradução nossa)

parcela significativa dos estudantes envolvidos na pesquisa não apresentam uma vivência que demonstre o uso regular e sistemático das linguagens musicais, especialmente dos registros gráficos.

Nesse sentido, a segunda suspeita citada – gerar uma produção musical (arranjos) com uma linguagem demasiadamente acadêmica que não se comunique com a realidade cotidiana da educação musical – merece um olhar atento. Por vezes, pareceu-nos que, ao se debruçarem sobre o exercício de registrar graficamente suas ideias musicais, os estudantes tendiam a tornar esse registro muito carregado de informações, com elementos dispostos de forma confusa ou conflitante entre si, revelando uma carência quanto à compreensão da linguagem. Não sendo o registro das ideias originais, acabam não condizendo com a real intenção de suas pretensões musicais, revelando, mais uma vez, uma falta de sintonia entre a prática e a teoria. Obviamente, existem diferenças e peculiaridades entre a fala e a escrita, o que podemos reconhecer em qualquer língua. Não obstante, em linguagem musical essas diferenças parecem também evidentes, é como se, ao verbalizar, falássemos uma determinada língua e, ao registrarmos a escrita do que foi dito, a língua fosse outra.

Ao serem solicitados a refletir sobre esses fatos, os discentes conseguiram reconhecer e identificar vários problemas que se manifestaram, e ainda se manifestam, no decorrer de suas caminhadas com a Música. No entanto, esses diagnósticos nem sempre estão associados a receitas, com as quais se pode acessar os “remédios” que poderiam, talvez, não curar, mas minimizar os desconfortos. A reflexão a respeito do fazer musical no contexto educacional nos proporcionou entender que, em se tratando de Licenciatura em Música, não basta apenas realizar e tocar, é necessário focar nos processos, na escolha dos materiais, no uso da linguagem, no registro claro e preciso das ideias, a fim de que as produções sejam melhor compreendidas, decodificadas e compartilhadas.

A educação, sistemática e continuada, mesmo com todas as suas deficiências e problemas, ainda apresenta-se como um dos territórios onde se pode encontrar alternativas para lidarmos com nossas carências musicais. Como nos alerta Gainza,

O processo de musicalização, base da educação musical e da formação auditiva, é de natureza complexa, mas pode ser compreendida de forma

simples se a compararmos com o processo de aquisição da língua materna. Como esta, a absorção da linguagem musical por parte da criança necessita de convivência e repetição das experiências musicais [...] É essencial, para o desenvolvimento musical da criança, a convivência com pessoas que dominem – falem e entendam – a linguagem musical.⁵⁴

⁵⁴ GAINZA, 2002, p. 47. (Tradução nossa.)

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ADOLFO, Antonio. *Arranjo – um enfoque atual*. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 1997. p. 5.
- ADOLFO, Antônio. *Composição – uma discussão sobre o processo criativo brasileiro*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1997. p. 8.
- ADORNO, Theodor W. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*; tradução Fernando R. de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 59.
- ALMADA, Carlos. *Arranjo*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender: encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57-73.
- ARAGÃO, Paulo. Considerações sobre o conceito de arranjo na música popular. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 94-107, dez. 2000. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/40/8>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410/337>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- CARVALHO, Any Raquel. *Contraponto Modal – manual prático*. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 11.
- DUARTE, M.A.; MAZZOTTI, T.B. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? In: *Revista Educação e Sociedade*, vol.27, nº 97. Campinas set./dez. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400010>. Acesso: 24 jul. 2015

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Pedagogía Musical – dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2002. p. 11.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEST, Ian. *Arranjo – método prático*. São Paulo. Lumiar Editora. 1996.

KOELLHEUTTER, Hans J. O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais: uma nova proposta de ensino musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 1985, São João del Rei. *Anais...* São João del Rei: Orquestra Ribeiro Bastos de São João del-Rei: Escola de Música da UFMG: Sociedade Brasileira de Estudos do Século XVIII, 1985. p. 189-197.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.12, n. 10, p. 65-74, mar. 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/364/293>>. Acesso em: 20 maio 2016

MILETTO, Evandro et al. Educação Musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências. *Revista Renote: novas tecnologias na educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, [s.p.], mar. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13668/7953>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MÚSICA nas escolas - Lei nº 11.769. *ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, [s.d.]. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo: educação musical*, n. 4/5, p. 15-29, 1994.

RAYNOR, Henry. *História social da Música: da idade média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 49.

SOARES, Thiago. Percursos para estudos sobre música pop. In: SÁ, Simone Pereira de; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogério (Orgs). *Cultura Pop*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015. p. 19-34.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997. p. 13-19.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.