

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



**ARRANJOS PARA PIANO EM GRUPO:  
um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais**

GISELE ANDREA FLACH

Porto Alegre

2013

GISELE ANDREA FLACH

**ARRANJOS PARA PIANO EM GRUPO:  
um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jusamara Souza

Porto Alegre  
2013

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e por me dar forças para vencer cada desafio.

À minha mãe, pelo carinho e apoio incondicionais, e ao meu pai pelo exemplo de perseverança.

Ao meu marido Maurício, pelo apoio, dedicação e por tolerar as minhas ausências.

À professora Jusamara Souza, por orientar-me diária e serenamente com a sua valorosa compreensão de ideias, trazendo luz aos pontos nublados da minha mente.

Às escolas onde trabalho, Associação Pró-Cultura e Arte Ivoti - Ascarte e Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, por incentivarem a minha prática docente com piano em grupo e me apoiarem durante o Mestrado.

A todos os meus alunos de piano, por tolerarem as minhas ausências e, em especial àqueles que tocam nos grupos, por tornarem a minha prática docente mais rica e alegre.

Às Doutoradas Lília Neves Gonçalves, Adriana Bozzetto e Any Raquel Carvalho por aceitarem participar da banca examinadora deste trabalho e por suas preciosas contribuições.

Aos docentes do Programa de Pós Graduação em Música, por esforçarem-se em manter o mais alto conceito obtido entre os Programas de Música do país e desejar promover a sua multiplicação através dos seus egressos.

Ao grupo Educação Musical e Cotidiano por contribuírem com este trabalho.

Aos meus colegas mestrados que – assim como os Jesuítas trouxeram a Educação Musical para o Brasil – trouxeram seus conhecimentos, apoio, descontração e alegria para a nossa caminhada ao longo deste Mestrado: Allan(suíta) Cesar Pfützenreuter, Jean(suíta) Presser, Matheus(uíta) Leite e Tamar(suíta) Gaulke.

Aos meus amigos e familiares por todo apoio e incentivo.

À amiga Monia Kothe, pelas preciosas conversas acadêmicas informais.

À amiga Fernanda Anders pela troca de ideias em relação à docência.

Aos colegas da Fundarte pelo afeto e apoio: Júlia Hummes; Márcia Dal Bello; Débora Brandt Alencastro; Patriciane Born; Rosimari Oliveira; Cynthia Barcelos; Matheus Kleber; Rodrigo Kochenborger; Sandra Rhoden e Luciano Rhoden.

*Esses que aí vão atravancando meu caminho,  
eles passarão, eu passarinho.*  
Mário Quintana

## RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre o processo de elaboração de arranjos musicais feitos para o ensino de piano. O trabalho procura esclarecer e compreender as escolhas, decisões e alternativas empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e didática do instrumento. Os arranjos analisados foram elaborados para prática de piano em conjunto, consistindo em peças criadas para serem tocadas por quatro ou cinco alunos no mesmo piano, uma atividade que foi desenvolvida pela pesquisadora nas duas instituições onde trabalhava durante o mestrado: Associação Pró-Cultura e Arte de Ivoti-Ascarte/Instituto de Educação Ivoti-IEI e na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, localizadas no Rio Grande do Sul. Como metodologia, foi construído um tipo de memorial, que colaborasse para a reflexão sobre o processo de elaboração dos arranjos, a partir de autores como: Bosi (1994); Teixeira, Zamberlan e Rasia (2009); Morisse (2012); e Anastasiou (2002). Foram analisados sete arranjos didáticos elaborados em épocas diferentes, são eles: *A História de uma Gata*, do musical *Os Saltimbancos*, de Luis Enríquez Bacalov e Chico Buarque (elaborado em 2011); *Three little birds*, de Bob Marley (elaborado em 2011); *Viva la vida* (elaborado em 2009) e *Speed of Sound* (elaborado em 2010), ambas do grupo Coldplay. As outras três peças foram elaboradas durante a escrita desta dissertação, no decorrer do ano de 2012, sendo elas: *Rock and roll old times*, de compositores variados, pois se trata de um *medley*; *Paradise* e *Violet Hill*, ambas do grupo Coldplay. Como aporte teórico da pesquisa foram abordados os conceitos de arranjo; transcrição, adaptação, redução (Pereira, 2011; Duarte, 2010; Lima Júnior, 2003; Aragão, 2001a e 2001b) e música original (Carvalho, 2008; Aragão, 2001a e 2001b). As reflexões feitas nesta pesquisa esclarecem uma prática de música em conjunto voltada para a didática do piano, evidenciando uma abordagem músico-pedagógica onde o aprendizado dos alunos é o alicerce da criação de cada arranjo. Acredito que este trabalho possa vir a contribuir para que outros professores e alunos possam buscar alternativas e ideias para criarem seu próprio material, de acordo com suas necessidades e/ou, ao buscarem material alternativo, possam analisar e refletir sobre a forma como um outro arranjo se apresenta e trabalha questões de didática musical.

Palavras-chave: arranjos didáticos; piano em grupo; pedagogia do piano.

## ABSTRACT

The research seeks to reflect upon the process of arranging musical pieces made for teaching piano. It seeks to explain and recognize the choices, decisions and options put before potential didactical musical problems and didactics of musical instruments. Pieces were analyzed and created to be played in class piano, consisting of pieces made to be played by four or five students on the same piano, an activity that was developed by the researcher in two institutions where she worked during her Masters: Ascarte (Associação Pró-Culture e Arte Ivoti)/Instituto de Educação Ivoti (IEI) and the Fundarte (Fundação Municipal de Artes de Montenegro), both located in Rio Grande do Sul State. As methodology, a memorial was developed, to work and explain the process of making arrangements, from authors such as: Bosi (1994); Teixeira, Zamberlan and Rasia (2009); Morisse (2012); and Anastasiou (2002). Seven pieces were analysed, four were prepared at different times, including: *A História de uma Gata*, the musical *Os Saltimbancos*, Luis Enríquez Bacalov and Chico Buarque (arranged in 2011), Three Little Birds by Bob Marley (arranged in 2011), Viva la Vida (arranged in 2009) and Speed of Sound (arranged in 2010), both by the group Coldplay. The other three pieces were arranged during the writing of this dissertation, throughout the year of 2012: Rock and roll old times, from various composers as it is a medley and Paradise and Violet Hill, both by the group Coldplay. As theoretical research, the concepts of arrangement, transcription, adaptation, reduction (Pereira, 2011; Duarte, 2010; Lima Jr, 2003; Aragão, 2001a and 2001b) and original music were addressed (Carvalho, 2008; Aragão, 2001a and 2001b). The reflections made from this research describe an exercise focused on piano technique, showing a pedagogical music approach where student learning is the foundation of the creation of each piece. The intent is that this project may potentially contribute to other teachers and students who seek alternatives and ideas to create their own material, according to their needs and/or to seek alternative materials, and, that they may analyze and ponder on how other pieces show and work musical didactics.

Keywords: didactic arrangement; piano group; piano pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 01 ao 04. ....	42
Figura 2 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 01 ao 04. ....	43
Figura 3 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 01 ao 04. ....	43
Figura 4 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 04 ao 08. ....	44
Figura 5 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 21 ao 24. ....	45
Figura 6 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 33 ao 36. ....	45
Figura 7 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 36 ao 39. ....	46
Figura 8 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 44 ao 48. ....	46
Figura 9 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 52 ao 55. ....	46
Figura 10 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 01 ao 04. ....	47
Figura 11 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 33 ao 37. ....	48
Figura 12 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 1 ao 4. ....	50
Figura 13 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 1 ao 4. ....	50
Figura 14 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 5 ao 8. ....	51
Figura 15 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 9 ao 12. ....	52
Figura 16 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 25 ao 28. ....	52
Figura 17 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 33 ao 37. ....	53
Figura 18 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 43 ao 47. ....	53
Figura 19 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 43 ao 47. ....	54
Figura 20 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 43 ao 47. ....	54
Figura 21 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 59 ao 63. ....	55
Figura 22 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 59 ao 63. ....	55
Figura 23 - Fragmento da partitura de <i>Speed of sound</i> , compassos 67 ao 70. ....	56
Figura 24 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 1 ao 4. ....	58
Figura 25 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 1 ao 4. ....	58
Figura 26 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 4 ao 7. ....	58
Figura 27 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 8 ao 11. ....	59
Figura 28 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 8 ao 11. ....	59
Figura 29 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 21 ao 24. ...	60
Figura 30 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 21 ao 24. ...	60
Figura 31 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 25 ao 28. ...	61
Figura 32 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 25 ao 28. ...	62

Figura 33 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 17 ao 20, em mi maior. ....	62
Figura 34 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 33 ao 36, em fá maior. ....	63
Figura 35 - Fragmento da partitura <i>A história de uma gata</i> , compassos 37 ao 40. ....	63
Figura 36 - Fragmento da partitura <i>A História de uma gata</i> , compassos 44 ao 46. ..	64
Figura 37 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 1 ao 3. ....	66
Figura 38 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 4 ao 7. ....	66
Figura 39 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 4 ao 7. ....	67
Figura 40 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 8 ao 11. ....	68
Figura 41 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 12 ao 15. ....	68
Figura 42 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 20 ao 22. ....	70
Figura 43 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 24 ao 26. ....	70
Figura 44 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 27 ao 30. ....	71
Figura 45 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 30 ao 33. ....	72
Figura 46 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 45 ao 47. ....	72
Figura 47 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 51 ao 54. ....	73
Figura 48 - Fragmento da partitura de <i>Three little birds</i> , compassos 54 ao 57. ....	73
Figura 49 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 1 ao 3. ....	75
Figura 50 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 4 ao 7. ....	77
Figura 51 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 16 ao 19. ....	78
Figura 52 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 4 ao 7. ....	78
Figura 53 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 28 ao 30. ....	79
Figura 54 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 28 ao 30. ....	80
Figura 55 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 42 ao 45. ....	81
Figura 56 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 42 ao 51. ....	81
Figura 57 - Fragmento da partitura de <i>Viollet hill</i> , compassos 42 ao 51. ....	82
Figura 58 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 1 ao 4. ....	84
Figura 59 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 17 ao 20. ....	85
Figura 60 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 17 ao 20. ....	85
Figura 61 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 21 ao 25. ....	86
Figura 62 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 26 ao 30. ....	87
Figura 63 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 35 ao 38. ....	88
Figura 64 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 35 ao 38. ....	88



Figura 65 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 39 ao 42. ....	89
Figura 66 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 43 ao 46. ....	90
Figura 67 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 43 ao 46. ....	91
Figura 68 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 55 ao 58. ....	92
Figura 69 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 59 ao 62. ....	92
Figura 70 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 63 ao 66. ....	93
Figura 71 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 67 ao 70. ....	94
Figura 72 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 71 ao 74. ....	95
Figura 73 - Fragmento da partitura <i>Paradise</i> , compassos 75 ao 78. ....	96
Figura 74 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 1 ao 4. ....	98
Figura 75 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 9 ao 12. ....	98
Figura 76 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 17 ao 24.....	100
Figura 77 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 25 ao 29.....	100
Figura 78 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 30 ao 33.....	101
Figura 79 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 30 ao 33.....	102
Figura 80 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 30 ao 33.....	103
Figura 81 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 34 e 35. Baixo como foi escrito. ....	103
Figura 82 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 34 e 35. Baixo modificado. ....	104
Figura 83 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 46 ao 49.....	104
Figura 84 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 46 ao 53.....	105
Figura 85 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 61 ao 65.....	107
Figura 86 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 61 ao 65.....	107
Figura 87 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 61 ao 65.....	107
Figura 88 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 63 ao 72.....	108
Figura 89 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 74 ao 77.....	109
Figura 90 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 78 ao 81.....	109
Figura 91 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 82 ao 85.....	110
Figura 92 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 86 ao 89.....	111
Figura 93 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 98 ao 104....	112
Figura 94 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 9 ao 12. ....	114
Figura 95 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 30 ao 33.....	115
Figura 96 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 63 ao 67.....	115

Figura 97 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 76 ao 79.....	116
Figura 98 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 76 ao 83.....	116
Figura 99 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 76 ao 83 com 4 compassos adicionais. ....	117
Figura 100 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 68 ao 71....	118
Figura 101 - Fragmento da partitura <i>Rock n'roll old times</i> , compassos 72 ao 75....	118
Figura 102 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 01 ao 04. ....	122
Figura 103 - Fragmento da partitura de <i>Viva la vida</i> , compassos 01 ao 04. ....	123

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Sobre o tema .....	13
1.2 Sobre os arranjos musicais.....	14
1.3 Arranjos para piano em grupo .....	16
2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	19
2.1 Música Original: a partir de que música foram elaborados os arranjos .....	21
2.2 Arranjo.....	23
2.3 Transcrição.....	25
2.4 Adaptação .....	26
2.5 Redução .....	27
3 METODOLOGIA .....	29
3.1 Sobre o Memorial .....	29
3.1.1 Tipos de Memorial.....	29
3.1.2 A construção do Memorial.....	32
3.2 Como trabalhei com os dados .....	35
3.2.1 Sobre o material empírico .....	35
3.2.2 Elaborar arranjos: obra em construção .....	37
3.3 Análise dos dados .....	37
3.3.1 Organização.....	37
3.3.2 Sobre a escrita do memorial.....	40
4 OS ARRANJOS .....	42
4.1 <i>Viva la vida</i> .....	42
4.2 <i>Speed of sound</i> .....	49
4.3 <i>A história de uma gata</i> .....	57
4.4 <i>Three little birds</i> .....	65

4.5 <i>Violet hill</i> .....	75
4.6 <i>Paradise</i> .....	83
4.7 <i>Rock n'roll old times</i> : um primeiro arranjo .....	97
4.8 <i>Rock n'roll old times</i> : outros alunos, outras ideias .....	113
4.9 Tópicos para uma análise transversal dos arranjos .....	119
4.9.1 Sobre o repertório .....	119
4.9.2 Sobre o tocar junto ao mesmo piano .....	120
4.9.3 <i>Work in process</i> : a participação dos alunos na construção dos arranjos .....	121
4.9.4 Integrando conhecimentos musicológicos e pedagógicos musicais .....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	124
REFERÊNCIAS .....	128

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Sobre o tema

A docência em música tornou-se uma realidade na minha vida, antes mesmo de completar o Curso de Graduação em Música no início dos anos 2000, quando passei a ministrar aulas particulares de piano. Meus primeiros alunos foram pessoas que me procuravam para aprender a tocar piano “tão bem” quanto eu, porque tinham assistido algum concerto ou apresentação em que toquei e se interessaram em aprender o instrumento. Ao ler o estudo de Bozzetto (2004), divulgado no livro *Ensino Particular de Música*, encontrei nos relatos dos professores pesquisados pela autora algumas semelhanças com a minha realidade, tais como os motivos que levam os alunos a optarem pelo ensino particular de piano, entre eles: a busca de um ensino mais específico, com um repertório mais amplo, de acordo com suas vontades e necessidades, sem precisar seguir um programa rígido de uma academia, podendo ter um convívio mais familiar com o professor, e/ou para aprender a fazer alguma coisa completamente diferente do seu ofício diário (BOZZETTO, 2004, p. 27).

Os motivos mencionados acima revelam as especificidades do ensino particular de instrumento musical, que também se faziam presentes na minha prática como professora de piano. Tais especificidades refletiam em uma maior liberdade dos alunos com relação à escolha de repertório, aos conteúdos a serem aprendidos e ao estudo diário. Essa liberdade veio a se tornar um problema quanto à dedicação dos alunos, uma vez que, em muitos casos, o estudo diário passava para estudo esporádico, acontecendo apenas uma vez por semana durante a aula de instrumento.

A minha postura como professora particular de piano permitia uma liberdade que tornava a aula de instrumento um pouco menos formal. Desse modo, a escolha do repertório a ser ensinado se tornava mais livre, levando a uma decisão em conjunto, entre professora e alunos, considerando suas necessidades e inquietações. Assim, passei a buscar o gosto musical dos alunos através de longas conversas sobre o cotidiano deles, para tentar aproximar, ao máximo, a prática instrumental da realidade musical vivida por eles todos os dias. Este procedimento começou a se mostrar uma boa estratégia para incentivar os alunos a estudarem

piano diariamente, já que o meu objetivo final era que os alunos desenvolvessem o gosto pelo fazer musical junto a um aprendizado significativo de música. Essa postura também emergiu nos achados de Bozzetto sobre professores de piano, quando menciona que “uma grande satisfação vivida pelos professores é poder ver o progresso do aluno, a resposta dos alunos em relação ao trabalho, vê-los gostarem cada vez mais de música” (BOZZETTO, 2004, p. 89).

A maioria dos meus alunos era formada por jovens (adolescentes e pré-adolescentes) e a música era muito presente em seu cotidiano, pois como menciona Souza (2000):

Para os jovens [...] música é praticamente um elemento indispensável no seu meio ambiente e um meio de comunicação fundamental. [...] Em casa, no quarto preferencialmente, a música desempenha um papel importante, e os aparelhos de transmissão tornam-se utensílios vitais. (SOUZA, 2000, p. 176)

Essa relação tão próxima dos jovens, consequentemente dos meus alunos também, com a música facilitava muito a busca por um repertório que fosse relevante e que tivesse significado para cada um. Através de conversas, trocas de ideias e de material midiático, CDs e gravações de vários estilos de músicas, eu conseguia uma maior aproximação da vivência e do gosto musical de cada aluno. Dessa forma, além de conseguir incentivá-los a estudar diariamente, eu conseguia que cada aluno tivesse um repertório próprio, diferente de outro colega, evitando comparações e/ou competições entre eles.

É importante lembrar que, por volta do ano de 2000, esse repertório não estava disponível *online* como se encontra hoje. Ainda não estavam disponibilizados, na internet, por exemplo, partituras de músicas divulgadas pela mídia com tanta facilidade quanto atualmente, e quando as encontrava, os arranjos não eram acessíveis tecnicamente.

Assim, passei a confeccionar meus próprios arranjos a partir das gravações das músicas sugeridas e trazidas pelos alunos. Ao longo de treze anos, atuando como professora de piano, acumulei um acervo considerável de partituras arranjadas para piano em diferentes níveis de dificuldade, contando com cerca de 480 partituras.

## 1.2 Sobre os arranjos musicais

A criação de arranjos musicais não se mostrou uma tarefa fácil, pois na maioria das vezes consistia em escrever a partitura partindo apenas do registro sonoro de uma música. Assim, cabia a mim criar uma partitura que trouxesse elementos claros da peça em questão, para que, ao ser tocada no piano, soasse semelhante à gravação da qual se originou, contemplando também elementos da linguagem musical que poderiam ser trabalhados no decorrer das aulas de instrumento. Alguns exemplos de arranjos criados a partir de peças escolhidas tanto pelos alunos quanto em conjunto comigo são: *Por você* (da banda brasileira Barão Vermelho), *Do seu lado* (da banda brasileira Jota Quest), *Hotel California* (da banda estadunidense Eagles), *Numb* (da banda estadunidense Linkin Park), *Sweet Child O'mine* (da banda estadunidense Guns N'Roses), *Riders on the storm* (da banda estadunidense The Doors), tema do filme *Forest Gump* (filme estadunidense lançado em 1994), tema do filme *Armagedon* (lançado em 1998, tocado pela banda estadunidense Aerosmith), *He's a Pirate* (tema do filme estadunidense *Piratas do Caribe*, lançado em 2003), entre muitos outros.

Ao confeccionar os arranjos musicais, levava em conta vários fatores que se mostravam determinantes para o aprendizado dos meus alunos de piano. O nível técnico do aluno para quem estava sendo feito o arranjo era o principal, porque delimitava todas as decisões acerca dos outros fatores, tais como: elementos da linguagem musical a serem apresentados naquela partitura, resultado sonoro e técnica pianística. Em relação aos elementos da linguagem musical, o arranjo era elaborado observando a tonalidade da obra, o compasso, as figuras rítmicas (simplificando ou não o ritmo), a harmonia, a melodia, o fraseado e a articulação, sempre levando em conta o grau de dificuldade que o aluno teria para executá-la, mesmo contendo elementos novos ao seu conhecimento prévio.

O resultado sonoro era o fator que despertava no aluno a grande vontade de estudar aquela peça, já que o arranjo apresentava alguma semelhança com a obra original, uma música que era, em muitos casos, bastante significativa para esses alunos. A minha busca por um bom resultado sonoro levava à preocupação com a técnica pianística, porque muitas vezes eu acabava criando alguns desafios técnicos, em relação ao nível do aluno que executaria a peça, por buscar um resultado sonoro mais interessante. Mesmo assim, tinha o cuidado para que o desafio não fosse exagerado e que despertasse uma sensação de “eu quero e eu vou conseguir tocar essa música”. Esses desafios, ou mesmo acompanhamentos

que serviriam de base para a melodia, contribuiriam para aprimorar a performance do aluno, buscando independência de mãos, independência de dedos, peso do braço, uso do pedal, entre outros.

### 1.3 Arranjos para piano em grupo<sup>1</sup>

A prática de piano em grupo vem sendo desenvolvida semanalmente como uma disciplina complementar no Instituto de Educação Ivoti-IEI em parceria com a Associação Pró-Cultura e Arte Ivoti-ASCARTE desde novembro de 2008, e na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE desde julho de 2011, devido ao meu vínculo empregatício com ambas instituições<sup>2</sup>. Essa atividade é um reflexo do desejo dos alunos de piano, tanto de Ivoti quanto de Montenegro, em tocar entre quatro ou cinco pianistas no mesmo instrumento.

A ideia de tocar em grupo surgiu da necessidade de reduzir para duas ou três músicas a participação dos pianistas nos concertos de encerramento dos Encontros de Jovens Instrumentistas sediados anualmente, desde 2004, pelo Instituto de Educação Ivoti. Assim, o desafio era contemplar doze pianistas em três músicas. Para isso foi preciso criar um arranjo que pudesse ser tocado por doze alunos em três pianos, uma prática que se mostrou motivadora para eles, pois quebrava com a rotina da aula individual de instrumento.

Ao perceber o quanto esta atividade era apreciada pelos alunos de piano, comecei a reuni-los em horários alternativos ou nos minutos finais das aulas individuais para desenvolver repertório para piano em grupo. No final daquele ano, 2008, os alunos puderam participar de algumas apresentações com esse repertório. A partir do resultado bem sucedido que estava sendo apresentado nas dependências da escola, solicitei junto à diretoria da Ascarte/IEI um horário específico para trabalhar com este grupo de alunos de piano e tive a solicitação atendida a partir do ano seguinte, 2009.

O mesmo processo aconteceu na Fundarte, anos depois, em 2011. Reuni quatro alunos em um horário alternativo, para trabalhar o repertório para piano em grupo e, após algumas apresentações bem sucedidas, tive argumentos para solicitar

---

<sup>1</sup>No decorrer da dissertação, ao mencionar “piano em grupo” estarei me referindo a essa prática de tocar entre quatro ou cinco pianistas num mesmo instrumento. Utilizo dessa forma pela semelhança com a disposição visual do fato: um piano sendo tocado por um grupo de alunos.

<sup>2</sup>As referidas instituições são localizadas no Estado do Rio Grande do Sul.



junto à direção um horário específico para trabalhar com o grupo no ano de 2012. A performance do grupo nos concertos de final de ano foi tão apreciada, que minha solicitação de criar um segundo grupo para o ano de 2013 também foi aceita pela direção da Fundarte.

Os grupos de piano são considerados, pelas instituições a que são vinculados, como uma prática de conjunto, pois ocorrem em horário diferente da aula individual de piano de cada aluno. Dessa forma, os grupos costumam participar com frequência de apresentações em eventos nas próprias instituições e também fora delas. Algumas dessas apresentações foram filmadas, possibilitando que eu adquirisse um pequeno acervo com filmagens dos grupos em anos diferentes, o que contribuiu para a escrita desta dissertação.

Todas as ideias norteadoras das elaborações de arranjos feitos para alunos individuais, descritas anteriormente, incorporaram-se nas elaborações de arranjos para o grupo também e acrescidas de outras peculiaridades que serão descritas nesta pesquisa.

Esta dissertação busca refletir sobre a minha prática pedagógica, de elaborar arranjos para piano em grupo, com o objetivo de esclarecer as alternativas empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e didática do instrumento.

Como mencionado, a elaboração de arranjos foi uma alternativa viável para contribuir com a prática musical e motivação dos meus alunos de piano, em concordância com as palavras de Oliveira quando afirma que “produzir materiais didáticos é uma das estratégias encontradas pelos professores de música para sanar suas necessidades referentes aos mesmos” (OLIVEIRA, 2005, p. 93).

Mesmo tendo acesso, anos depois (a partir de 2004, aproximadamente), a partituras de músicas veiculadas pela mídia, escritas para piano, eu acabava optando por escrever meus próprios arranjos, muitas vezes por adequação ao nível do aluno que tocaria a peça ou pela estética musical do arranjo. Ao refletir sobre a minha prática, encontro conformidade nas palavras de Bozzetto:

É preciso que os professores de piano tenham coragem de descobrir um outro repertório que, além do que já está consagrado, seja cuidadosamente desvendado e revelado. Ele não estará sempre impresso, escrito com clareza ou fácil de encontrar, mas certamente participa, implicitamente, das nossas aulas de piano. (BOZZETTO, 2000, p.117)

Com esta pesquisa, busco desvendar, revelar e refletir sobre um repertório que já faz parte da minha trajetória como professora de piano. Da mesma forma, acredito que este trabalho possa contribuir para que outros professores e alunos busquem alternativas e ideias para criarem seu próprio material, de acordo com suas necessidades e/ou, ao buscarem material alternativo, possam analisar e refletir sobre a forma como um outro arranjo se apresenta e trabalha questões musicais, estéticas e técnicas.

Acredito, também, que este estudo possa contribuir para que os professores de instrumento reflitam sobre o repertório de música popular, que pode não estar, nas palavras de Bozzetto, “impresso, escrito com clareza ou fácil de encontrar” (2000, p. 117), criando diferentes maneiras de executar uma mesma peça: modificando dificuldades técnicas, explorando sonoridades variadas e explorando outras possibilidades de caráter musical para uma mesma peça.

## 2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Na minha prática de elaboração de arranjos didáticos, sempre estiveram presentes diversos conceitos, dentre eles destaco: 1) Os conceitos que permeiam a prática de reelaboração musical, tais como arranjo, adaptação, transcrição e redução; 2) A música original, como venho a denominar as gravações sugeridas pelos alunos para servir de base para a escrita dos arranjos. Nesse capítulo considero necessário esclarecer essas definições para uma melhor compreensão do texto.

À medida em que iniciei a reflexão sobre os arranjos estudados nesta pesquisa, cada conceito foi mostrando a sua importância. O primeiro foi o de música original, pois para lembrar a elaboração de cada peça tive que recorrer a essa música que serviu de base, de ponto de partida para o arranjo. Assim, tornou-se evidente o quanto este conceito estava imbricado na minha rotina de escrita de partituras, pois, sem a música original, o arranjo não teria por onde começar.

Da mesma forma, a partir das reflexões desta pesquisa, deparei-me com o conflito de definições acerca dos conceitos de arranjo, transcrição e adaptação. Para mim, sempre houve uma linha muito tênue que separava tais conceitos, criando uma mistura de definições ao ponto de transformá-los em sinônimos. Ao buscar a literatura para embasar tais conceitos, identifiquei essa mesma linha tênue com autores que demonstravam esse mesmo conflito ao tentarem estruturar as diferenças entre arranjo, transcrição e adaptação. Sobre isso, Pereira (2011) menciona que:

Essa oposição “fidelidade” x “liberdade”, tem sido empregada como parâmetro de distinção entre transcrição e arranjo, porém não é tão simples, haja vista que seus conceitos se misturam.[...] Qual seria então o limite que classificaria as várias práticas de reelaboração musical? Esse limite dependerá da quantidade de diferença entre o original e a reelaboração, ou o grau, ou a quantidade de interferências, de desvios ou de transformações. (PEREIRA, 2011, p. 45)

Pereira procura, em sua pesquisa sobre reelaborações musicais, criar parâmetros que possam diferenciar entre si os conceitos de arranjo, transcrição, orquestração, adaptação e redução. A partir de uma pesquisa histórica sobre esses conceitos, tanto Pereira quanto Aragão encontraram definições que consideravam os conceitos de arranjo, transcrição e adaptação em sinônimos. Um exemplo disso é

a definição citada por Aragão, extraída da edição nº 11 da revista *Phonoarte*, que esclarece:

Arranjo: Transporte de uma obra musical para outro destino. Redução de uma partitura de coro ou orquestra para o piano ou qualquer outro instrumento. Transformação de uma composição a fim de torná-la acessível a outras categorias de executantes, ou torná-la de acordo com as normas modernas da música.[...] Podem ser consideradas como sinônimos de arranjo as expressões **adaptação** e **transcrição** [grifo no original]. (*PHONOARTE*, 1929 apud ARAGÃO, 2001b, p. 105)

Essa tendência de considerar tais conceitos como sinônimos também foi constatada por Pereira, de forma que, em seu estudo, a autora elenca aspectos que serviram como parâmetro para diferenciar os conceitos entre si, sendo eles:

- aspectos estruturais (estrutura melódica, harmônica, rítmica, formal,) aqueles que se tirados, acrescentados ou modificados numa reelaboração acabam provocando uma transformação mais imediata, apresentando diferenças mais claras, em relação ao original. [...]

- aspectos ferramentais (meio instrumental, altura, Timbre, Textura, Sonoridade<sup>3</sup>, articulação, acento, dinâmica), aqueles que ao passarem por modificações, embora estas possam provocar mudanças, as obras reelaboradas podem ainda manter-se próximas ao original. (PEREIRA, 2011, p. 45)

Segundo Pereira, tais aspectos são responsáveis por um “maior ou menor grau de fidelidade” nas reelaborações musicais, pois quanto mais aspectos forem modificados mais distante do original a peça será, assim comenta:

[...] as reelaborações que possuírem um maior grau de fidelidade terão em geral, as estruturas melódica, harmônica, rítmica e formal, preservadas, enquanto as obras que tem os aspectos estruturais manipulados terão um menor grau de fidelidade em relação ao original. [...] Por mais que se manipule um aspecto ferramental a obra ainda poderá guardar fidelidade em relação ao original se os aspectos estruturais estiverem preservados. (PEREIRA, 2011, p. 45)

Também para Aragão existe “sutis fronteiras” entre as funções de “arranjador, adaptador e compositor” havendo um certa gradação entre as mesmas (ARAGÃO, 2001a, p. 12).

Uma vez que encontrei na literatura tantos pontos a serem considerados acerca dos conceitos de arranjo, transcrição e adaptação, achei importante tratar cada um separadamente nesta pesquisa. Ao estudar melhor a literatura sobre tais conceitos, encontrei o conceito de redução que se mostrou muito próximo aos

---

<sup>3</sup>No texto original a autora insere notas de rodapé explicativas sobre os conceitos de timbre, textura e sonoridade, que aqui foram excluídos por não serem pertinentes à temática desta dissertação.

anteriores, em relação a semelhanças e diferenças, me impelindo a acrescentá-lo neste estudo.

Assim, trato a seguir os conceitos descritos acima de forma separada a fim de me aproximar de uma definição que possa embasar esta pesquisa.

## 2.1 Música Original: a partir de que música foram elaborados os arranjos

O conceito de música original mostrou-se necessário neste estudo por estar se referindo à música que deu origem a um arranjo. Um dos critérios de seleção das peças para a pesquisa é o de utilizar arranjos que foram escritos a partir somente do registro sonoro de uma música, logo, o conceito música original trata deste registro sonoro que serviu de base para os arranjos. Porém, ao buscar autores que falassem sobre reelaboração musical, arranjos, transcrições e adaptações, tanto na música erudita quanto popular, encontrei menções importantes sobre música original que vinham ao encontro desta pesquisa.

Carvalho (2008), em seu estudo sobre arranjo vocal para música popular, analisa a função do arranjo e do arranjador vocal na música popular, mencionando que, diferente da música erudita, na música popular é difícil termos um registro “original” para nos basearmos, uma vez que esse original sempre passa pelo arranjador, sendo ele o compositor da obra ou não, para registrar, mesmo que somente em áudio, a primeira versão da peça. Assim, em uma peça erudita temos as instâncias: 1) compositor, 2) obra de arte/partitura, 3) intérprete, 4) objeto sonoro e 5) ouvinte. Enquanto em uma peça popular temos as instâncias: 1) compositor, 2) primeiro objeto sonoro, 3) arranjador, 4) intérprete, 5) segundo objeto sonoro (gravação) e 6) ouvinte.

Aragão (2001a) faz um quadro de etapas de “dinâmicas de produção” nos universos da música erudita e popular muito semelhante ao de Carvalho, e salienta que: “na música clássica, as duas primeiras fases dessa dinâmica (composição e arranjo) estariam, digamos, acopladas e sob os auspícios da mesma figura, o compositor, e teriam como resultado a partitura em si.” (ARAGÃO, 2001a, p. 20). Com isso, o autor deixa claro que na música popular o compositor e o arranjador podem ser indivíduos diferentes que atuam em uma mesma obra antes de ser liberada ao público, tornando evidente as etapas de elaboração pelas quais a música que considero original passou.

Sobre o papel do arranjo e do arranjador na música popular, Carvalho afirma que:

[...] o papel do arranjador na música popular brasileira é de suma importância, considerando que esse músico é o responsável pela criação da versão final, ou seja, do arranjo com o qual a canção se tornará pública através do mercado fonográfico. (CARVALHO, 2008, p. 13)

O estudo de Carvalho demonstra a importância de considerar o fator implícito na realidade da música popular: o arranjo sobre a composição original. Esta menção torna evidente a origem da música veiculada pela mídia, permitindo esclarecer que música é esta sobre a qual baseio os arranjos, ou seja, a música que considero como original é a canção tornada “pública através do mercado fonográfico”, mencionada pelo autor.

Aragão (2001b) também reflete sobre o reconhecimento de uma “instância original” na música popular, constatando uma grande dificuldade de determinar o que realmente é o original em música popular. Assim, afirma o autor:

Dada essa dificuldade na delimitação do “original”, talvez o mais correto seja considerar que a música popular não tem um original, ao menos no sentido em que o tem a música clássica [como uma partitura, por exemplo]. [...] Deste modo, qualquer execução de obra popular prescindiria necessariamente de um arranjo, o que parece outorgar ao arranjo a condição de processo inerente a essa música. [...] Poderíamos supor, então, a existência de um “original prático” na música popular, que seria a primeira configuração de uma obra através de um primeiro arranjo, ou esboço de arranjo, que permita a transformação da obra até então “virtual” em obra arranjada e passível de execução. (ARAGÃO, 2001b, p. 99)

O arranjo a que Aragão se refere, que é o mesmo arranjo mencionado por Carvalho, é aquele que levará a música até o estágio de objeto sonoro, acessível aos ouvintes. É a partir desse objeto sonoro que os arranjos didáticos analisados nesta pesquisa foram elaborados, pois tal música chegou a nós (aos alunos e a mim) através da mídia, configurado como um “produto” pronto para ser “consumido”.

Assim, se fazem necessárias considerações acerca do conceito de arranjo, uma vez que este é tão presente no âmbito da música popular e no cerne desta pesquisa.

## 2.2 Arranjo

Durante a elaboração das peças, que foram objeto desta pesquisa, a dúvida de como definir esse material sempre esteve presente: são arranjos, transcrições ou adaptações? Encontrei na literatura alguns estudos envolvendo o conceito de arranjo, tais como: Aragão (2001a e 2001b), que propõe uma reflexão sobre o conceito de arranjo na música popular; Duarte (2010); Lima Júnior (2003); e Pereira (2011). Através destas leituras percebi que, como menciona Duarte “o termo arranjo abrange diversas práticas e perspectivas diferentes e, portanto, seu conceito não é consensual nem monolítico” (DUARTE, 2010, p. 17). Em concordância com tal afirmação Pereira menciona:

Na tentativa de contribuir para a definição deste termo [arranjo], muitos outros aparecem como sinônimos nas obras de referência, como, por exemplo, transcrição, orquestração, instrumentação, adaptação, redução, paráfrase, paródia, reescritura, versão, citação, enfim, uma diversidade de termos parecidos que acabam se confundindo. A mesma definição que num dicionário ou enciclopédia específica de música é apresentada como sendo de arranjo, em outro aparece definindo transcrição. (PEREIRA, 2011, p. 43)

Algumas definições gerais de arranjo, que foram inicialmente abordadas em grande parte dos trabalhos aqui mencionados, foram trazidas do *New Grove Dictionary* e do *New Grove Dictionary of Jazz*. Baseado nisso, Aragão menciona o arranjo como “a reelaboração de uma composição musical, normalmente para um meio diferente do original” e ainda “a transferência de uma composição de um meio para outro ou a elaboração (ou simplificação) de uma peça, com ou sem mudança de meio” (ARAGÃO, 2001b, p. 95).

Ao buscar a definição de arranjo no Dicionário Grove de Música Edição Concisa, da Editora Zahar, deparei-me com a seguinte descrição: “A reelaboração ou adaptação de uma composição, normalmente para uma combinação sonora diferente da original”. (1994, p. 43).

Já Lima Júnior separa o conceito de arranjo em tipos diferentes, afirmando que:

[...] há, basicamente, dois tipos de arranjo, dos quais o primeiro tipo é aquele que preserva as características originais de melodia, harmonia e ritmo e o segundo aquele que transforma elementos do original através de técnicas de variação. (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 24)

Acredito que tal separação tenha relação direta com o arranjo no âmbito da música erudita e música popular, pois, como esclarece Pereira:

[...] o termo arranjo possui dois procedimentos distintos, um para a música erudita e outro para a música popular. Na música popular podemos comentar que o arranjo é tão importante que parece que esse gênero se apropriou deste termo, fazendo do arranjo a “própria composição”. E na música erudita, por uma série de fatores já comentados anteriormente, essa prática tornou-se tão popular no sec. XIX que acabou transformando-a numa prática desvalorizada e discriminada. Ou seja, o arranjo ao mesmo tempo em que exerce um papel fundamental na música popular, sofre preconceitos na música erudita se revestindo de outros termos (orquestração, redução, etc). (PEREIRA, 2011, p. 176)

A prática de elaborar arranjos a partir de música erudita, mencionada pela autora, tornou-se muito popular no século XIX por se tratar de uma tentativa de tornar determinado repertório acessível e mais conhecido, pois eram através de arranjos/reduções para piano solo, por exemplo, que obras para orquestra poderiam ser executadas em lares ou pequenas salas de concerto. A autora menciona a desvalorização dos arranjos nesse contexto por se tratar de reelaborações que, em muitos casos, facilitavam as obras para que pudessem ser executadas por mais pessoas.

Outra diferença, abordada por Aragão, em relação aos arranjos de músicas eruditas e populares é o ponto de partida da reelaboração, a música original que serve de base e que contém muitos ou poucos elementos, exigindo e/ou possibilitando menor ou maior flexibilidade de criação de novos elementos por parte do arranjador. Assim, Aragão esclarece:

[...] temos no arranjo popular a possibilidade de serem utilizados apenas alguns elementos do original, enquanto o arranjo clássico lidaria com esse original na íntegra. Essa diferença sem dúvida é muito importante, pois já demonstra uma perspectiva menos rigorosa, um comprometimento mais flexível com a composição original no arranjo popular, expresso na possibilidade de “recomposição” pelo arranjador e na liberdade concedida a ele no tratamento dos elementos originais segundo seus próprios critérios. (ARAGÃO, 2001a, p. 15)

Em contrapartida, Pereira (2011), ao fazer um estudo aprofundado sobre as variadas práticas de reelaboração musical, procura esclarecer a divergência de opiniões acerca das definições de cada termo e a dificuldade de defini-los. Porém, a partir de critérios como aspectos estruturais e aspectos ferramentais, a autora consegue esclarecer com mais objetividade as diferenças entre os conceitos, ao mencionar que:

[...] alguns autores já abordam a divisão entre transcrição e arranjo, a transcrição aproxima-se o máximo possível do original e o arranjo promove desvios. Parece que ao trazer no título o termo arranjo,



explícito em uma obra, torna-se permitido modificar, acrescentar, diminuir, enfim, adquirir maior flexibilidade de manipulação de elementos estruturais, ou seja, procedimentos que em geral, não ocorrem nas práticas anteriores [transcrição, orquestração e redução], ou pelo menos, não de forma tão nítida. (PEREIRA, 2011, p. 175)

Dessa forma, a autora sugere que o termo arranjo reflete a possibilidade de mudanças nos “elementos estruturais”, que ela considera como sendo aspectos da estrutura melódica, rítmica, harmônica e formal.

Considero essa definição bastante esclarecedora em relação ao conceito arranjo, pois agrega as outras concepções abordadas anteriormente, condensando em uma definição com várias possibilidades.

### 2.3 Transcrição

Na definição do dicionário Grove de Música, transcrição é o “termo que designa a cópia grafada de uma obra musical, envolvendo alguma modificação.”

Essa alteração:

Pode ser uma mudança de meio (significando com isso o mesmo que “arranjo”); ou pode significar que sua notação foi transformada (p. ex., de tablatura para pauta), ou então a sua disposição (de partes cavadas para uma partitura). O termo também pode incluir o registro escrito de música executada ao vivo ou gravada, ou sua transferência de forma audível para forma gráfica, por meios eletrônicos ou mecânicos. (GROVE, 1994, p. 957)

Já Lima Júnior compreende a “expressão transcrição musical” como:

[...] o processo de modificação do meio fônico original de uma determinada composição, significando também a passagem de obras escritas em notações antigas para a notação moderna ou ainda, o registro, em notação musical, de obras ouvidas em discos ou em apresentações ao vivo. (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 21)

Para aquele “que transcreve uma obra musical a partir de gravações ou de apresentações ao vivo é exigido um ouvido preparado para distinguir todas as informações ali contidas e representá-las através dos signos adequados.” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 24).

Pereira se propõe a “pensar a transcrição como uma das práticas de reelaboração na qual se busca um equilíbrio entre a idéia do compositor e as ilimitadas possibilidades de re-adaptação instrumental.” (PEREIRA, 2011, p. 52). A autora afirma que “o termo transcrição juntamente com o termo arranjo, tem sido os mais utilizados pelos músicos em geral.” (PEREIRA, 2011, p. 48), e explica:

Assim, apoiados na questão etimológica do termo transcrição, percebe-se que além de ser uma prática que possui maior grau de fidelidade com o original, traz também um procedimento no qual há sempre uma mudança de meio instrumental, ou seja, “transporta-se” de um instrumento a outro, ou de um meio a outro.

A transcrição não é tão livre, pois o intuito é guardar ao máximo a idéia original, além de que o meio para o qual se destina é fundamental, pois as variações que surgem, vêm a partir da necessidade de adequação às especificidades de cada instrumento. (PEREIRA, 2011, p. 52)

A autora considera “dois aspectos como limites básicos da transcrição: o maior grau de fidelidade em relação ao original” o que “implica em preservar os aspectos estruturais como aspecto formal, rítmico, melódico e harmônico; e que haja uma mudança de meio instrumental” (PEREIRA, 2011, p. 88). Para Pereira “a mudança de meio instrumental” seria “um dos pontos principais de uma transcrição, pois é necessário ter uma coerência na utilização do novo contexto instrumental.” (PEREIRA, 2011, p. 88).

## 2.4 Adaptação

O termo adaptação, segundo Pereira, pode transitar em diferentes contextos artísticos, sugerindo que esse conceito seja mais genérico do que os anteriores. A autora menciona que uma adaptação musical pode ser:

[...] uma prática na qual se busca adequar uma determinada obra a alguma coisa, ou seja, modificar algo para torná-la conforme a (alguma coisa). Nesse caso, a obra é adequada, ajustada, manipulada em relação a algo que pode ser o público, o meio instrumental, ou o contexto, ou seja, a música é que se ajusta a estas novas situações e não o contrário, ela é direcionada para fins específicos. (PEREIRA, 2011, p. 217)

Em resumo, para a autora “fazer uma adaptação musical” pode significar “adequar uma música a um novo contexto, seja este contexto, um novo gênero, formato, ou linguagem, ou mesmo uma nova formação instrumental.” (PEREIRA, 2011, p. 217).

Portanto, as adaptações “são feitas em função de adequar a obra a algo, seja, um instrumento, um determinado público, contexto ou gênero” (PEREIRA, 2011, p. 219). A autora cita como exemplo álbuns de peças facilitadas/simplificadas de Mario

Mascarenhas<sup>4</sup>, pois foram elaborados com objetivo de atender um determinado público/consumidor, tornando acessível um repertório que era mais complexo.

## 2.5 Redução

Na definição do Grove Dicionário de Música, redução é uma “expressão usada para o arranjo (em geral para piano) de música escrita originalmente para orquestra, ou outros conjuntos.” Como por exemplo a “ ‘partitura para canto e piano’, em que o acompanhamento instrumental para uma ou mais vozes é reduzido para execução ao piano.” Além disso: “reduções também podem ser feitas para outros instrumentos, ou grupos de instrumentos, por exemplo uma obra orquestral reduzida para um conjunto camerístico.” (GROVE, 1994, p. 770).

De acordo com Pereira, redução, “como o próprio nome já diz, designa especificamente um trabalho que será reduzido de um meio instrumental maior para outro menor, ou para um único instrumento.” (PEREIRA, 2011, p. 125).

Um dos objetivos das reduções seria “manter os aspectos estruturais como forma, ritmo, melodia, harmonia e altura preservados, assim como nas categorias anteriores (transcrição e orquestração).” Dessa forma, a autora considera a possibilidade de unir em um mesmo grupo que se caracteriza por “manter as semelhanças com o original”, as práticas de redução, orquestração e transcrição, e explica:

[...] esse grupo se define como aquele que mantém os aspectos estruturais e explora os aspectos ferramentais. Poderíamos dizer que as reduções são como as orquestrações, só que no percurso inverso. Não existe transcrição de orquestra para piano, assim como não existe transcrição de piano para orquestra. Ambas são respectivamente redução e orquestração, por serem bem específicas quanto ao meio instrumental para o qual uma obra pode ser transportada. (PEREIRA, 2011, p. 173 e 174)

Analisando os aspectos da redução, Pereira afirma que ela possui “um paradoxo intrínseco”, pois:

Ao mesmo tempo em que [as reduções] reduzem para uma quantidade menor o número de instrumentos, timbre, ou até mesmo de determinados elementos musicais, amplia consideravelmente a complexidade tanto no momento da confecção da redução, quanto aumenta a complexidade de execução técnica, pois passagens antes

---

<sup>4</sup> Mario Mascarenhas foi instrumentista e professor de acordeom em meados de 1950. Escreveu vários arranjos para o ensino de acordeom e piano que foram organizadas em livros e coleções de peças eruditas e populares simplificadas/adaptadas/arranjadas para os dois instrumentos.

realizadas por vários ficarão destinadas a um único instrumento. Dessa forma, observa-se que as reduções constituem uma prática complexa e que demanda de conhecimentos instrumentais técnicos específicos para os quais se está reduzindo. (PEREIRA, 2011, p. 127)

Os conceitos são tão variados e se modificam tanto, e pelas intersecções e cruzamentos, de acordo com os autores pesquisados, que seria temerário querer encaixar as peças analisadas nesta dissertação em uma destas categorias. Por isso, optei por tratá-las como arranjos, considerando a visão de Pereira de que:

Parece que ao trazer no título o termo arranjo, explícito em uma obra, torna-se permitido modificar, acrescentar, diminuir, enfim, adquirir maior flexibilidade de manipulação de elementos estruturais, ou seja, procedimentos que em geral, não ocorrem nas práticas anteriores [transcrição, orquestração e redução], ou pelo menos, não de forma tão nítida. (PEREIRA, 2011, p. 175)

### **3 METODOLOGIA**

Ao realizar um estudo sobre como os arranjos didáticos são elaborados para piano em grupo fez-se necessário buscar uma metodologia que possibilitasse a descrição, reflexão e análise desse processo. A abordagem qualitativa mostrou-se mais adequada devido à natureza da reflexão acerca da minha prática de elaborar arranjos para piano em grupo na situação de professora. Dentre as possibilidades, o formato de memorial se mostrou uma boa alternativa de metodologia uma vez que me permitiu relembrar e refletir sobre as alternativas e decisões tomadas durante o processo de escrita de cada arranjo.

#### **3.1 Sobre o Memorial**

O conceito de memorial é discutido por várias áreas e apresenta definições diferentes que se entrelaçam de alguma forma, porém tratam de distintos métodos de trabalho. A seguir apresento algumas definições desse conceito encontradas na literatura e descrevo como são utilizadas em diversas áreas do conhecimento.

##### **3.1.1 Tipos de Memorial**

###### **a) Memorial de formação**

Um tipo comum de memorial, em grande uso na área de educação, incluindo instituições de ensino à distância, é o memorial de formação. Neste formato os licenciandos ou professores em formação continuada descrevem e refletem sobre a sua própria prática como docente, com o objetivo de aperfeiçoar/aprofundar conhecimentos e construir a sua própria identidade como profissional. Freire e Linhares fazem uma descrição dessa prática:

Através do memorial, o professor/aluno é ao mesmo tempo sujeito e objeto, um espaço/momento, onde se observa, analisa sua prática e se reencontra como ser, uma prática que considera a vida como espaço de formação. O professor como sujeito social, enreda-se numa teia de expectativas e representações, que faz parte de um tecido social, cultural e histórico e que influencia a sua forma de pensar e agir. Na construção de sua identidade, o memorial torna-se um registro, uma narrativa pessoal sobre seus próprios atos, dando um novo significado a sua prática profissional, retomando a rédea do seu desenvolvimento dando conta de analisar esse tecido social

estruturante. Na medida em que apresenta suas impressões sobre o aprendido e sua correlação com o cotidiano profissional, o aluno/professor através da ação-reflexão-ação retira da experiência de sua própria vida os fundamentos para uma ação constante de reformulação da identidade do professor e dos seus saberes. Como num exercício constante e solitário, de auto-análise, o memorial lhe permite compreender as “circunstâncias” em que constrói sua identidade e avalia sua participação no processo de aprendizagem e no cotidiano da prática docente. (FREIRE E LINHARES, 2009, p. 12)

A escrita de memoriais é uma prática que vem a contribuir muito para a formação de profissionais por possibilitar a reflexão sobre a prática docente, conforme afirmam Meireles e Meireles:

[...] o exercício de produção de memoriais e a reflexão sobre si mesmo é uma perspectiva que vem se afirmando progressivamente nos espaços de formação continuada, à medida que toma as narrativas como gêneros discursivos privilegiados para os professores escreverem suas histórias e refletirem sobre seus saberes e conhecimentos. (MEIRELES E MEIRELES, 2011, p. 4)

Os autores ainda mencionam a importância da escrita do memorial para contribuir com a formação de educadores em geral, dizendo:

[...] a escrita do memorial favorece o pensamento reflexivo crítico e o exercício da autocrítica, criando um lugar para que os educadores possam assumir a palavra e socializar as suas tensões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias. (MEIRELES E MEIRELES, 2011, p. 5)

## b) Memorial de composição

Outro tipo de memorial, utilizado como trabalho acadêmico na área da composição musical<sup>5</sup>, tem como objetivo geral descrever e esclarecer o processo de criação de composições musicais. Segundo a descrição de Zanatta, ao mencionar o seu trabalho acadêmico, o objetivo do memorial de composição foi:

[...] revelar um processo composicional, entendido como um processo de tomada de decisões e de combinação de ideias. Realizar a reconstituição do momento de criação – revelando quais eram, para o compositor, os significados e as ideias em voga a cada etapa da composição, bem como permitindo o acesso a diversas informações a respeito do caminho percorrido, dos primeiros esboços até a versão final – tem o objetivo de deixar registrada a visão do compositor sobre seu trabalho, fornecendo subsídios para abordagens analíticas e/ou interpretativas, feitas posteriormente na ausência do compositor. (ZANATTA, 2002, p. 10)

---

<sup>5</sup> Este formato é adotado, por exemplo, nos cursos de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Música da UFRGS, UFBA e UFPR.

Ao revisar alguns memoriais de composição (BIRNFELD, 2003; SEIXAS, 2006; BENVENUTI, 2006; PASSOS, 2007) percebi que se trata de uma prática de descrição detalhada acerca de uma obra do autor, descrevendo todo o processo de criação desde os fatores que motivaram a escolha do tema, técnicas de composição utilizadas, diferentes intenções do compositor em determinada passagem da peça/obra, até a interpretação imaginada pelo compositor nos acordes finais da peça/obra, entre outros.

### c) Memorial descritivo para concurso

Já outros autores mencionam um tipo de memorial que descreve a história acadêmica de um indivíduo, um tipo de memorial descritivo geralmente exigido em concursos públicos para docentes. Tal memorial apresenta-se como um tipo de currículo que traz comentários, no qual o autor narra e reflete sobre a sua própria trajetória. Severino explica que esse formato de memorial trata-se de:

Uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor (...) e deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (...) a história particular de cada um de nós se entretence numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais (...) deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor. (SEVERINO 1996 apud ANASTASIOU, 2002, p. 5)

Câmara e Passeggi, citando D’Onofrio, mencionam que esse mesmo tipo de memorial “é definido como ‘um currículo comentado, a história de uma vida refletida, a auto-análise dos fatos memoráveis, visando especialmente pôr em luz a evolução na área de conhecimento escolhida’ (D’ONOFRIO, 1999, p. 74, grifo do autor)” (CÂMARA e PASSEGGI 2012, p. 1).

Visto como de “grande utilidade no meio acadêmico”, por Teixeira, Zamberlan e Rasia (2009), este tipo de memorial “tem sido utilizado como exercício, parâmetro, retomada e avaliação da trajetória pessoal no meio acadêmico-profissional” (p. 97).

Os três tipos de memoriais descritos anteriormente, – de formação, composicional e descritivo - mesmo colaborando de alguma forma com o estudo aqui proposto, não correspondem totalmente às necessidades da presente pesquisa.

Para descrever a metodologia empregada nesta dissertação foi necessária a construção/elaboração de um outro tipo de memorial, formado por um cruzamento de ideias, que será descrito a seguir.

### **3.1.2 A construção do Memorial**

O memorial elaborado para esta pesquisa consiste em uma combinação de diferentes aspectos presentes nos tipos de memorial anteriormente apresentados, colaborando para uma reflexão sobre o meu processo de elaboração de arranjos para piano em grupo, como uma análise de decisões, escolhas e alternativas encontradas na minha experiência pedagógico-musical no ensino de piano.

O tipo de memorial utilizado como metodologia na presente pesquisa foi construído a partir de vários autores. Com os recortes da literatura procuro elucidar essa construção metodológica e os fatores importantes para a escrita dessa dissertação. Um primeiro fator é a característica do memorial que permite relembrar, trazer para o presente experiências passadas, como mencionam Teixeira, Zamberlan e Rasia:

O memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações/lembranças, mas também informações que confirmam novos sentidos ao nosso presente. (TEIXEIRA, ZAMBERLAN e RASIA, 2009, p. 97)

Outro fator importante é a reflexão sobre as experiências passadas, conforme os autores mencionam:

O memorial é o resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos significativos que nos vêm à lembrança. Elaborar um memorial consiste, então, em fazer um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a própria trajetória devida e aprofundar a reflexão sobre ela. Esse é um exercício de autoconhecimento. O memorial está intimamente relacionado a um exercício de reminiscência, isto é, de “puxar pela memória”. (TEIXEIRA, ZAMBERLAN e RASIA, 2009, p. 98)

Também em relação às experiências passadas, os autores afirmam que:

[...] o memorial é um relato que reconstrói a trajetória pessoal, mas possui uma dimensão reflexiva, pois requer que quem relata se coloque como sujeito que se auto-interroga e deseja compreender-se como o sujeito de sua própria história. Assim, é um esforço de organização e análise do que vivemos. (TEIXEIRA, ZAMBERLAN e RASIA, 2009, p. 98)



O esforço de organização e análise mencionados pelos autores foram tarefas essenciais nesta pesquisa. A organização das memórias partiu das lembranças mais recentes vividas com o grupo de piano ao ensaiarem as peças que fizeram parte desta pesquisa. Em alguns momentos, a troca de ideias com os alunos sobre as peças faziam aflorar mais lembranças pertinentes à dissertação. A análise dessas lembranças ocorreu no momento da escrita da pesquisa, quando precisei revisar a partitura e relembrar as alternativas e decisões pedagógicas feitas a cada compasso. Neste momento, passei a questionar e refletir sobre tais decisões, analisando o tipo de pedagogia utilizada e suas razões.

Um outro fator mencionado por Morisse, referindo-se a um memorial descritivo para concurso como sendo um dossiê, é a escrita do memorial passando por vários âmbitos como a lembrança que é trazida da memória para o presente para depois ser transmitida a outras pessoas, conforme explica:

O candidato vai escrever o fazer. A escrita é então apreendida como um processo que permite integrar os dados da ação, reviver a ação na situação presente, torná-la presente para si, entrar em contato com ela e apresentá-la aos outros, segundo uma configuração nova imposta pelo dossiê. Ele estabelece então, o mais das vezes, pelo menos numa primeira etapa, uma relação com a situação de referência dominada pelo registro do afetivo e do sensorial, o que denominamos em outro lugar um “postura encarnada”, referindo-nos à expressão de Versmech. É uma escrita na qual o candidato nem sempre guarda distância entre o que ele escreve e o que faz. (MORISSE, 2012, p. 228 - 229)

À medida em que, como professora de piano, elaborava arranjos para um grupo de alunos que deveriam tocar juntos em um mesmo piano, eu estava inserida em um fazer pedagógico-musical que não me permitia esquecer dos indivíduos que tocariam tais peças. Essa preocupação com os alunos sempre norteou a elaboração dos arranjos, logo, seria muito difícil pensar em um memorial sobre tal repertório guardando “distância” entre o que se “escreve” e o que se “faz”, conforme mencionou Morisse.

Da mesma forma, seria muito difícil manter-me indiferente, para a escrita desta dissertação, em relação às situações vividas nos ensaios do grupo, em que os alunos procuravam alternativas por si próprios para solucionar dificuldades específicas da atividade em grupo e criavam termos para definir alguma técnica que viabilizasse a performance em grupo. Um exemplo é o termo “viaduto”, que os alunos criaram para sintetizar a prática de sobrepor duas mãos para que pudessem tocar notas muito próximas.

À medida em que relembro e descrevo uma prática pedagógica musical, posso também “reviver a ação na situação presente”, mencionado por Teixeira, Zamberlan e Rasia como:

[...] olhar a vida por um retrovisor, dando a chance de enxergar determinadas dimensões de nossa vida e refletir criticamente sobre o significado delas em nossa trajetória, tendo como vantagem o distanciamento temporal. (TEIXEIRA, ZAMBERLAN e RASIA, 2009, p. 99)

O “distanciamento temporal”, abordado por Teixeira, Zamberlan e Rasia, é um fator importante nesta pesquisa porque alguns arranjos analisados foram elaborados em 2009, 2010 e 2011, algo que contribui para uma reflexão mais crítica com um olhar diferenciado. Um exemplo disso é a contribuição de um dos alunos para que eu pudesse esclarecer na pesquisa uma situação ocorrida em aula, um padrão rítmico que nunca foi registrado na partitura. Isso aconteceu porque um dos alunos criou um ritmo sincopado batendo com as mãos na madeira do piano, no meio de uma música tocada pelo grupo, e tal percussão ficou agregada ao arranjo sem precisar de notação. Para que eu pudesse escrever o ritmo, para exemplificar nesta dissertação, precisei telefonar para o aluno e solicitar: “como era mesmo o ritmo que tu fazias no *Rock*? Bate aí para eu poder escrever?”. O menino, prontamente, ignorando onde estava ou quem estava ao seu lado, bateu o ritmo no objeto mais próximo: “É assim, sora!”

Seja qual for o tipo de memorial a ser feito, a memória é um fator muito importante na construção desta metodologia uma vez que as experiências passadas são ativadas e trazidas pela memória<sup>6</sup>.

Outros autores também mencionam o olhar do presente, atual, sobre as experiências do passado criando uma vantagem temporal que possibilita uma maior reflexão sobre tais experiências, conforme explica Bosi:

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado... A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI 1994 apud ABRAHÃO 2003, p. 87)

---

<sup>6</sup>Em relação a esse fator outras metodologias também discorrem, como: “a pesquisa autobiográfica – Histórias de vida, biografias, autobiografias, memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória [memória individual]” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Teixeira, Zamberlan e Rasia também mencionam Bosi ao afirmarem que o passado constrói o presente, que as experiências do passado definem a identidade de cada um, citando:

O que esta autora [BOSI, 1979] quer enfatizar é que não existe presente sem passado, ou seja, nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas. (TEIXEIRA, ZAMBERLAN e RASIA, 2009, p. 98)

Em concordância com as ideias de Bosi, Anastasiou também afirma que relembrar, neste caso, trazer as lembranças para o memorial, contribui para a reflexão sobre as experiências do passado e a construção da identidade, mencionando que:

[...] o Memorial visa ampliar as possibilidades de retomar, de forma reflexiva, momentos passados que sejam determinantes de nosso modo atual de ser e de se fazer professor, portanto, da constituição de identidade pessoal e profissional. (ANASTASIOU, 2002, p. 5 e 6)

Em algumas oportunidades pude conversar com os alunos sobre as músicas tocadas em anos anteriores pelo grupo, sendo que tais conversas contribuíram para que eu lembrasse detalhes que estavam esquecidos, ao mesmo tempo que lembrava das peças sob o olhar dos alunos, já que eles mencionavam comentários próprios sobre o assunto, como: “*Speed of sound* é como *Viva la vida*, sora, não acaba nunca!” A música *Speed of sound* era mais recente para o grupo do que *Viva la vida*, mas ambas permitiam muitas repetições, o que levava os alunos a confundirem o momento de terminar a música e repetirem-na muitas vezes.

## 3.2 Como trabalhei com os dados

### 3.2.1 Sobre o material empírico

Os arranjos que foram analisados nessa pesquisa fazem parte de um acervo com cerca de 480 partituras que fui elaborando ao longo dos anos de docência no ensino de piano, como já citado. Para a escolha das peças que fariam parte da pesquisa foi preciso eleger alguns critérios. O primeiro foi o de selecionar arranjos que foram feitos exclusivamente para serem tocados por vários alunos no mesmo piano. Depois de selecionadas essas peças, achei importante relembrar a maneira como cada partitura foi elaborada, dando então fundamento para o segundo critério: escolher peças que foram escritas somente a partir do registro sonoro, ou seja,

peças que foram “tiradas de ouvido” por mim. Esse critério refletiu diretamente no gênero das músicas selecionadas para a pesquisa, uma vez que, para elaborar um arranjo de uma música erudita para piano em grupo, eu usaria todas as ferramentas disponíveis: registro sonoro e a partitura. Porém, para elaborar um arranjo sobre uma música popular, as ferramentas disponíveis são mais reduzidas, ao ponto de se ter acesso somente ao registro sonoro, na maioria dos casos. Esse fato repetiu-se várias vezes na minha rotina como professora/arranjadora, por isso considero ser um critério importante a ser abordado na pesquisa.

As peças escolhidas foram: *A História de uma Gata*, do musical *Os Saltimbancos*, de Luis Enríquez Bacalov e Chico Buarque; *Three little birds*, de Bob Marley; *Viva la vida* e *Speed of Sound*, ambas do grupo Coldplay<sup>7</sup>. Também entraram na pesquisa 3 (três) peças que foram elaboradas no decorrer do ano de 2012: *Rock and roll old times*, de compositores variados, pois trata-se de um *medley*; *Paradise* e *Violet Hill*, ambas do grupo Coldplay. Logo, foram analisadas nesta pesquisa 7 (sete) peças, sendo 3 (três) elaboradas durante o ano de 2012 e 4 (quatro) em anos anteriores.



Dentre as 7 (sete) peças escolhidas, quatro são baseadas em músicas do grupo Coldplay. Isso se deve à extrema familiaridade que os alunos do grupo de piano para o qual destinei esses arranjos tinham com esse repertório, inclusive algumas sugestões como *Paradise* e *Violet Hill* partiram dos próprios alunos. Esse

<sup>7</sup> Coldplay é uma banda britânica de rock alternativo fundada em 1996. É formada por Chris Martin (vocalista principal), Jonny Buckland (guitarrista), Guy Berryman (baixista) e Will Champion (baterista). A música *Viva la vida* faz parte do álbum *Viva la Vida or Death and All His Friends*, lançado em 2008.

desejo dos alunos em tocar peças da sua banda preferida me contagiava ao ponto de começar a escrever essas partituras, mesmo que eu tivesse apenas o registro sonoro como base.

### **3.2.2 Elaborar arranjos: obra em construção**

A maneira como se dava a elaboração de cada arranjo é um tipo de obra em construção, pois eu costumava criar um início do arranjo, normalmente delimitado pelo número de páginas, imaginando que uma ou duas páginas, cada página com aproximadamente 16 (dezesesseis) compassos, dependendo da música, poderia gerar atividade suficiente para uma aula com o grupo de piano. E, da mesma maneira, eu teria como ponderar, durante o ensaio com os alunos, os pontos positivos e negativos da partitura, já pensando nas mudanças, se necessárias ou não, e como continuaria a escrita da peça. Todos esses detalhes refletiam dois objetivos: propor arranjos considerando o nível técnico de acordo com cada aluno; e criar um efeito sonoro semelhante à música original na qual o arranjo estava sendo baseado. Após um primeiro ensaio com o grupo lendo a partitura, eu já tinha uma ideia mais clara de como o arranjo estava soando e dos cuidados que eu deveria ter na sequência da peça.

Da mesma forma, a continuação da peça também se dava em etapas pois eu escrevia mais uma parte do arranjo para levar para a aula com o grupo, analisava as dificuldades dos alunos e observava o resultado sonoro da peça para na semana seguinte continuar a escrita do arranjo. Dependendo do tamanho da música original eu suprimia algumas repetições, pois tocada ao piano as pessoas não estariam ouvindo a letra da música, logo, uma parte não precisaria repetir tantas vezes, como acontecia em algumas músicas. Assim, alguns arranjos levavam três ou quatro semanas para ficarem prontos, já outros poderiam levar mais, por volta de oito semanas, como foi o caso do *Rock n' roll old times*.

## **3.3 Análise dos dados**

### **3.3.1 Organização**

Para a análise dos dados optei por descrever de uma forma detalhada como se deu o arranjo de cada peça. Para isso, iniciei o processo de lembrar a elaboração dos arranjos mais recentes, ou seja, comecei pela primeira peça que elaborei em 2012. Em cada arranjo procurei lembrar as alternativas e decisões que precisava tomar nas diferentes partes do arranjo, sendo um grande exercício para a minha memória lembrar de como me preocupei em escrever uma parte da música de maneira que ficasse fácil para determinado aluno tocar, ou outra parte que deveria dar conta de um ritmo específico sem ficar fácil demais para um outro aluno.

Foi preciso tempo para lembrar o quão específico era escrever um arranjo, formado por partes, para alunos de níveis técnicos diferentes poderem tocar juntos uma mesma música. Algo que parecia tão trivial dentro da minha rotina como professora tomou outras proporções quando me vi tentando descrever este processo, pois me dei conta da quantidade de detalhes que eu pensava durante a elaboração dos arranjos sem perceber a importância de cada um para a peça e para o grupo de alunos que a executaria.

Comecei as análises pelo arranjo *Rock and roll old times*, que foi escrito entre março e abril de 2012, por ser a peça mais recente e eu estar com todo o processo de escrita mais vivo na memória. Depois, passei para a análise da música *Paradise*, que foi escrita entre junho e julho de 2012. As outras peças foram escolhidas conforme a minha facilidade de rememorar, sem relação com a época em que foram escritas: *Viva la vida* (elaborada em 2009), *A história de uma gata* (elaborada em 2011); *Violet Hill* (elaborada em setembro de 2012), *Speed of Sound* (elaborada em 2010) e *Three little birds* (elaborada em 2011). Porém, a apresentação das análises no corpo desta dissertação segue a ordem cronológica de elaboração das peças.

Para começar a escrever sobre cada arranjo foi preciso recorrer a alguns recursos que estavam à minha disposição e pudesse auxiliar no processo de lembrar, tais como: reler a partitura a ser analisada; ouvir a música original na qual foi baseado o arranjo; e, quando possível, assistir ao vídeo dos alunos tocando a peça. Porém, esse processo funcionou de maneira diferente a cada arranjo porque alguns deles os alunos ainda tocavam durante o meu mestrado, que é o caso das peças *Rock n'roll old times*, *Paradise* e *Violet Hill*. E para lembrar o processo de elaboração dos arranjos de *Viva la vida*, *Speed of sound* e *A história de uma gata* eu também utilizei gravações dos alunos tocando peças. Apenas um arranjo, de *Three little birds*, eu não tinha nenhum registro dos alunos tocando, logo, utilizei somente a

partitura e a gravação da música original como recursos para a escrita das análises desta pesquisa.

Ao escutar uma música sobre a qual iria basear um arranjo, procurava escutar todas as vozes apresentadas na gravação, pois essas deveriam aparecer no arranjo para o grupo. Em alguns, como em *Paradise*, o baixo se tornou, para mim, o personagem principal da escrita, pois foi a partir dele que construí a harmonia.

Outro personagem tão importante quanto o baixo é a melodia principal da peça, que na maioria das vezes é a voz cantada pelo intérprete, que divide com o baixo essa responsabilidade de dar início à construção da partitura. Assim, a minha escrita variava: ora começando pelo baixo, ora pela melodia, dependendo de qual dos dois estivesse mais claro na minha percepção.

Ao escutar uma música já me deparei várias vezes cantando a segunda voz, feita normalmente pelo *backing vocal*, ou a melodia secundária feita por algum instrumento em contraponto com a melodia principal. Essa tendência leva-me a valorizar outras melodias existentes na música, além da principal feita pela voz cantada, o que me conduz a escrever tais melodias nos arranjos de forma a torná-las mais evidentes do que a principal.

Quando falo em escrita de partituras musicais preciso esclarecer as ferramentas utilizadas nesse processo. Desde o ano de 2000 venho utilizando o *Encore*, um programa de edição de partituras que reproduz, mesmo em timbre específico de computador, a partitura que foi escrita. Não sou grande conhecedora desse tipo de *software*, mas sei que existem hoje vários outros programas com a mesma função<sup>8</sup>, porém este é o que eu já conhecia por isso o escolhi.

À medida em que escrevia minhas considerações a partir da escrita de *Rock n'roll old times* percebi que, além das figuras de trechos da partitura, seria necessário utilizar cores para discriminar cada melodia e cada passagem da peça para que eu pudesse deixar mais claro para o leitor sobre qual parte estaria me referindo no texto. Para isso usei um recurso disponível no *software Encore* que possibilita salientar diferentes notas musicais com variadas cores. Essa ferramenta ajudou muito a discriminar cada trecho da música sobre o qual eu precisava narrar, possibilitando um esclarecimento mais preciso das minhas considerações acerca de cada partitura.

---

<sup>8</sup> Outros *software* muito utilizados por professores de música e arranjadores são: *Sibelius*, *Finale* e *Guitar Pro*. Há também *Software* livres como: *MuseScore*, *Rosegarden*, *Free Clef*, entre outros.

### 3.3.2 Sobre a escrita do memorial

A escrita sobre o processo de elaboração dos arranjos analisados nesta pesquisa teve como base as partituras de cada peça. Para iniciar a análise de cada obra e dos procedimentos pedagógico-musicais recorri primeiro à partitura resultante da elaboração para tentar lembrar como foi a decisão de escolher essa peça, porque iniciei daquela forma e utilizei determinada quantidade de claves, para depois buscar outros elementos que me ajudassem a responder tais questões: a gravação original da música e a gravação dos alunos tocando aquele arranjo.

À medida em que eu iniciava a escrita das análises lembrava de preocupações que tinha durante a elaboração do arranjo, com a didática do instrumento e com o nível técnico dos alunos que a tocariam. Logo, para conseguir explicar tais aspectos que eram claros para mim ao visualizar a partitura, precisei utilizar o recurso de salientar os trechos e vozes da partitura com cores variadas, facilitando a escrita do texto em concordância com as figuras, no caso, trechos das partituras analisadas.

Ao escrever sobre o material, relembrava também de algumas situações vividas nos ensaios do grupo que me ajudaram aprimorar a minha prática de elaborar dos arranjos. Foi preciso lembrar dessas situações e descrevê-las para a pesquisa, pois tais momentos fizeram parte da construção de cada arranjo. As palavras de Silva vão ao encontro dessa minha experiência ao afirmar que:

[...] o memorial é uma atividade discursiva por meio da (e na) qual se dá a conjunção de múltiplos processos – a construção da memória, a emergência da subjetividade e a constituição de posicionamento identitários. No processo de escrita, alimentado pelas ações do lembrar, do recordar, emergem movimentos discursivos que põem em cena atuação de um sujeito que reflete sobre si, sobre o seu processo de subjetividade, sobre seus saberes profissionais. (SILVA, 2012, p. 11)

Essa reflexão sobre as minhas memórias esclareceu um ponto importante da pesquisa: o trabalho em processo, ou seja, a elaboração de partituras que dependia de uma “resposta” do grupo de piano, um tipo de teste, para poder ser “validada” e concluída. Isso dava-se pela minha dificuldade de conseguir tocar tais peças, pois, como eram pensadas para quatro ou cinco alunos, eu não teria mãos suficientes para tocar sozinha. Nesse caso, eu sempre precisava ensaiar com os alunos para verificar a sonoridade e a funcionalidade da partitura.



No período da escrita das análises músico-pedagógicas eu tinha, durante as aulas com os grupos, conversas informais com os alunos, nas quais lembrávamos juntos de alguns fatos e situações que aconteceram nos ensaios que foram importantes para a elaboração de alguns arranjos. Inclusive, lembramos juntos de um termo que foi criado pelos próprios alunos para definir a prática de tocar com as mãos muito próximas, ao ponto de se fazer necessária a sobreposição das mãos, chamada por eles de “viaduto”. Esse exemplo mostra que esta pesquisa foi baseada na memória da autora com ajuda informal de seus alunos para lembrar peças importantes desse “quebra cabeças”.

Explicitados os caminhos teórico-metodológicos adotados, o próximo capítulo apresenta as análises dos 7 (sete) arranjos que compõem o corpus empírico desta pesquisa.

## 4 OS ARRANJOS

### 4.1 *Viva la vida*

O arranjo sobre a música *Viva la Vida*, do grupo Coldplay, foi elaborado em 2010 para o grupo de piano do Instituto de Educação Ivoti. Este grupo era composto por cinco alunos, sendo que eles eram bastante familiarizados com esta música devido à divulgação dada pela mídia na época. Foi o desejo dos alunos em tocar Coldplay que me levou a fazer um arranjo para piano em grupo. Essa peça foi utilizada mais tarde, em 2012, nas aulas do grupo de piano da Fundarte, em Montenegro, conforme será descrito ao final deste capítulo.

A música original apresenta, no instrumental, um ritmo sincopado que se mantém durante toda a música, elemento que torna a peça reconhecível ao ouvinte logo no início, podendo ser caracterizado como *ostinato*<sup>9</sup>. Assim, comecei a escrita deste arranjo a partir do *ostinato*, no qual a voz do baixo faz a nota fundamental de cada acorde em semínimas (Figura 1, em azul) e a voz intermediária faz o ritmo sincopado aliado à harmonia (Figura 1, em vermelho).

The image shows a musical score for the first four measures of 'Viva la Vida' in 4/4 time. The score is written for piano and consists of three systems (treble, middle, and bass clefs). The key signature is one sharp (F#). The first three measures are mostly rests, with some notes in the middle and bass clefs. The fourth measure contains a more complex rhythmic pattern with notes in all three clefs. The notes in the middle and bass clefs are color-coded: red for the upper voice and blue for the lower voice.

Figura 1 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 01 ao 04.

A decisão de escrever em três sistemas se deu pela comparação com uma banda de música popular, como o grupo Coldplay, que possui um baixista para executar as notas mais graves, um guitarrista que executa a harmonia e algumas melodias, uma bateria que executa um ritmo mais elaborado e um vocalista que faz a melodia principal, na maioria das vezes. A partir dessa configuração elaborei o arranjo de *Viva la Vida*, com o objetivo de tentar imitar essa formação de banda.

<sup>9</sup> Segundo o Dicionário Grove de música, *ostinato* é “um termo que se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas. Um ostinato melódico pode ocorrer no baixo, como melodia numa voz superior ou simplesmente como uma sucessão de alturas repetidas.” (GROVE, 1994, p. 687).

Assim, transcrita para o grupo de piano, a disposição é a seguinte: voz mais grave executa uma melodia parecida com a do baixo da banda, podendo permanecer na nota fundamental do acorde; a voz intermediária toca a harmonia trazida, muitas vezes, pela guitarra com alguns ritmos marcantes feitos pela bateria; e a voz superior apresenta a melodia feita pelo vocalista, que em muitos casos é considerada a melodia principal da música. Logo, a disposição entre os alunos foi a seguinte: um aluno tocava a voz do baixo; outro aluno a voz intermediária; e três alunos a voz mais aguda.

No caso desta peça, eu optei por usar a nota fundamental do acorde no baixo para facilitar a execução em grupo, dessa forma, tanto o aluno que tocava a voz grave quanto o que tocava a voz intermediária estariam sabendo quais os acordes que compõem essa música. Na voz intermediária, optei por usar apenas duas notas do acorde para facilitar a execução, de modo que o aluno pudesse permanecer na posição do pentacorde de lá menor para tocar todos os acordes da música. Assim, exemplifico na Figura 2 o dedilhado usado pelo aluno, com a mão direita, da voz intermediária:



Figura 2 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 01 ao 04.

Essa escrita, que utiliza uma única posição de mão, facilitou a execução ao ponto que eu pudesse instigar esse aluno a tentar tocar a mesma passagem com a mão esquerda, duplicando assim a voz intermediária, conforme exemplifico na Figura 3 em vermelho.

Figura 3 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 01 ao 04.

Porém, fez-se necessárias modificações na voz do baixo para não acontecer cruzamento de vozes, os nossos (meu e dos alunos) “esbarrões”. Essas modificações, que foram feitas apenas em forma de combinação com os alunos sem nenhum registro escrito, deixaram a voz do baixo em uma posição mais confortável, pois o aluno utiliza apenas as notas do pentacorde de dó maior, permitindo-o manter uma posição fixa da mão para tocar essa voz. Com isso, a voz do baixo se tornou a mais fácil, podendo ser tocada, inclusive, por um aluno que não tivesse fluência de leitura pelo fato de utilizar uma sequência de quatro notas que se mantém durante toda a música. Porém, durante os ensaios, ficou claro que, apesar de ser a mais simples, a voz do baixo exigia uma pulsação muito firme para servir de base para a síncope da voz intermediária, como se uma voz precisasse da outra para se realizar. E os alunos incorporaram essa atitude nos ensaios: se um começasse o outro precisava começar junto. Para isso dedicamos uma maior atenção para o começo da música, foi necessário ensaiar algumas vezes para que eles conseguissem tocar em sincronia desde a primeira nota da música.

O decorrer da escrita do arranjo não apresenta maiores modificações, pois assim como a música original, os *ostinatti* do baixo e da voz intermediária se mantêm durante toda a música, logo, a melodia era o diferencial do arranjo, pois ela é que conduziria para as próximas partes da música, conforme exemplifico na Figura 4 em vermelho.

Figura 4 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 04 ao 08.

À medida em que os alunos ensaiavam a peça foi possível construir a dinâmica, e, como todos conheciam a música original, concordaram que na parte do refrão (Figura 5) precisávamos tocar em uma intensidade mais forte.

Figura 5 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 21 ao 24.

Outro trecho que foi possível trabalhar a dinâmica com os alunos foi em uma passagem que na música original é feita apenas pelo instrumental, porém nesse arranjo, mesmo não tendo a melodia do vocalista, eu criei um padrão para a voz superior não ficar apenas com pausas (Figura 6, em vermelho). Nessa passagem, a harmonia apresenta dois acordes, sendo um acorde por compasso: dó maior e mi menor. Isso se repete três vezes, ou seja, são seis compassos de dó maior e mi menor que levam a dois compassos de ré maior (conforme Figura 6) para depois introduzir uma melodia um pouco diferente da que era feita até então.

Figura 6 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 33 ao 36.

Apesar de não estar escrito na partitura, fizemos combinações nos ensaios acerca da dinâmica desse trecho e anotamos na partitura. Ficou definido, então, que os alunos deveriam começar essa passagem em *pianíssimo* e fazer um *crescendo* quando chegassem no acorde de ré maior (Figura 6, compasso 35) para a próxima melodia ficar com intensidade *forte*. A melodia exemplificada na Figura 7 em vermelho é cantada pelo vocalista porém sem utilizar letra, pois ele utiliza a vogal “o”. Depois dessa parte o arranjo volta ao refrão e finaliza a música.

Figura 7 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 36 ao 39.

Quando percebi, depois de algumas semanas, que os alunos estavam seguros tocando essa música, acrescentei mais um elemento. Como eram três alunos que tocavam a melodia localizada na voz superior, usei um *divisi* no último refrão antes do final, sendo que um tocava a voz superior e os outros dois a voz inferior, um elemento que foi apenas combinado com os alunos sem que eu precisasse escrever na partitura. Assim, a Figura 8 (em vermelho e azul) exemplifica o *divisi* executado pelos alunos.

Figura 8 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 44 ao 48.

A finalização do arranjo ficou muito parecida com a música original, uma vez que o baixo e a voz intermediária permaneciam em notas longas para a voz superior tocar a melodia que finalizava a peça (Figura 9).

Figura 9 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 52 ao 55.

A dificuldade desse trecho era fazer com que as notas executados pelas vozes intermediária e baixo soassem juntas. Trabalhei com os alunos, repetindo várias vezes esse trecho, para que eles conseguissem realizar os últimos quatro compassos da peça em sincronia. Explorei também com eles um *rallentando* e um *diminuendo* para terminar em *pianíssimo*. A voz superior começava com o *rallentando* para que os outros conseguissem dar sequência a ele e fazer o *diminuendo* também.

Acredito que esta peça não traz maiores dificuldades técnicas mas o desafio para os alunos, na minha opinião, era o de tocarem as notas sincronizadas e conseguirem executar as dinâmicas e *rallentando* juntos.

#### *Outro Grupo: Outras Modificações*

Ao trabalhar esta mesma peça com o grupo de piano da Fundarte, na cidade de Montenegro, em 2012, ocorreram algumas pequenas modificações no arranjo. Esse grupo era formado por quatro integrantes, com a seguinte disposição das vozes: um aluno tocava o baixo; outro a voz intermediária; e dois alunos a voz mais aguda.

Como o aluno que tocava a voz intermediária era um menino, de 14 anos de idade, que tinha muito vigor na sua sonoridade, precisei dobrar a voz do baixo para equilibrar a intensidade das vozes de acompanhamento, logo, tanto a aluna que tocava o baixo quanto o aluno que tocava a voz intermediária usavam as duas mãos para oitavar as suas partes, conforme exemplifico na Figura 10.

Figura 10 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 01 ao 04.

Da mesma forma, uma das alunas que tocava a voz superior duplicou a sua parte, usando as duas mãos, para dobrar a melodia, assim ficaram três vozes de melodia soando no registro médio e agudo do piano. A necessidade de ensaiar a

sincronia das partes se fez necessário da mesma maneira que no grupo de Ivoti, porém, se mostrou mais rápida por ser um número menor de pessoas tocando juntas.

Uma diferença interessante surgiu na passagem onde a harmonia se modifica dentro de uma dinâmica pianíssimo. Após as três repetições dos compassos 33 e 34 (Figura 11, em azul), o aluno que tocava a voz intermediária modificou o ritmo dos compassos 35 e 36 (Figura 11, em vermelho), voltando ao ritmo padrão no compasso 37 (Figura 11, em verde).

The musical score shows three systems of staves. The first system (measures 33-34) is marked *pp* and contains blue notes. The second system (measures 35-36) is marked *f* and contains red notes. The third system (measure 37) contains green notes. The bass line is labeled with chords: Dó maior, Mi menor, and Ré maior.

Figura 11 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 33 ao 37.

Essa modificação chamou-me a atenção por ser bastante semelhante com o ritmo feito na música original nesse trecho, por isso, optei por deixar o aluno tocando dessa forma porque gostei do resultado sonoro e percebi que aquele ritmo, juntamente com o *crescendo*, contagiava os demais alunos a chegarem ao *forte* no compasso 36.

Essa peça mostrou-se, para ambos os grupos, de fácil memorização, porque no primeiro ensaio os alunos que tocavam as vozes graves já não acompanhavam mais a partitura e aprenderam a se basear pela voz aguda que tocava a melodia. Assim, ao ouvir a voz mais aguda, os alunos sabiam em qual parte da música estavam e qual seria a próxima parte. Por esse motivo, uma das alunas definiu a *Viva la vida* como a música que não tem fim, que “não acaba nunca”, porque se ninguém lembrar de tocar as notas longas do final ela pode ser repetida muitas e muitas vezes. Outro fato interessante é que, mesmo depois de meses sem tocar esta peça, os alunos ainda lembram e conseguem tocá-la até o final de memória. Por esse motivo, a *Viva la vida* ainda hoje, em 2013, faz parte do repertório do grupo de piano de Ivoti (Ascarte/IEI) e dos dois grupos de piano da Montenegro (Fundarte).



## 4.2 *Speed of sound*

A ideia de elaborar uma partitura sobre a música *Speed of sound* do grupo Coldplay partiu de mim, após ouvi-la através de uma emissora de rádio, pois eu sabia que os alunos gostavam muito desse grupo e também por achar que esta música trazia elementos que poderiam soar bem quando tocados ao piano. Tais elementos consistiam em: um padrão rítmico que se mantinha durante toda a música, com algumas variações de dinâmica; uma melodia que não apresentava muitas notas repetidas, realizada em alguns momentos por um timbre de piano e em outros pelo vocalista; e uma harmonia que não utilizava grande variação de acordes, o que possibilitaria uma fácil memorização da música por parte dos alunos.

Comecei a escrita do arranjo a partir da melodia da voz superior (Figura 12, em vermelho), pois a introdução da música original começa com uma melodia feita pelo piano. Depois de escrever oito compassos, que é a duração da introdução, escrevi a voz mais grave fazendo as mesmas notas do timbre do baixo na música original (Figura 12, em azul). Por fim, eu precisava de uma voz intermediária que funcionasse como um preenchimento harmônico com um ritmo sincopado semelhante ao da melodia, porém começando no tempo forte do compasso. Para essa voz usei acordes arpejados em estado fundamental com o objetivo de facilitar a leitura e evitar cruzamento de vozes (Figura 12, em verde e preto). Após escrever o primeiro compasso da voz intermediária, percebi que seria mais fácil explicar para os alunos o ritmo sincopado com uma escrita que usasse ligaduras, conforme exemplifico na Figura 12, saliente em preto. Essa foi uma maneira de mostrar para os alunos que um mesmo padrão rítmico pode ser escrito de diferentes formas, como os padrões salientes em verde e preto na Figura 12. Porém, na voz mais aguda (Figura 12, em vermelho), optei por não utilizar esse recurso para não deixar a partitura com muitas ligaduras, porque eu sabia que os alunos que tocariam esse trecho seguiriam o ritmo de acordo com a sua memória da música original (ou “de ouvido”), sem se prenderem tanto na leitura do ritmo.

Figura 12 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 1 ao 4.

A partitura foi disponibilizada para os alunos conforme as figuras aqui apresentadas, porém sem cores: apenas em preto. Uma adaptação que se mostrou necessária no primeiro ensaio foi a de tocar a voz superior uma oitava acima da região onde foi escrita, pois ficaria muito apertado para os alunos tocarem tão próximos uns dos outros. Logo, os alunos tocaram nas regiões do piano conforme registrado na Figura 13, porém foi uma combinação que não precisou ser escrita na partitura.

Figura 13 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 1 ao 4.

A partir da introdução fez-se necessário trabalhar a entrada da música, ou seja, os dois alunos que tocavam a voz mais aguda precisavam sincronizar o início da melodia; para isso eu ensaiei com eles uma respiração que servisse como contagem do tempo para começarem juntos. Da mesma forma, foi preciso maior atenção para o início do acompanhamento, uma vez que o tempo forte está dentro da ligadura na melodia. Logo, tive que ensaiar esse início algumas vezes com os alunos, tanto para sincronizar a melodia em si, quanto para sincronizar o início do acompanhamento.

Depois de oito compassos de introdução, a música original leva ao início da melodia feita pelo vocalista. Como essa melodia começa em anacruse, achei que seria mais fácil para o grupo se apenas os alunos que tocavam a voz superior

fizessem essa anacruse, de forma que eles “dariam a entrada” para esse trecho. Para isso precisei fazer uma pequena modificação no último compasso da introdução, conforme exemplifico na Figura 14. O padrão que vinha sendo feito está em azul e a modificação aparece em verde no último compasso.

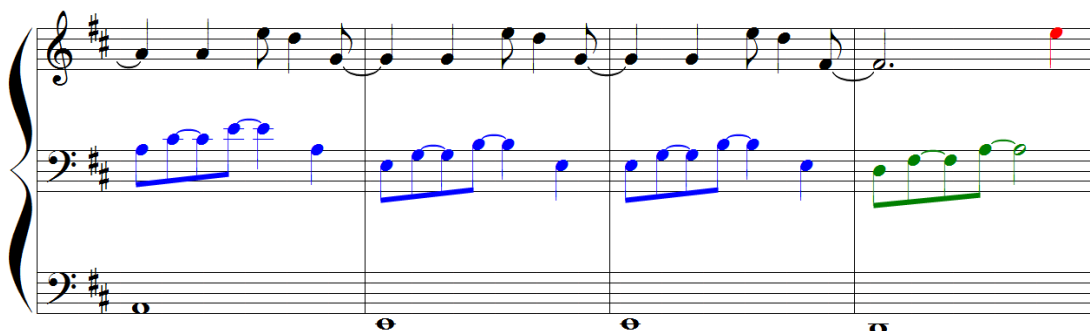


Figura 14 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 5 ao 8.

Na música original, a melodia executada pelo vocalista inicia-se após oito compassos de introdução, que, no caso da partitura para o grupo de piano, escrevi na voz superior (Figura 15, em vermelho). Também nesse trecho a bateria é introduzida na música original, criando um padrão rítmico que utiliza principalmente os timbres mais graves da bateria, se estendendo por toda a música. Assim, procurei criar na voz mais grave um padrão rítmico semelhante ao da bateria que utilizasse apenas a fundamental e a quinta de cada acorde, conforme exemplifico na Figura 15 em azul. Sendo o piano um instrumento de cordas percutidas, a minha tendência é aliar padrões rítmicos à harmonia, ao contrário do que acontece na música original em timbre de teclado: acordes em notas longas. Assim, a voz intermediária, por se encontrar em uma região média do piano, permitiu que eu utilizasse acordes com notas mais próximas ao mesmo tempo que reforçava o ritmo feito pela voz do baixo (Figura 15, em verde). Para facilitar a execução do aluno que tocava a voz intermediária, procurei escrever os acordes dessa parte o mais próximo possível um do outro, utilizando acordes invertidos, para evitar grandes saltos e cruzamento de vozes. Mesmo assim, o cruzamento entre a voz mais aguda e a intermediária só foi evitado porque a voz aguda permaneceu sendo executada uma oitava acima da região em que foi escrita.

Figura 15 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 9 ao 12.

Na próxima parte, a música original traz uma maior quantidade de timbres e por esse motivo resolvi intensificar o ritmo para gerar um *crescendo* na intensidade. Assim, logo após a melodia na voz superior destacada na Figura 16, em vermelho, criei um *ostinato* que utiliza as notas do acorde com um ritmo sincopado que se contrapõe ao ritmo do baixo e da voz intermediária (Figura 16, em azul). Da mesma forma, acrescentei na voz intermediária um arpejo descendente (Figura 16, em verde) para intensificar o ritmo e a intensidade desse trecho.

Figura 16 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 25 ao 28.

Esse padrão rítmico mais denso mantém-se durante todo o refrão, que é apresentado da mesma forma: melodia executada pelo vocalista na voz superior (Figura 17, em vermelho); harmonia aliada à um ritmo sincopado na voz intermediária (Figura 17, em azul); e o baixo e a quinta do acorde aliado à um ritmo em *ostinato* no baixo (Figura 17, em preto).

Figura 17 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 33 ao 37.

A música original repete-se três vezes até surgir um trecho diferente. A introdução marca o início de cada repetição, sendo que a letra é o único elemento que se modifica. Como a partitura para o grupo de piano não previa uma melodia para ser cantada trazendo a letra da música, eu optei por não fazer essas repetições. Assim, passei para o trecho em que a melodia se modifica, que aparece logo depois da terceira repetição na música original. Nesse trecho, resolvi mudar o padrão de acompanhamento da voz intermediária, trazendo arpejos ascendentes (Figura 18, em azul) para diferenciar essa parte das anteriores. Nesse trecho pude trabalhar com o aluno que tocou a voz intermediária uma leitura de acordes arpejados, fazendo com que ele pensasse nos acordes de cada compasso e não em cada nota isoladamente. Além disso, esse acompanhamento possibilitou que os alunos executassem uma dinâmica *piano* com maior facilidade, algo que só ficou visível para mim durante os ensaios, pois é nos ensaios que consigo perceber as possibilidades de dinâmica na peça.

Figura 18 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 43 ao 47.

Ao falar em acordes com o aluno que tocava a voz intermediária, o outro aluno que tocava a voz do baixo conseguia acompanhar o mesmo raciocínio pois suas notas também faziam parte de cada acorde. Com isso, percebi que os alunos

se ajudavam porque quando um se perdia o outro falava qual era o acorde da música em que estavam e logo conseguiam se achar novamente. Naquela ocasião, estava começando a participar do grupo uma aluna que tinha mesma idade de outros dois, entre 14 e 15 anos, e era iniciante nos estudos de piano, portanto, a dificuldade de leitura dela era maior. Porém, como os alunos estavam desenvolvendo uma maneira de ajudar uns aos outros, cantando e falando os nomes das notas, fiz uma combinação com essa aluna: ela tocava a primeira nota de cada compasso da voz do grave na oitava mais grave do piano. Dessa forma, criei uma quarta voz no grave sem precisar escrever na partitura, pois a aluna que tocava a voz do baixo ajudava a colega a ler apenas a primeira nota de cada compasso, conforme exemplifico, em vermelho, na Figura 19.

Figura 19 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 43 ao 47.

O resultado sonoro dessa combinação ficou com a fundamental de cada acorde soando em uma nota longa no grave, conforme exemplifico na Figura 20, em vermelho.

Figura 20 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 43 ao 47.

Depois desse trecho, o refrão é apresentado mais uma vez e, para não repetir tanto, resolvi encaminhar o arranjo para o final. Porém, a música original termina

com notas longas em timbres de teclado. Optei, então, por trazer a introdução para terminar a peça, já que ela foi apresentada apenas uma vez durante todo o arranjo. Para isso utilizei dois compassos de transição (compassos 61 e 62 da Figura 21) em que só o baixo e a voz intermediária mantivessem o seu acompanhamento até chegarem em uma nota longa que dá espaço para a voz superior iniciar a melodia da introdução.

Figura 21 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 59 ao 63.

Porém, durante os ensaios, essa sincronia se mostrou um pouco complicada, uma vez que a tendência dos alunos era de fazer um *rallentando* nesses dois compassos, elemento que eu não queria cortar porque era coerente com o final da música. Assim, optamos por fazer apenas um compasso de transição levando até uma nota longa, sendo que a melodia que dava início à *coda* poderia esperar pela *fermata* realizada pelas vozes do baixo e intermediária. Essas modificações foram feitas através de combinações nos ensaios, sem que fosse preciso modificar a partitura. Trago na Figura 22, compasso 61 e 62, o resultado dessas combinações:

Figura 22 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 59 ao 63.

A fermata facilitou uma variação de dinâmica na *coda*, ou seja, logo depois da fermata era mais fácil para os alunos iniciarem a *coda* em intensidade *piano* para diminuir até o final da música em *pianissimo*. Porém, por uma dificuldade minha, são ideias que surgem nos ensaios, se tornando anotações nas partituras ou apenas combinações sem nenhum registro escrito. O final da música é igual ao final do

refrão, porém com notas longas no acorde de ré maior, conforme exemplifico na Figura 23, compasso 70.


A musical score for piano, measures 67 to 70. The score is written in treble and bass clefs with a key signature of two sharps (F# and C#). Measure 67 shows a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef. Measure 68 continues the melodic line and bass line. Measure 69 continues the melodic line and bass line. Measure 70 shows a long note in the treble clef and a long note in the bass clef, representing the D major chord mentioned in the text.

Figura 23 - Fragmento da partitura de *Speed of sound*, compassos 67 ao 70.

Ao ensaiarem e apresentarem essa peça, os alunos perceberam a importância de tocarem juntos e ouvirem uns aos outros, pois era muito fácil acelerar o andamento e perder o controle da música. Outro aspecto interessante era a necessidade que eles tinham em ouvir todas as partes. Afirmo isso porque várias vezes aconteceram situações em que um deles parou de tocar no meio da música e em seguida os outros começaram a errar e se perder na partitura. Essas situações tinham resultados variados: em alguns casos a confusão era tanta que todos paravam de tocar; e em outros casos o aluno que parou conseguia retomar a sua parte e todos continuavam a tocar. Como *Speed of sound* era uma peça que apresentava uma harmonia relativamente lenta, trazendo um acorde por compasso, facilitava para os alunos que tocavam o acompanhamento ajudarem-se uns aos outros, deixando evidente para mim uma união de grupo em prol daquela música.



### 4.3 A história de uma gata

O arranjo intitulado *A história de uma gata* foi elaborado para grupo de cinco pianistas, em 2011, baseado na música de mesmo nome do Musical Infantil *Os Saltimbancos*, de Luis Enríquez Bacalov e Chico Buarque. Ao comentar com uma amiga, também professora de música, sobre a minha intenção de fazer um arranjo desta música, ela imediatamente me indicou uma nova versão da música, gravada ao vivo pela cantora Vanessa da Matta, dizendo que era de uma interpretação ímpar. Fui, então, procurar uma gravação no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Encontrei duas versões: uma ao vivo interpretada por Vanessa da Mata<sup>10</sup>; e outra mais antiga interpretada por Miúcha<sup>11</sup>. Por questão de gosto pessoal, resolvi basear meu arranjo na primeira versão. Achei a interpretação de Vanessa da Mata expressiva, como se ela realmente fosse uma gata contando a sua história. Ao rever os dois vídeos, questionei-me sobre a minha preferência: por que eu escolhi um ao invés do outro? A gravação de Miúcha apresenta maior quantidade de melodias na parte instrumental, que poderiam ter sido usadas no arranjo, mas a versão de Vanessa da Matta conseguiu mostrar diferenças de dinâmica mais significativas, o que pode ter influenciado minha preferência além da interpretação da cantora.

Para escrever o início da música eu precisaria definir qual a tonalidade que usaria, logo, seria mais fácil escrever a partitura na mesma tonalidade da gravação que me servia como base, nesse caso mi maior, uma vez que a minha escrita de partitura, na maioria das vezes, se dá de uma forma imediata, ou seja, eu ouço o trecho da música original e escrevo a partitura usando o *software Encore* sem precisar tocar o trecho no piano. Essa maneira funciona porque este editor de partituras, assim como vários outros, reproduz a notação musical, ferramenta esta, que me ajuda a corrigir os erros de escrita.

Ao montar o início da partitura não tive dúvidas de como começaria. Teria que começar com a voz do baixo que faria a nota fundamental do acorde (Figura 24, em azul), que, na minha opinião, imita o caminhar tranquilo de uma gata, e uma voz intermediária que traria a harmonia aliada ao ritmo base, para soar semelhante à gravação original (Figura 24, em vermelho).

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SMvupkke5Qc&ob=av2e>. Acessado em 07 de abril de 2013.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=K9KQzxAuKlg>. Acessado em 07 de abril de 2013.

Figura 24 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 1 ao 4.

Procurei escrever a voz intermediária de uma maneira que facilitasse a execução, por isso utilizei dois acordes invertidos, e que gerasse uma pequena melodia com as vozes superiores dos acordes, conforme exemplifico na Figura 25, em vermelho.

Figura 25 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 1 ao 4.

A sequência harmônica inicial utiliza apenas três acordes: tônica, dominante, subdominante relativa e dominante. Essa sequência tem a duração de dois compassos e se repete por mais seis compassos. Depois de ter definido esses oito compassos de acompanhamento ficou mais fácil escrever a melodia, que é cantada pela vocalista (Figura 26, em vermelho).

Figura 26 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 4 ao 7.

Para criar uma textura diferente em outro trecho da música, optei por mudar o padrão rítmico da voz intermediária e do baixo, conforme exemplifico na Figura 27 em vermelho e azul. No arranjo original esse trecho da música ganha uma dinâmica

mais forte graças à distorção da guitarra e ao ritmo feito pela bateria, logo achei importante fazer uma variação rítmica no arranjo para deixar esse trecho com uma textura mais densa.

The musical score for Figure 27 consists of three staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a common time signature. The middle staff is a piano accompaniment in bass clef, featuring red triplets of eighth notes in measures 9 and 10. The bottom staff is a bass line in bass clef, featuring blue dotted rhythms in measures 9 and 10. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time.

Figura 27 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 8 ao 11.

Porém, quando ensaiei esse trecho da partitura com o grupo de pianistas, percebi que os alunos não estavam tocando o ritmo de acordo com o que estava escrito. Eles demonstraram não estarem cientes da diferença rítmica que deveria existir entre a voz intermediária (em vermelho, na Figura 27) e a voz do baixo (em azul, na Figura 27), pois uma apresenta tercinas e a outra apresenta colcheia pontuada seguida de semicolcheia. Assim, uma correção rítmica fez-se necessária: transformamos o baixo em quiálteras formadas por semínima e colcheia, conforme exemplifico na Figura 28, em azul.

The musical score for Figure 28 consists of three staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a common time signature. The middle staff is a piano accompaniment in bass clef, featuring black triplets of eighth notes in measures 9 and 10. The bottom staff is a bass line in bass clef, featuring blue eighth-note triplets in measures 9 and 10. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time.

Figura 28 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 8 ao 11.

Essa modificação foi uma combinação que se mostrou necessária durante o ensaio, mas não exigiu que eu modificasse a partitura, porque os alunos já na primeira leitura usaram uma partitura escrita igual à Figura 27 e sem perceber tocaram o ritmo conforme a Figura 28. Ao ver essa diferença, expliquei o que estava acontecendo e mostrei, tocando ao piano, como deveria soar, então concluímos que soaria melhor e seria mais fácil de tocar o ritmo da Figura 28.

No arranjo original o instrumental cria uma introdução para o refrão, com duração de dois compassos, com uma textura mais densa e ritmo mais acelerado que para no terceiro tempo do compasso dando ênfase à anacruse da melodia.

Desta forma, procurei elaborar um acompanhamento nas vozes do baixo e intermediária que criassem um efeito semelhante. Utilizei um ritmo mais rápido no baixo, com mais notas, para criar essa textura mais forte (Figura 29, em azul) e dois grupos de tercinas no segundo compasso da voz intermediária (Figura 29, em vermelho), criando, assim, um crescendo natural na peça que culmina no refrão.

Figura 29 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 21 ao 24.

Para a execução musical dessa peça eu contava com cinco pianistas distribuídos da seguinte forma: três alunos tocando a voz superior; um aluno tocando a voz intermediária e dois alunos tocando o baixo. A acomodação ao piano só era possível porque três alunos eram fisicamente menores. Porém, na passagem que introduz o refrão aconteceu um uníssonos entre duas vozes, o que nós costumávamos chamar de “esbarrão”. Isso porque duas alunas tocavam o baixo e uma delas utilizava, em alguns momentos, o mesmo fá sustenido que estava sendo utilizado pela aluna que tocava a voz intermediária. Esses “esbarrões” atrapalhavam muito os alunos, logo, tive que criar uma pequena modificação para essa aluna conseguir tocar a parte do baixo sem sofrer interferência. A modificação consistia em poucas notas, conforme exemplifico na Figura 30, em vermelho.

Figura 30 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 21 ao 24.

Assim, uma das alunas tocava a voz do baixo com essas pequenas alterações, que foram apenas combinadas em aula e anotadas na partitura do grupo, e a outra aluna tocava a mesma voz oitava abaixo, sem as modificações, conforme exemplifico na Figura 30, em azul.

Ao escrever a melodia do refrão (Figura 31, em vermelho) decidi criar uma segunda voz para a melodia principal (Figura 31, em azul), uma vez que três alunos tocariam essa melodia, portanto, poderia destinar esse contracanto para um deles. Porém, o aluno que tocava essa melodia, aquele que estava posicionado mais próximo à voz intermediária, não se animou a ensaiar esse contracanto, pois preferia tocar a melodia principal. Tentei, durante alguns ensaios, fazê-lo tocar o contracanto, mas a dificuldade era grande tendo em vista que ele não costumava ensaiar esse trecho em casa. Desisti de insistir após a terceira semana de ensaio, algo que deixou este aluno muito feliz, pois ele realmente preferia tocar a melodia principal como os outros dois colegas.

Figura 31 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 25 ao 28.

Nesse mesmo trecho, que chamo de refrão, o baixo ganhou mais notas (Figura 31, em preto) e a voz intermediária um ritmo diferente (Figura 31, em verde), para deixar o refrão com uma textura mais densa e com ritmo mais rápido. Porém, devido ao andamento da música, não consegui corrigir a diferença rítmica feita pela aluna que tocava a voz intermediária, que não fazia a colcheia pontuada e semicolcheia com precisão, mas sim quíalteras, conforme exemplifico na Figura 32, em vermelho.

Figura 32 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 25 ao 28.

Da mesma forma, se a voz intermediária modificou seu próprio ritmo, a voz superior foi obrigada a fazer o mesmo (Figura 32, em azul), mas esse processo aconteceu sem que os alunos percebessem, e como já tinha feito uma combinação semelhante em um trecho anterior, achei mais coerente permanecer com essa execução.

Na gravação original, a música se repete com uma letra diferente, mas quando só tocada, ao piano nesse caso, a peça ficaria bastante repetitiva, porém sem a repetição ela ficaria muito curta. Ao ouvir novamente a outra gravação que encontrei na internet, interpretada pela cantora Miúcha, percebi que ao final da música o instrumental modulou meio tom acima sem nenhuma preparação harmônica. Achei a ideia interessante, então resolvi incorporar ao arranjo essa modulação. Por casualidade (ou não), tanto a gravação de Vanessa da Mata quanto a de Miúcha estavam na mesma tonalidade: mi maior. Assim, modular meio tom acima seria fácil para os alunos tocarem, pois passariam a tocar o refrão em fá maior. Nas figuras a seguir exemplifico a transição: quatro compassos em mi maior (Figura 33) e mais quatro compassos em fá maior (Figura 34) que antecedem o refrão.

Figura 33 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 17 ao 20, em mi maior.

♩ Coda

Figura 34 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 33 ao 36, em fá maior.

Porém, essa modulação gerou muita confusão entre os pianistas, pois quando eles já estavam com a primeira parte, em mi maior, quase memorizada, teriam que aprender tudo em outro tom. Além disso, quando conseguiram aprender bem a parte em fá maior, várias vezes se confundiam no início da música e tocavam em fá maior quando deveria ser em mi maior, e vice versa.

O arranjo permaneceu igual também no refrão porém transposto para fá maior, mas mesmo nessa nova tonalidade o contracanto não foi tocado, pois os alunos criaram uma certa resistência a essa segunda voz (Figura 35, em azul), preferindo tocar apenas a melodia (Figura 35, em vermelho). Outro aspecto interessante da performance do grupo é que a voz intermediária (Figura 35, em verde) praticamente determinava o andamento, ou seja, se o aluno que tocasse aquela voz perdesse o controle do tempo e começasse a acelerar, todos os outros pianistas seguiriam o andamento dele e acelerariam junto, algo que aconteceu várias vezes, principalmente em apresentações, quando os alunos sentiam-se mais nervosos para tocar.

Figura 35 - Fragmento da partitura *A história de uma gata*, compassos 37 ao 40.

Para finalizar a peça, resolvi escrever a mesma terminação realizada pelo instrumental do arranjo interpretado por Vanessa da Mata, que trazia uma cadência perfeita formada por quatro notas, como exemplifico na Figura 36, em azul e

vermelho. Para não escrever apenas pausas para voz superior, resolvi enfatizar a cadência perfeita colocando um dó como dominante e um fá como tônica, conforme exemplifico na Figura 36, em marrom. Para a finalização da música original, de Vanessa da Mata, é apresentado um último toque de prato da bateria e uma imitação de um “miado” de gata feito pela cantora. Mas, para os pianistas, achei que seria suficiente escrever uma única nota no baixo para finalizar a peça, conforme exemplifico na Figura 36, em verde.

Figura 36 - Fragmento da partitura *A História de uma gata*, compassos 44 ao 46.

Essa peça fez parte do repertório do grupo de piano de Ivoti durante o ano letivo de 2011 e foi apresentada em pelo menos cinco ocasiões. Ao preparar o grupo para alguma apresentação, os alunos criavam justificativas para explicar os seus erros durante o ensaio, tais como: “ah, sora, ou acertamos só a primeira parte [em mi maior] ou só a segunda parte [em fá maior], mas acertar tudo já é pedir demais [muitos risos]!” Esse era um comentário que os alunos faziam para explicar que era muito difícil tocar a mesma música em duas tonalidades diferentes. Essa dificuldade ocorreu porque alguns deles memorizavam as suas partes, assim, quando a música modulava de mi maior para fá maior a memória de alguns costumava falhar. Mas essa dificuldade logo se resolvia ao repetir a música algumas vezes, pois os alunos percebiam que precisavam ler na partitura as passagens, que não estavam tão bem memorizadas para conseguir tocar com os colegas sem errar.



#### 4.4 *Three little birds*

A música do gênero *reggae* intitulada *Three little birds* foi composta por Bob Marley, tendo sua primeira gravação realizada pelo autor e sua banda, The Wailers. Essa música já foi regravada várias vezes com diferentes artistas e arranjos, sendo que me chamou a atenção a gravação feita por Gilberto Gil em um álbum dedicado a Bob Marley contendo somente músicas deste compositor. Essa versão de *Three little birds* interessou-me porque traz muitas melodias que fazem contracantos com a melodia executada pelo vocalista, além de três vozes em coro, explorando timbres como violão acústico, acordeom, flauta transversa e instrumentos de percussão variados.

Ao ouvir essa versão imaginei vários elementos que ali se apresentavam, sendo tocados simultaneamente ao piano, uma prática que, na minha opinião, poderia contribuir para desenvolver uma audição polifônica dos meus alunos. Nesse caso, utilizei a gravação de Gilberto Gil como a versão original na qual baseei o arranjo.

Ao ouvir a música inteira percebi que eu precisaria elaborar um arranjo para quatro vozes, pois ela contém uma voz do baixo que mantém uma melodia independente, uma voz intermediária que precisaria fazer o contratempo característico do gênero *reggae* e duas vozes mais agudas que poderiam alternar entre melodia principal e melodia secundária de acordo com o trecho da música. Por isso, resolvi elaborar uma partitura com quatro pentagramas, conforme exemplifico na Figura 37.

O início da música original apresenta uma introdução executada, apenas, pelo violão. Tive a intenção de escrever todas as notas desta introdução, mas algumas ficaram difíceis de serem ouvidas por causa da execução do instrumentista, mas nesses casos utilizei uma lógica harmônica para definir que nota usar. Essa introdução apresenta uma melodia no baixo e acordes arpejados logo depois de cada nota do baixo, assim, escrevi primeiramente a melodia do baixo, que parecia ser mais evidente (Figura 37, em azul). Depois de terminar essa melodia inicial, escrevi os arpejos na voz superior (Figura 37, em preto). Optei por utilizar as duas vozes intermediárias para ficar o mais próximo possível da região em que o timbre de violão toca. Para facilitar a minha escrita, por estar me baseando em um registro fonográfico (de áudio) da música, optei por manter a mesma tonalidade ouvida na

gravação, mi maior, o que geraria a oportunidade de trabalhar com os alunos uma tonalidade com mais sustenidos.

Figura 37 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 1 ao 3.

A introdução é formada por duas partes: a primeira é escrita na região média do piano, terminando no primeiro compasso da Figura 38 (em vermelho); e a segunda é feita por todas as vozes, destacada em azul na Figura 38. Após a introdução, as vozes agudas iniciam a próxima parte com a melodia feita pela voz no arranjo original (Figura 38, em verde).

Figura 38 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 4 ao 7.

Essas pequenas partes que são separadas por notas longas (Figura 39, em vermelho) apresentam uma dificuldade de sincronismo para serem tocadas em grupo, porque após a nota longa era muito comum que os alunos entrassem na próxima parte em momentos diferentes ou sem muita conexão. Essa dificuldade exigiu que eu fizesse um trabalho mais cuidadoso com os alunos do grupo de piano para melhorar a sincronia dessa passagem. A maneira que encontrei para controlar isso, além da contagem de tempos em cada nota longa, era fazer com que um dos alunos respirasse para dar a entrada da próxima nota, como se fosse cantar ou tocar

um instrumento de sopro. No caso do grupo de piano, a melhor opção era escolher um dos alunos que tocava na região média, justamente por estar sentado no meio dos demais, facilitando que todos percebessem a respiração e conseqüentemente a hora certa de tocar a próxima nota. Essa estratégia foi utilizada em outros pontos da música, mostrando-se eficaz e contribuindo para uma maior liberdade de interpretação, pois permitia que os alunos fizessem *fermatas* em alguns pontos previamente combinados sem dificultar a retomada do tempo e da sincronia entre as partes.

Figura 39 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 4 ao 7.

A gravação original apresenta outros elementos, que se contrapõem à melodia feita pelo vocalista, que me pareciam significantes para acrescentar na partitura. O primeiro elemento era a voz do baixo. A cada acorde o baixo fazia um *ostinato* diferente, então comecei a escrita pelo baixo (Figura 40, em azul). Uma vez que essa parte estava escrita, ficava mais fácil definir a harmonia da peça. Sendo esta música do gênero *reggae*, eu não poderia esquecer do contratempo realizado pela guitarra, que aparece em quase toda a música. Logo, os acordes, no contratempo, ficariam sob responsabilidade da voz intermediária mais grave (Figura 40, em preto). Para deixar esse contratempo mais preciso, criando um contraste rítmico com a voz do baixo, escrevi esses acordes em *stacatto*, trabalhando com o aluno que tocava essa voz uma sonoridade precisa e de intensidade *piano*. A melodia executada pelo vocalista na gravação original é acompanhada em alguns momentos por contracantos feitos por acordeom, flauta ou outras vocalistas. Assim, nos momentos em que o vocalista canta sozinho optei por dobrar essa melodia, fazendo com que a voz intermediária mais aguda e a voz superior tocassem juntas em oitavas (conforme Figura 40, em vermelho). Porém, quando surge algum contracanto na gravação original, uma voz permanece na melodia do vocalista

(Figura 40, em vermelho) e a outra voz passa para a melodia do contracanto (Figura 40, em verde).

Figura 40 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 8 ao 11.

Durante os ensaios, percebi o quanto as duas vozes mais graves ficaram dependentes uma da outra, pois os dois alunos usavam um ao outro como referência de andamento, algo que em alguns momentos saía do controle porque quando um acelerava um pouco o outro dava continuidade ao acelerando. Ficou claro para mim que os alunos não estavam contando o tempo mas, sim, ouvindo um ao outro para conseguir acompanhar a partitura.

Na sequência da partitura, as duas vozes superiores seguem fazendo melodia principal (Figura 41, em vermelho) e contracanto (Figura 41, em verde). Mas, em um determinado trecho, o instrumento que fazia o contracanto na gravação original, o acordeom, muda para um padrão de acompanhamento utilizando semicolcheias, conforme exemplifico na Figura 41, em azul. Optei por escrever esse novo padrão com uma ligadura e *staccatos* para tentar imitar a sonoridade e articulação executadas pelo acordeom na gravação original.

Figura 41 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 12 ao 15.

A escrita desse novo padrão possibilitou-me trabalhar com mais refinamento essa articulação de ligadura seguida de *stacatto* com a aluna que tocava a voz intermediária mais aguda. Tal articulação foi um tipo de desafio para a menina, mas ela logo estava conseguindo fazer um movimento de antebraço e punho que contribuísse para uma boa sonoridade.

Na música original, em um outro trecho, acontecia uma mudança de compasso para que todos os instrumentos acompanhassem o ritmo da melodia principal, (Figura 42, em azul e verde) com o intuito de dar ênfase à frase que diz: “*This is my message to you*”, que significa “esta é a minha mensagem para você”<sup>12</sup> (tradução nossa). Achei muito interessante esse trecho por poder trabalhar com os alunos a alternância de compasso no meio da música, pois um compasso setenário quebraria toda a estrutura quaternária que vinha até ali. Nesse trecho a voz do baixo dá a primeira nota (Figura 42, em verde) para que a melodia transmita a “mensagem dos passarinhos” (Figura 42, em azul). Devo mencionar que a letra da música escrita aqui na Figura 42 é para exemplificar o trecho em questão, mas, apesar dos alunos saberem a letra dessa passagem, esse texto não existia na partitura usada nas aulas. O fato de o baixo conter a primeira nota desse trecho ajudava muito os alunos na execução, pois, se algum deles se perdesse no meio da música, era essa nota do baixo que faria com que todos se encontrassem novamente. Já a estratégia trabalhada no início da música, de fazer um dos alunos respirar para dar a entrada, se mostrou muito importante na execução desse trecho, uma vez que a fermata realizada por todos (Figura 42, em rosa) deveria ser respeitada e a próxima melodia (Figura 42, em vermelho) entraria, como um descrevia para os outros alunos, como “um suave canto de passarinhos”.

---

<sup>12</sup> A música fala de três passarinhos que vêm cantar, pela manhã na soleira da porta, melodias puras e verdadeiras, sendo que essa frase é, segundo a letra da música, dita pelos passarinhos.

Figura 42 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 20 ao 22.

Nos primeiros ensaios dessa passagem, a maior dificuldade foi conseguir que o aluno que tocava no baixo tocasse a primeira nota do compasso setenário em intensidade forte, pois se tratava de um menino de 10 anos de idade, bastante tímido, que precisou de ensaios e incentivo para ter coragem de tocar aquele dó natural o mais forte possível.

A próxima parte, na musica original, traz um interlúdio, executado pela flauta transversa e acordeom, o qual escrevi nas vozes superiores em alternância. Conforme exemplifico em vermelho na Figura 43 e Figura 44, a melodia vai alternando entre as duas vozes superiores até chegar ao ponto em que o *ostinato* é interrompido, marcando o momento da música em que a melodia feita pelo vocalista recomeça (Figura 44, em azul).

Figura 43 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 24 ao 26.

Figura 44 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 27 ao 30.

Esse interlúdio funcionou como outro desafio para as alunas que tocavam as vozes superiores, pois além da dificuldade rítmica das tercinas, a extensão da melodia exigia um dedilhado cuidadosamente estudado. A alternância da melodia entre as duas vozes agudas contribuiu para que as alunas conseguissem tocar mais facilmente as suas partes, pois cada uma teria que estudar um trecho diferente (de apenas um ou dois compassos) sem que as duas precisassem tocar tudo.

Em seguida, escrevi em alternância as melodias cantadas pelo vocalista (Figura 45, em vermelho) e pelas vozes secundárias (Figura 45, em azul) da gravação original. A partir daí a música se repete inteira. A solução que encontrei para modificar a repetição foi alternar a melodia principal e os contracantos entre as duas vozes superiores, para que os alunos que tocassem essas vozes não tivessem uma partitura exatamente igual ao início da música. Porém, não consegui variar as vozes inferiores porque o padrão de acompanhamento precisava se manter o mesmo, o que não foi ruim, uma vez que os alunos que tocavam essas vozes estavam tendo maior dificuldade com a leitura da peça.

Figura 45 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 30 ao 33.

À medida em que a peça se repetia eu precisava criar alguma diferença para poder encaminhar a partitura para a parte final. Portanto, quando chegou o momento de escrever o compasso setenário novamente, optei por acrescentar mais notas em todas as vozes para intensificar a dinâmica, conforme exemplifico na Figura 46 em vermelho e azul. Uma vez que as vozes superiores apresentavam acordes tocados em bloco, escrevi a voz intermediária acompanhando o baixo, desde a primeira nota até o cromatismo, em terças (Figura 46, em azul). Essa escrita contribuiu para que os alunos tocassem essa passagem em intensidade forte, tornando esse trecho diferente do apresentado anteriormente (no compasso 21, Figura 42).

Figura 46 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 45 ao 47.

Mais próximo do final da música, escrevi a melodia realizada pelo vocalista sendo dobrada pelas duas vozes superior. Esse trecho refletiu uma percepção por parte dos alunos muito interessante: enquanto a melodia toca uma escala descendente (Figura 47, em vermelho), as vozes inferiores apresentam uma harmonia que segue com um baixo ascendente (Figura 47, em azul) levando o grupo



a fazer um *crescendo* na dinâmica que não foi combinado previamente, porém aparecia na música original também.

Figura 47 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 51 ao 54.

Para terminar a música, escrevi o final igual à gravação de Gilberto Gil, sendo que a melodia foi escrita em todas as vozes (Figura 48, em preto) e os arpejos em uma das vozes intermediárias (Figura 48, em vermelho). O “último suspiro” da música é formado por três notas que antecedem o acorde final (Figura 48, em azul). Não consegui conceber esse final de outra forma que não fosse a de todas as vozes tocando juntas, porém, escrito dessa forma, o final se mostrou como um grande desafio: tocar em sincronia.

Figura 48 - Fragmento da partitura de *Three little birds*, compassos 54 ao 57.

Os últimos quatro compassos foram o foco de muitos ensaios com o grupo, pois foi preciso bastante trabalho para conseguir fazer uma *fermata* no compasso 54 (Figura 48, em verde) e iniciar em sincronia no compasso seguinte (Figura 48,

compasso 55). A mesma dificuldade surgiu também no compasso 56 (Figura 48) onde os alunos precisaram treinar uma respiração para conseguirem começar juntos a pequena melodia que antecede o acorde final. Foi uma peça que apresentou algumas dificuldades técnicas para os alunos, mas principalmente dificuldades de se fazer música em conjunto.

#### 4.5 Violet hill

O arranjo da música *Violet hill* foi elaborado no segundo semestre de 2012. Nas últimas aulas antes das férias de inverno daquele ano, os cinco alunos que faziam parte do grupo de piano do Instituto de Educação Ivoti, já começaram a questionar qual seria a próxima música a ser trabalhada, afinal já estavam completando a leitura do último arranjo, a música *Paradise*. Quando solicitei que eles sugerissem uma música para que eu fizesse outro arranjo, uma das alunas prontamente se manifestou: “*Violet hill! Violet hill* do Coldplay”. Como eu não me recordava que música era essa, pedi para ela que cantasse um trecho da música para que tentássemos reconhecê-la e ao ouvirmos a primeira frase, outra aluna (de 9 anos) e eu começamos a cantar junto, pois conhecíamos aquela melodia. O que me interessou foi que a ênfase do nosso canto não se deu na letra, mas sim, na parte instrumental, que traz um pequeno interlúdio que antecede a melodia cantada. Como todos conheciam e gostavam dessa música, estava escolhida a próxima peça do grupo.

Ao ouvir a gravação para iniciar a escrita da peça, percebi que se tratava de acordes invertidos e de quatro notas (com sétima e/ou nona). Depois de tocar o início da música no piano para ter certeza dos acordes, comecei a escrita da partitura. Decidi escrever a melodia cantada pelo vocalista primeiro, para ter uma referência, para saber qual inversão do acorde de dó sustenido menor eu usaria na voz intermediária. Assim, depois de escrever os primeiros quatro compassos, eu já imaginava que aluno tocaria qual parte, pois o início do arranjo deixou evidente que a voz intermediária seria a mais difícil, logo, somente dois alunos que participavam do grupo teriam mais facilidade para tocá-la, conforme exemplifico na Figura 49.

Figura 49 - Fragmento da partitura de *Violet Hill*, compassos 1 ao 3.

Ao escrever a voz intermediária tive o cuidado de ouvir na música original as notas que se alteram à medida em que os acordes se repetem, como, por exemplo, o acorde de dó sustenido menor que sofre um acréscimo de uma nona na metade do segundo compasso. Esse tipo de alteração dificulta a leitura dos alunos, por esse motivo, elaborei essa voz pensando na aluna de 16 anos, a mais adiantada do grupo. Conhecendo a capacidade de leitura e de execução dessa aluna, achei necessário transformar os acordes em tétrades (voz intermediária da Figura 49 e na Figura 50 destacada em verde) para apresentar um certo desafio para a aluna em questão, sendo que ela poderia optar por tocar com uma ou duas mãos.

O interlúdio instrumental, que aparece entre uma parte e outra na música original, é o trecho que marcou a memória musical dos alunos porque, ao cantarem a música para que eu pudesse reconhecê-la, esse interlúdio apareceu com muita ênfase no canto dos alunos. Por essa razão, senti a necessidade de dar uma atenção especial para essa parte, pois, de acordo com a minha experiência pedagógica, eu imaginava que os alunos estariam esperando ansiosos por esse interlúdio. A escrita dessa parte (Figura 50, em vermelho) não se mostrou tão fácil, pois eu precisava reconhecer os acordes e as notas estranhas com precisão para soar o mais semelhante possível com a música original.

Apesar de não ter indicação na partitura, como os alunos estavam bastante familiarizados com a música original, eu imaginava que eles tocariam o interlúdio (Figura 50, em vermelho) em intensidade forte, algo que aconteceu sem que eu precisasse pedir. Acredito que essa mudança de dinâmica no interlúdio é muito clara para os alunos pelo fato de, na música original, ocorrer uma mudança brusca de timbre, caracterizada pela intervenção de uma guitarra distorcida, algo que não passou despercebido pela percepção dos alunos. Quanto ao baixo (voz mais grave do arranjo), optei por usar o ritmo de colcheia pontuada seguida de semicolcheia (Figura 50, em azul) porque na música original a bateria traz um timbre diferente, fazendo colcheia no surdo seguida de duas semicolcheias no chipô<sup>13</sup>. Assim, optei por usar um padrão com apenas uma semicolcheia, para não usar notas tão rápidas no registro grave do piano, com o objetivo de deixar o ritmo da peça mais acelerado e um pouco mais parecido com a música original.

---

<sup>13</sup>Também conhecido como Chimbali, Contratempo, Prato de Choque ou Hi-hat em inglês, consiste em dois pratos montados face a face em um pedestal, equipados com dispositivo de pedal. Podem ser tocados com baquetas ou vassourinhas, com os pratos fechados, durante a abertura ou abertos, ou ainda acionando o pedal para trazer os pratos juntos de forma vigorosa.

Figura 50 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 4 ao 7.

A música original, sobre a qual o arranjo foi baseado, apresenta as seguintes partes: três estrofes (cada uma com quatro compassos de duração); o refrão (que é bastante curto, pois tem duração de apenas dois compassos); três estrofes; o refrão; mais três estrofes; o refrão; e uma *coda*. Cada estrofe utiliza uma letra diferente para a mesma melodia, sendo que a sequência harmônica se mantém a mesma nas duas primeiras estrofes e sofre modificações na terceira, culminando no refrão. Quando ouvi a música original inteira, me preocupei com a semelhança que o arranjo deveria ter com as algumas partes que me chamaram atenção, tais como: a melodia cantada pelo vocalista; as mudanças na harmonia das estrofes; o interlúdio que liga cada estrofe; o refrão e a *coda*.

Por ser uma música com muitas repetições na melodia e com mudanças de letra, procurei observar os detalhes que poderiam ser mudados a cada repetição dentro do arranjo. Assim, quando introduzo novamente as estrofes logo depois do primeiro refrão, procurei uma maneira de mudar o acompanhamento, e foi na música original que encontrei a solução para o meu problema: escrevi o baixo semelhante ao da gravação original, que traz a nota fundamental do acorde seguida de um arpejo (conforme exemplifico na Figura 51, em vermelho), recurso que contribuiu para deixar com intensidade mais forte esse trecho do arranjo. Porém, a música original apresenta uma dinâmica que cresce a cada repetição, à medida em que se acrescenta outros timbres e ritmos mais acelerados, culminando em uma *coda pianissimo*. Logo, eu precisava adicionar novos elementos a cada repetição para criar o mesmo efeito. Nesse trecho o elemento novo é o baixo, mas eu não poderia perder o elemento rítmico trazido da bateria da música original para a voz do baixo no início do arranjo. Assim, passei a colcheia pontuada seguida de semicolcheia

para a voz intermediária (Figura 51, em azul), que, além de fazer os acordes, passou a fazer o ritmo mais acelerado que lembra o timbre agudo feito pela bateria da música original.

Figura 51 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 16 ao 19.

As primeiras duas aulas que ensaiamos a peça ocorreram muito bem, porém a aluna mais iniciante havia viajado e estaria presente na terceira aula, logo, precisei pensar em uma voz que ela pudesse/conseguisse tocar. Nesse caso, optei por usar um sobrecanto no registro agudo do piano, uma vez que o arranjo já estava elaborado e os alunos adaptados com o seu formato (Figura 52, em vermelho). Para que essa aluna conseguisse ler rapidamente a sua parte optei por usar semínimas que acompanhassem o padrão da voz intermediária. Utilizei em alguns momentos, priorizando o movimento por graus conjuntos, a nota do acorde que caracterizasse o modo (mi no caso de dó sustenido menor) ou a nota dissonante, a nona ou sétima do acorde. Priorizei movimentos por graus conjuntos para facilitar a leitura e evitar cruzamento de vozes.

Figura 52 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 4 ao 7.

Depois de escrever as duas versões das estrofes seguidas do refrão, começa um solo de guitarra na música original, trecho que não poderia deixar de aparecer no arranjo, porque certamente os alunos sentiriam falta. Esse solo consiste em uma variação das duas primeiras estrofes, culminando na terceira estrofe que é cantada pelo vocalista. Mesmo tocando ao piano o solo da guitarra teve dificuldades em definir com exatidão as três primeiras notas dessa melodia (exemplificadas na Figura 53, em vermelho) porque, além de estarem em um timbre distorcido, podem ter sofrido uma leve oscilação de afinação por se tratar de um instrumento de corda. Assim, defini as notas por aproximação e escrevi a melodia, conforme exemplifico na Figura 53.

Figura 53 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 28 ao 30.

Porém, no ensaio do grupo, duas alunas, fãs da música, sugeriram outras notas para a melodia (Figura 54, em azul) pois consideraram-nas mais parecidas com as notas da música original. Mesmo no ensaio tive dúvidas quanto à mudança das notas, mas depois de ouvir mais algumas vezes a música original, percebi que as alunas estavam certas, a mudança das três notas que iniciavam o solo de guitarra se fazia necessária.

Figura 54 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 28 ao 30.

A *coda* da música original é caracterizada por uma mudança abrupta de intensidade, passando de *forte*, com muitos timbres de instrumentos diferentes, para *piano*. Esse trecho apresenta apenas o vocal acompanhado por acordes em bloco tocados ao piano. Por isso, procurei escrever essa parte o mais semelhante possível com a gravação original. Depois de tocar a *coda* algumas vezes ao piano, percebi que somente dois ou no máximo três alunos poderiam tocar tal parte, por questões de estética, intensidade e espaço. As questões de estética, neste caso, referem-se à aproximação com a música original, pois se eu escrevesse uma voz para cada um dos cinco integrantes do grupo de piano eu não conseguiria manter a semelhança com a música original. Quanto à intensidade, reduzir o número de vozes é um bom recurso para reduzir o volume de som, uma vez que a *coda* é tocada em intensidade *piano* na música original. E quanto ao espaço, para manter o mais semelhante possível com a música original eu precisaria que os cinco alunos tocassem notas muito próximas e sincrônicas na região central do piano, algo que ficaria bastante incômodo para eles executarem.

Para escrever esse trecho da música, optei por usar apenas dois pentagramas para facilitar a leitura e, inclusive, economizar espaço na folha de papel. Optei por escrever os acordes na voz superior (Figura 55, em preto e vermelho) para tentar aproximá-la da gravação original que utiliza esse registro, e a melodia executada pelo vocalista na voz inferior, uma vez que se trata de uma voz masculina (Figura 55, em azul). Quando escrevi a voz superior desse trecho, formada por acordes, pensei em deixar os próprios alunos decidirem se apenas um deles tocaria esses acordes ou dois, de forma que um tocaria as notas salientes na Figura 55, em preto, e o outro tocaria as notas salientes em vermelho. Essa divisão



ocorreu muito bem nos ensaios, inclusive facilitando a execução dos acordes, porém criando outro desafio: tocar juntos com precisão e sincronia. Para isso, os alunos precisaram buscar alguns recursos, tais como: olhar para as mãos dos colegas, usar a respiração para dar entrada a cada início de frase e buscar utilizar movimentos precisos a cada acorde. Foi um trabalho cuidadoso sobre como tocar em grupo buscando uma perfeita sincronia.

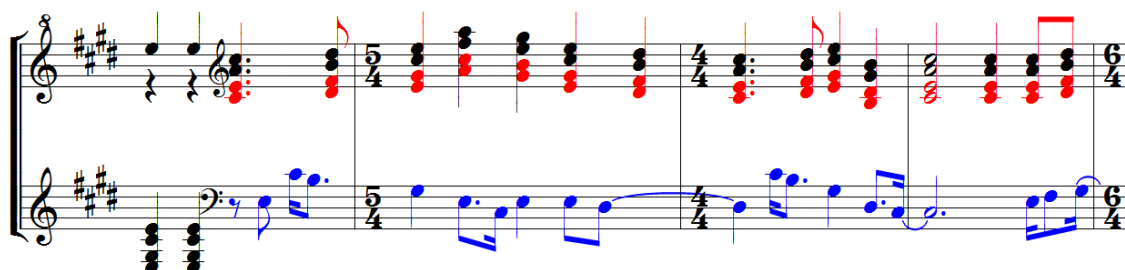


Figura 55 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 42 ao 45.

Outra dificuldade no momento da escrita foi decidir como dividir os compassos. Na música original percebe-se claramente uma pulsação; imaginei até que os intérpretes tiveram alguma intenção em fazer fermatas nas notas longas, mas a pulsação permanece igual nessas notas, porém, não segue uma métrica clara de compasso. Assim, decidi utilizar algumas alterações de compasso de acordo com a frase musical da melodia e dos acordes, conforme exemplifico na Figura 56.

Figura 56 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 42 ao 51.

Depois de ensaiar com os três alunos que tocavam essa parte final, percebi que dois ficaram sem participar do final da música. A impressão que eu tinha, ao ver essa cena, é que se o grupo estivesse em uma apresentação e a música terminasse com apenas três dos cinco alunos tocando, o público aplaudiria pensando: “O que

aqueles dois estavam fazendo ali? Eles tocaram também?”. Foi pensando assim que criei duas notas para poder envolver esses dois alunos: um dó sustenido no agudo e outro no grave, conforme exemplifico em vermelho, na Figura 57.

The image shows a musical score for two staves, treble and bass clef, in a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The score consists of 10 measures. The final measure (measure 51) is highlighted with red annotations. In the treble staff, a red bracket labeled '8va' spans two notes, indicating an octave up transposition. In the bass staff, a red bracket labeled '8vb' spans two notes, indicating an octave down transposition. The notes being transposed are the final notes of the piece.

Figura 57 - Fragmento da partitura de *Viollet hill*, compassos 42 ao 51.

Com essa pequena modificação percebi que os dois alunos se sentiram integrantes importantes do grupo porque aquelas duas notas criaram um efeito de finalização mais evidente do que antes. Esse final gerou algumas situações engraçadas porque a aluna iniciante, que tocava o dó sustenido agudo, se distraía em alguns ensaios e, como eu gostava de dizer brincando, “tirava um cochilo” a ponto de esquecer qual nota ela deveria tocar. Logo esse final já foi feito com algumas variações porque a aluna já tocou ré sustenido e fá sustenido ao invés de dó sustenido.

#### 4.6 *Paradise*

A banda Coldplay foi muito popular entre os alunos do grupo de piano, do Instituto de Educação de Ivoti, do semestre de 2012/1. Como duas outras músicas dessa mesma banda se tornaram os arranjos preferidos dos alunos do grupo, resolvi fazer outro arranjo baseado em uma música do grupo no final de 2012, intitulada *Paradise*. Questionei os alunos a respeito da opinião deles sobre esta música, e as respostas foram bastante positivas. Por isso, resolvi dar início à escrita do arranjo.

Ao escutar a gravação original da música, percebi uma variedade de timbres, o que dificultava muito separar o que cada instrumento estava tocando para poder escrever na partitura o mais semelhante possível. Comecei a escrita pelo baixo, uma vez que os timbres estavam muito misturados. Ter o baixo delineado me ajudaria a escrever as outras vozes com mais facilidade (Figura 58, em verde). Depois busquei ouvir melhor uma voz intermediária que se mostrava muito interessante, pois trazia a harmonia arpejada em notas mais rápidas do que todo o resto. Logo pensei: essa parte será para Cristina<sup>14</sup>, a minha aluna mais adiantada, que passava os ensaios do grupo tocando junto a parte de todos porque a dela sempre era muito fácil (Figura 58, em preto). Depois escrevi a voz que ficava mais audível no arranjo original, quase como uma melodia feita por um instrumento agudo, nas vozes superiores (Figura 58, em azul e vermelho). Porém, me deparei com uma preocupação recorrente: como escrever esse arranjo sem que ficasse fácil demais para os alunos mais adiantados? A solução que encontrei foi determinar, antes de continuar a escrita, qual voz cada aluno tocaria. Por isso, coloquei o nome de cada um na respectiva pauta, conforme exemplifico na Figura 58.

---

<sup>14</sup> Para a escrita deste subcapítulo fez-se necessário a utilização de pseudônimos para abreviar as descrições de cada aluno, uma vez que o arranjo foi elaborado especificamente para esses cinco alunos: Cristina (16 anos), Carla (11 anos), Paulo (10 anos), Tadeu (15 anos) e Isaura (9 anos). Optei por usar pseudônimos para proteger a identidade dos alunos.

The image shows a musical score for the song 'Paradise' by Coldplay, covering measures 1 to 4. The score is arranged for four voices: Carla and Paulo (top voice, red), Tadeu (second voice, blue), Cristina (third voice, black), and Isaura (bass, green). The key signature is one flat (Bb) and the time signature is common time (C). The score is written on four staves, with the top two staves for the vocal parts and the bottom two for the bass and tenor parts. The music is in a 4/4 time signature and features a mix of vocal lines and instrumental accompaniment.

Figura 58 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 1 ao 4.

Optei por colocar a aluna mais iniciante (Carla, 11 anos) tocando a mesma voz que outro aluno (Paulo, 10 anos), também iniciante no grupo, mais seguro quanto à leitura de partitura (Figura 58, em vermelho). A segunda voz também traz a melodia porém com a harmonia, para não ficar fácil demais para um dos alunos mais adiantados (Tadeu, 15 anos) (Figura 58, em azul). A terceira voz foi a única que já tinha “dona” desde o início, já que era a parte mais difícil em relação à leitura, teria que ser destinada à aluna mais adiantada (Cristina, 16 anos) (Figura 58, em preto). Optei por deixar o baixo para a outra menina (Isaura, 9 anos), que tinha uma boa leitura, por dois motivos: 1) variar as vozes, pois ela sempre tocou vozes superiores, para poder trabalhar com ela a sonoridade dos graves; 2) afastá-la da amiga que era a mais nova integrante do grupo (que mantive na voz mais aguda), pois as duas juntas ficavam dispersas facilmente.

A disposição dos alunos para esta música, (Carla e Paulo na voz superior, Tadeu na segunda voz, Cristina na terceira e Isaura no baixo) funcionou muito bem, pois o nível de dificuldade de cada parte estava de acordo com as possibilidades de cada aluno, inclusive todos estavam trabalhando com concentração porque gostaram muito da ideia de tocar esta música. Um fato interessante aconteceu uma hora antes do primeiro ensaio: Tadeu me enviou um torpedão pelo celular avisando que não poderia vir na aula. Logo, respondi lamentando a ausência dele justo no dia em que começaríamos uma música nova: *Paradise* do Coldplay. A resposta dele foi imediata: “reserva uma parte legal pra mim, kkk”. As três letras “kkk” ao final da frase remetem uma risada, traduzindo: “eu estou brincando”. Mas entendi que brincando ele dizia a verdade: gostaria de tocar uma parte que fosse “legal”.

A ausência de Tadeu foi providencial, pois percebi, ao tocar a parte dele com os colegas, que ele utilizaria muitas notas comuns das outras vozes, ou seja, era necessário reescrever a voz intermediária de maneira que os acordes não atrapalhassem as outras vozes, como exemplifico na Figura 59, nas notas em vermelho:

The image shows a musical score for four staves. The top staff is a vocal line with a first ending bracket over measures 19 and 20. The second staff is the right hand of the piano, with several chords highlighted in red. The third staff is the left hand of the piano, and the bottom staff is the bass line. The key signature has one flat (B-flat).

Figura 59 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 17 ao 20.

Para solucionar este problema usei inversão de acordes, conforme Figura 60, em vermelho.

This image is similar to Figure 59, showing the same musical score for 'Paradise'. However, the chords in the right hand of the piano are now inverted and highlighted in red. The vocal line and piano left hand remain the same as in Figure 59.

Figura 60 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 17 ao 20.

Utilizei os sinais de repetição para facilitar a leitura dos alunos, uma vez que, na música original, cada frase conta com quatro compassos e é seguida de repetição. Dessa forma, faz-se necessário a utilização de “casas”, uma vez que uma frase inicia-se em anacruse, como na voz do baixo na casa 1 da Figura 60, e a próxima frase inicia-se tética, conforme exemplifico na Figura 61, onde a casa 2 termina uma frase para dar continuidade à próxima que tem características diferentes no arranjo original, pois traz menos timbres (percussão, voz e piano) e é

com dinâmica *piano*. Assim, optei por fazer um “solinho”<sup>15</sup>, como os alunos costumavam chamar, para ser tocado pelas partes intermediárias (Figura 61, em azul).

Figura 61 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 21 ao 25.

Após esse “solinho”, a música original apresenta o refrão, com pouca percussão, um baixo melódico e com dinâmica *piano*. Achei importante colocar todas as vozes para tocar essa parte, mas tive o cuidado de não usar tantas notas nos acordes das vozes intermediárias (Figura 62, em vermelho) e fazer um baixo em uníssono para não usar notas mais graves (Figura 62, em azul).

<sup>15</sup> Em 2010, quando o grupo ensaiava uma peça, *Love me do* dos Beatles, a voz intermediária era tocada por apenas um aluno. Em um momento específico da música, próximo do final, havia uma passagem de quatro notas que eu sempre cantava para que o menino conseguisse acertar o ritmo e as notas. Logo, ele aprendeu a cantar aquela passagem muito antes de tocá-la. Quando esse aluno aprendeu a tocar a sua passagem importante, também apelidou aquele pequeno trecho de “meu solinho”, pois esse termo se encaixava perfeitamente com o ritmo, vindo a se tornar a letra oficial daquela passagem. Então, quando tocavam essa música, todos os cinco pianistas comemoravam o solo do colega cantando um diálogo com ele, conforme exemplo abaixo:

Figura 62 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 26 ao 30.

Ao escrever essa passagem, assim como as outras, já tinha em mente como gostaria que soasse a peça, mas costumo construir com os alunos os detalhes de dinâmica e articulações para ouvir as opiniões deles sobre cada parte da música, uma vez que eles conhecem tão bem quanto eu, ou até melhor, a música original na qual me baseio para elaborar o arranjo.

A próxima parte apresenta, na versão original, uma quebra com o padrão rítmico que imperava até aqui, pois toda a percussão desaparece dando lugar à melodia que é tocada pelo piano com alguns acordes e uma nota pedal no registro agudo feita por um outro timbre. Assim, tentei colocar no arranjo essas diferenças que a música traz, escrevendo a nota pedal no registro mais agudo do piano, que seria tocado pela aluna mais iniciante, Carla (Figura 63, em azul). Como essa nota pedal é uma interferência mínima, resolvi fazer um *divisi* na voz aguda para que Paulo tocasse a melodia (Figura 63, em vermelho) juntamente com Tadeu. Acrescentei algumas notas do acorde na melodia que Tadeu tocaria para que a parte dele não ficasse fácil demais ao ponto de deixá-lo desestimulado (Figura 63, em verde). As vozes do baixo e intermediária inferior continuavam, nessa parte, mantendo a harmonia da música aliada ao ritmo base dessa passagem, conforme exemplifico na Figura 63, em preto.

This musical score shows four staves (treble and bass clefs) for measures 35 to 38. The top staff is the vocal line, featuring a sequence of notes with a blue note in the first measure. The second staff is the piano accompaniment, and the third and fourth staves are the bass line. The score includes various musical notations such as notes, rests, and bar lines.

Figura 63 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 35 ao 38.

A nota pedal colocada na voz mais aguda (Figura 63, em azul) dificultou a performance de Carla, pois percebi uma grande tensão no braço dela para executar essa passagem e, em consequência disso, um leve atraso na pulsação depois de dois ou três compassos seguidos fazendo o mesmo movimento. Assim, tentei reverter esse quadro com trocas de dedilhado, usando os dedos 3 e 2 alternados para tocar as notas repetidas, mas ela demonstrou dificuldades com a troca também. Dessa forma, fui obrigada a fazer uma pequena modificação rítmica para que ela conseguisse tocar a passagem, ao menos nessa primeira aula em que tocávamos esse trecho. Assim, as colcheias pontuadas seguidas e semicolcheias se tornaram semínimas, para evitar a tensão no braço de Carla e o atraso na pulsação, conforme exemplifico na Figura 64, em vermelho.

This musical score is identical to Figure 63, showing measures 35 to 38 of the piece 'Paradise'. However, the blue note in the vocal line has been replaced by a red note, indicating a rhythmic modification from dotted eighth notes to half notes.

Figura 64 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 35 ao 38.

Essa combinação foi momentânea, sem registro escrito, sendo usada em apenas duas aulas, pois trabalhei separadamente com a aluna, na aula individual, a técnica de alternar os dedos em uma mesma nota para facilitar a execução dessa passagem sem que ela tencionasse o braço. Após duas semanas de estudo em



casa e revisão na aula individual, Carla já estava conseguindo executar a passagem conforme tinha sido concebida inicialmente: colcheia pontuada seguida de semicolcheia (Figura 63, em azul).

Na parte que segue, acrescentei mais notas, pois o arranjo original traz uma parte com mais timbres e dinâmica mais *forte*. Assim, o baixo que vinha em uníssono ficou oitavado (Figura 65, em preto); a voz intermediária ganhou mais notas e um ritmo mais agitado, semelhante ao da percussão no arranjo original (Figura 65, em vermelho); a outra voz intermediária manteve a melodia e ganhou mais notas para ajudar com a harmonia (Figura 65, em azul); e a voz aguda continua em *divisi*, uma vez que Paulo tocaria a melodia junto com a voz intermediária de Tadeu (Figura 65, em verde) e Carla tocaria notas longas no registro agudo em acordo com o baixo (Figura 65, em rosa).

The image shows a musical score for four staves, measures 39 to 42. The key signature has one flat (B-flat). The staves are color-coded as follows:
 

- Staff 1 (top): Pink notes, mostly quarter notes with stems pointing down.
- Staff 2: Blue notes, mostly quarter notes with stems pointing down, some beamed together.
- Staff 3: Red notes, mostly quarter notes with stems pointing down, some beamed together.
- Staff 4 (bottom): Black notes, mostly half notes with stems pointing up.

 The score includes various musical notations such as beams, slurs, and dynamic markings.

Figura 65 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 39 ao 42.

A escrita desse arranjo foi pensada de acordo com a música original e com o nível de cada aluno responsável por tocar as diferentes vozes. Isso se evidencia na voz intermediária, saliente em vermelho na Figura 65, que foi pensada para utilizar um acorde com notas dobradas no qual Cristina posicionaria a mão aberta para alcançar uma oitava e colocaria as notas do acorde no meio, usando inclusive acordes invertidos, como nos compassos 1 e 4 da Figura 65, e acordes arpejados no final dos compassos 2 e 4 da Figura 65. A outra voz intermediária, destacada em azul na Figura 65, traz a melodia acrescida de notas de cada acorde, sendo que a melodia está posicionada sempre na nota superior dos acordes, o que ajudou a desenvolver em Tadeu a independência de dedos, pois o objetivo era tocar os acordes de modo que a melodia ficasse mais evidente do que as outras notas.

À medida em que se davam os ensaios do grupo fui percebendo que a voz superior, realizada por Carla, deveria realmente ser mais simples, para facilitar a prática em grupo. Assim, passei a escrever o restante do arranjo com *divisi* na parte superior, conforme demonstrado na Figura 66, com uma voz mais simples, destacada em rosa, e outra com a melodia, destacada em verde. A organização das vozes no arranjo permanece a mesma, uma vez que a música original não varia muito o seu padrão de acompanhamento e melodia. Assim, a voz destacada em azul, na Figura 66, traz a melodia na nota superior dos acordes, com o objetivo de deixar mais forte aquela voz e salientar a harmonia; a voz em vermelho mantém o mesmo padrão rítmico, apresentado pela bateria na versão original, aliado à harmonia; e a voz em preto traz o baixo, que foi concebido de acordo com a versão original.

The image shows a musical score for four staves, measures 43 to 46. The top staff (treble clef) features a melody in pink notes with stems pointing down, and a second melody in green notes with stems pointing up. The second staff (treble clef) contains blue notes, primarily chords, with stems pointing up. The third staff (bass clef) shows red notes, including chords and single notes, with stems pointing up. The bottom staff (bass clef) contains black notes, primarily chords, with stems pointing up. Above the first staff, there are pink stems pointing down, corresponding to the pink melody. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 8/8.

Figura 66 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 43 ao 46.

Ao ensaiar comigo a sua respectiva voz na aula individual, Carla acabou trocando uma parte pela outra, tocando uma determinada passagem enquanto eu tocava outra. Esse pequeno erro resultou em um efeito interessante, que acabamos por adotar no arranjo. Assim, o sistema apresentado na Figura 66 acabou sendo modificado conforme apresento na Figura 67. A modificação consiste em uma melodia que já foi apresentada em compassos anteriores da música, destacada em rosa na Figura 67, sobreposta à melodia que está sendo tocada pelas vozes destacadas em verde e azul na Figura 67. Após dois compassos de contraponto, essa voz superior passa a tocar a melodia, destacada em marrom, juntamente com as outras vozes.

The image shows a musical score for four staves. The top staff is a vocal line with purple notes and a wavy line indicating a melodic contour. The second staff is a piano accompaniment with blue notes. The third staff is a piano accompaniment with red notes. The bottom staff is a piano accompaniment with black notes. The score is in 4/4 time and features a key signature of one flat (B-flat). The measures are numbered 43, 44, 45, and 46.

Figura 67 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 43 ao 46.

A melodia principal, destacada em azul e verde na Figura 67, é baseada na melodia que é cantada pelo vocalista na música original sobre a qual foi baseado o arranjo. Porém, nesse trecho o vocalista é acompanhado, além dos outros instrumentos da banda, pelo piano que toca uma melodia bem semelhante à da sua voz, com algumas variações. Por isso, nessa parte do arranjo, optei por escrever como sendo melodia principal essa variação sobre a melodia do vocalista que é trazida pelo timbre de piano na música original, conforme exemplifico na Figura 68 nas vozes destacadas em azul. Esse tipo de prática, tornar evidente no arranjo uma melodia que é secundária na versão original, desperta nos alunos a curiosidade de ouvir essa melodia na música original. Logo, ao ouvirem a gravação, eles costumam prestar atenção na parte que é diferente para “procurarem” essa melodia que não está tão evidente quanto a cantada pelo vocalista. Ainda nessa parte, (Figura 68) os padrões de melodia e acompanhamento e respectivas vozes permanecem os mesmos: como a voz superior trazendo uma melodia simples de notas longas; a voz do baixo dando sustentação para a harmonia tocada pelas vozes intermediárias.

Figura 68 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 55 ao 58.

A pequena ponte que leva ao refrão da música, na versão original, consiste em um acorde de dó maior com quarta suspensa (C4sus) que resolve em um dó maior para depois levar ao refrão. Como essa ponte é feita apenas pelo instrumental, achei interessante fazer com que todas as vozes tocassem a quarta suspensa do acorde e logo depois a sua resolução (Figura 69, destacado em vermelho), para que, além de explorar a sonoridade da quarta suspensa, eu pudesse trabalhar com os alunos esse conceito de suspensão e resolução tanto na teoria quanto na prática, podendo falar de harmonia e interpretação.

Figura 69 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 59 ao 62.

As colcheias destacadas em azul, na Figura 69, exercem uma função de anacruse do refrão, algo que se mostra muito útil na prática, porque quando precisávamos ensaiar apenas aquela parte da música, Isadora (que tocava o baixo) era quem dava a entrada para os outros, através dessa anacruse. Essa prática, esse ensaio por partes, gerou um ponto de apoio para os alunos: se, por ventura, no meio de uma apresentação acontecesse de o grupo todo se desencontrar, essa anacruse

conseguiria resgatar a música daquele ponto, uma vez que nos ensaios já o demarcaram como ponto de apoio.

A Figura 70 traz a escrita da continuação do refrão, iniciado na Figura 69. Esse já foi apresentado no início do arranjo, conforme exemplifiquei na Figura 62, porém com menos notas no acompanhamento e no baixo para deixá-lo com menos volume. A Figura 70 demonstra o refrão da parte mais densa da música original que é tocado em intensidade forte utilizando uma maior quantidade de timbres diferentes, por isso acrescentei mais notas ao acompanhamento e baixo para dar mais volume a essa passagem. Articulações e dinâmica do arranjo são aspectos que tenho dificuldade de definir durante a escrita da partitura. Assim, costumo discutir com os alunos acerca desses aspectos, com objetivo de fazê-los refletir sobre a interpretação da peça, levando-os a decisões em conjunto sobre articulação e dinâmica.

Figura 70 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 63 ao 66.

Para reduzir o tamanho da partitura, que já estava com seis páginas, usei sinais de repetição. De qualquer forma, as repetições não diferenciaram a forma do arranjo da forma da música original, apenas tornou possível a escolha de repetir uma vez ao invés de três determinados trechos da música. Porém, fez-se necessário um sinal de repetição que encaminhasse para o início da música (último compasso da Figura 71), para, depois de dezesseis compassos, retornar ao refrão e introduzir a *coda*. A Figura 71 exemplifica a repetição do refrão, sendo que, na casa um, a melodia (em vermelho) e a *anacruse* do baixo (em azul) evidenciam a necessidade de repetição do refrão, mas na casa dois, a diferença na melodia (em verde) indica a condução para uma outra parte, neste caso, o início da música (que é indicado pela instrução: *D.C. al Coda*). Essas diferenças são perceptíveis na música original, eu

apenas escrevi nesse formato, casa 1 e casa 2, para ocupar menos páginas de partituras e facilitar a performance em grupo dos alunos.

Figura 71 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 67 ao 70.

Na música original, depois de repetir a introdução da peça e voltar para o refrão, acontece ainda um solo instrumental que optei por suprimir devido à extensão do arranjo, lembrando que 6 (seis) páginas, ou mais, exigiria que os alunos organizassem um esquema de virada de páginas no meio da música, algo que poderia atrapalhar a performance. Ao final do refrão, então, introduzi a *coda*, tentando escrevê-la o mais semelhante possível com a gravação original, uma vez que a música trazia uma melodia em timbre de piano diferente da feita pelo vocalista, como um contraponto entre voz e piano.

Comecei a escrita da *coda* pela melodia feita pelo vocalista porque era a mesma melodia apresentada no início da música, com algumas modificações (Figura 72, em preto). Depois, precisei definir a voz do baixo, porque ela me auxiliaria na escrita das demais vozes. Optei por escrever o baixo em semibreves (Figura 72, verde) porque cada nota do baixo, na minha opinião, deveria soar como sustentação para as melodias das vozes superiores. Depois de escrever o baixo, me concentrei na voz intermediária que faz, na gravação original, um contraponto com a melodia do vocal, conforme exemplifico na Figura 72, em vermelho. Depois de escrever essa voz, procurei definir a outra voz intermediária que faz um tipo de acompanhamento decorrente da nota do baixo (Figura 72, em azul). E por fim, criei uma voz superior para Carla poder participar do final da peça também. Essa voz superior dobra as notas do baixo porém usando um ritmo um pouco mais acelerado que o baixo, formado por mínima pontuada seguida de semínima (Figura 72, em rosa).

Figura 72 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 71 ao 74.

Quando levei o final do arranjo para a aula de grupo, percebi que os dois alunos que tocavam as vozes intermediárias não ficaram muito confortáveis com as suas partes, então sugeri: “você gostariam de fazer um cruzamento de mãos? Tadeu poderia tocar a voz mais grave e Cristina a mais aguda!” Os dois alunos ficaram muito interessados na ideia e resolveram tentar. Logo, Tadeu, por sugestão minha, usou a mão esquerda para tocar a voz intermediária grave e Cristina usou a mão direita, cruzando por cima do braço de Tadeu, para tocar a voz intermediária mais aguda. Além de gerar um novo desafio para os alunos mais adiantados, o cruzamento de mãos facilitou a leitura, pois Cristina leu a clave de sol com a mão direita e Tadeu leu a clave de fá com a mão esquerda. Além disso, esse recurso mostrou-se muito eficiente porque Tadeu, por ter mãos bem maiores do que as de Cristina, conseguiu tocar os acordes arpejados, que somam um intervalo de décima, com apenas uma mão, conforme exemplifico na Figura 73 nos dois primeiros compassos.

Outro aspecto importante da performance desse trecho é a expectativa que os alunos fizeram sobre cada voz: todos querem tocar com sincronia as notas do último acorde, de si bemol maior (Figura 73, terceiro compasso); ao mesmo tempo que ouvem a finalização da voz superior, que traz a melodia do vocalista (Figura 73, em preto). Tal expectativa reforçou a concentração e a expressividade de cada aluno quando tocavam em grupo.

The image shows a musical score for four staves, measures 75 to 78. The score is in 3/4 time and B-flat major. The top staff (treble clef) features a melodic line with a purple slur over measures 75-78. The second staff (treble clef) has a red melodic line with a red slur over measures 75-78. The third staff (bass clef) contains a blue accompaniment with a blue slur over measures 75-78. The bottom staff (bass clef) shows a green bass line with a green slur over measures 75-78. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4.

Figura 73 - Fragmento da partitura *Paradise*, compassos 75 ao 78.



#### 4.7 *Rock n'roll old times*: um primeiro arranjo

O arranjo que leva o título de *Rock n'roll old times*, foi elaborado no primeiro semestre de 2012 e pensado especificamente para o grupo de pianistas do Instituto de Educação Ivoti. Em formato de *medley*<sup>16</sup>, este arranjo é baseado em músicas, temas de *rock*, dos anos 50 e 60.

A ideia de usar músicas das décadas de 50 e 60 surgiu ao folhear um livro de partituras para iniciantes que trazia várias partituras com temas curtos de músicas que fizeram sucesso nessa época. Comecei a pesquisar na internet gravações originais dessas músicas, no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Encontrei muitas músicas que foram sucesso nos referidos anos e que eram bastante conhecidas até então. Percebi, nessas gravações, as possibilidades de escrita para piano: um baixo com uma melodia própria, melodias interessantes e uma base harmônica bem definida. Ao ouvir cada uma dessas músicas lembrei-me de outras, e um vídeo levou ao outro, trazendo-me várias opções para criar um arranjo.

Depois de assistir vários vídeos, optei por usar o *medley* para não ter que optar por apenas uma das músicas. Tal recurso poderia tornar a peça mais interessante por utilizar o fator surpresa a cada mudança de música. Comecei a escrita com a música *Great balls of fire* de Jerry Lee Lewis, que traz na sua versão original muitos solos, glissandos e um baixo melódico, todos tocados no piano.

Antes de começar a escrita precisei decidir quantas vozes e pentagramas eu usaria para escrever o arranjo. Optei por três pentagramas porque o grupo de pianistas, para quem eu imaginava o arranjo, era composto por cinco alunos, sendo dois integrantes novos e três que já participavam do grupo no ano anterior. Assim, elaborei a voz superior, a mais aguda, para ser tocada por duas pessoas, por trazer de início a melodia principal; a voz intermediária para ser tocada por uma pessoa, pensei especialmente na aluna nova no grupo, que tinha algumas dificuldades de leitura e de ritmo, o que me obrigava a criar algo específico para ela e sem grandes dificuldades; e uma voz mais grave que seria tocada por dois alunos, podendo haver *divisi* em alguns momentos.

O início da música original traz um diálogo bem evidente entre baixo e melodia, assim, optei por colocar a voz intermediária tocando o mesmo que a voz do

---

<sup>16</sup> *Medley*, segundo o dicionário Grove de Música é “uma seleção de melodias bem conhecidas” (1994, p. 589).

baixo (Figura 74, em preto), e a voz aguda fazendo a melodia que era cantada pelo intérprete na música original (Figura 74, em vermelho).

Figura 74 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 1 ao 4.

Esse diálogo, caracterizado por um tipo de pergunta e resposta entre baixo e melodia, era considerado pelos alunos como um solo de cada parte: enquanto uma voz pergunta, a outra está em pausa e vice-versa, durante oito compassos. Um *glissando* (conforme Figura 75, em rosa) introduz uma repetição desse diálogo que, agora, virá acompanhado pela harmonia feita pela voz intermediária (Figura 75, em vermelho) e pela voz do baixo (Figura 75, em azul). Optei por um *divisi* na voz do baixo pois, na gravação, ouve-se um baixo mais rápido, em colcheias (Figura 75, em azul), e um baixo mais lento, em semínimas (Figura 75, em verde), que traz nos finais de cada compasso os mesmos elementos do diálogo que foi apresentado no início da música. Esse trecho tem a extensão de oito compassos.

Figura 75 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 9 ao 12.

Parei a escrita do arranjo nesse ponto, pois ali terminava a frase musical e completava uma página, assim eu teria material suficiente para trabalhar com os alunos na primeira aula em grupo do ano, além de precisar “testar” o arranjo. Antes de imprimir uma cópia para cada aluno, eu precisava criar um nome para aquela peça. Então, uma vez que a intenção era criar um *medley*, resolvi usar o título do livro, que havia visto nas férias, que me inspirou a buscar as músicas dos anos 50 e 60 para a escrita do arranjo: *Rock n'roll old times*.

Ao começar a aula do grupo, expliquei para os alunos a minha ideia de fazer um *medley* e mostrei a gravação original da música em que eu havia me baseado para escrever o início do arranjo. A aprovação foi unânime, todos gostaram da música e da ideia, demonstrando muito entusiasmo para começarem o ensaio. Em seguida, resolvi mostrar as outras músicas que pretendia colocar no arranjo também, e, para a minha surpresa, outros nomes de músicas da época foram sendo sugeridas pelos alunos mais velhos (15 e 16 anos de idade).

Depois de nos divertirmos ouvindo as gravações, partimos para a leitura da partitura do arranjo que eu tinha trazido. No início pensei em deixar os alunos escolherem que voz cada um tocaria, mas como essa escolha foi difícil para eles, resolvi delegar as respectivas posições. A única certeza que eu tinha é que minha aluna mais iniciante (de 11 anos) deveria tocar a voz intermediária. Então coloquei os mais velhos (15 e 16 anos) no baixo, pois pensei que teriam mais segurança nos *divisi* e em volume de som, e os outros dois mais jovens (9 e 10 anos) na melodia, pois um ajudaria o outro.

A leitura da peça se deu muito bem, principalmente no início, pois sendo pergunta e resposta era muito fácil para cada um esperar pela vez do outro. Decidir quem faria o *glissando* também foi fácil, pois uma aluna já tinha prática com *glissando* e logo se “candidatou ao cargo”. Após repetir algumas vezes, a primeira página já estava sendo tocada com perfeição. Todos gostaram muito e estavam satisfeitos com o resultado sonoro da música. O pai de uma das meninas, que assistiu todo o ensaio, comentou que estava impressionado ao ver que a música havia tomado forma e que já estava soando muito bem.

A próxima etapa era dar continuidade à primeira página da partitura. Eu tinha a intenção de continuar com aquele tipo de acompanhamento por mais alguns compassos porque o resultado sonoro daqueles oito compassos ficou muito bom, principalmente quando a parte harmônica começava no compasso nove. Ao ouvir toda a gravação original, encontrei um solo agudo de piano aproximadamente na metade da música, que poderia servir para encerrar essa seção do meu arranjo para que depois eu pudesse introduzir um tema de outra música. Esse solo era formado por intervalos de terças e quartas harmônicas repetidas em colcheias, trazendo um efeito interessante ao arranjo (Figura 76, em vermelho). Resolvi utilizar esse solo com intervenções de *glissandi*, usando a mesma base harmônica conforme a

gravação original, para que os alunos conhecessem aquele elemento bem característico desse gênero musical: as notas repetidas na voz superior.

The image shows a musical score for 'Rock n'roll old times' from measures 17 to 24. It consists of two systems of three staves each. The top staff is the vocal line, the middle is the piano accompaniment, and the bottom is the bass line. In the first system, the vocal line has a melodic phrase followed by a series of repeated notes in red, and ends with a glissando. The piano accompaniment and bass line provide a rhythmic and harmonic foundation.

Figura 76 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 17 ao 24.

A própria melodia da música deixava claro um final de frase, mas adicionei um *glissando* para poder dar início ao próximo tema dentro do arranjo. No entanto, tal *glissando* não se mostrou suficiente para caracterizar a transição de uma música para outra, sendo que só percebi essa “deficiência” durante o ensaio desse trecho. Dois dias após o ensaio, depois de refletir sobre esse trecho, tive a ideia de criar quatro *clusters* descendentes em semínimas, que serviriam para evidenciar a pulsação e quebrar com a tonalidade anterior (conforme saliento em vermelho na Figura 77), auxiliando também como uma possível contagem para dar início à próxima música do arranjo, baseada em *In the mood* de Glenn Miller.

The image shows a musical score for 'Rock n'roll old times' from measures 25 to 29. It consists of two systems of three staves each. The top staff is the vocal line, the middle is the piano accompaniment, and the bottom is the bass line. In the first system, the vocal line has a melodic phrase followed by a glissando, and then a series of repeated notes in red. The piano accompaniment and bass line provide a rhythmic and harmonic foundation.

Figura 77 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 25 ao 29.

Para começar o próximo trecho do arranjo, senti necessidade de escrever a melodia em oitavas, porque na música original essa melodia é tocada por todos os instrumentos da orquestra, como um *tutti*. Além disso, eu sabia que os cinco alunos iriam gostar de tocá-la e, conseqüentemente, a dinâmica *forte* aconteceria “naturalmente”. Porém, achei melhor diferenciar a voz intermediária pois sabia que a aluna mais iniciante não daria conta dessa melodia completa. Então, procurei escrever acordes que ficassem próximos para que ela não tivesse tanta dificuldade em ler a partitura (conforme Figura 78, saliente em vermelho). Criei um *divisi* no baixo para ajudar a voz intermediária em relação ao ritmo (Figura 78, em azul), uma vez que eu sabia que a aluna responsável pela voz intermediária poderia ter dificuldades com os acordes e com o ritmo.

Figura 78 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 30 ao 33.

A próxima parte do *medley* é um tipo de refrão da música *In the mood*, uma vez que a introdução pode ser comparada a um “chamado”, um “grito de guerra”, ou um “convite para a dança”, essa parte poderia ser comparada à “resposta”, à “luta”, ou à “dança” em si. Escrevi a melodia principal na voz superior (Figura 79, em vermelho) e o baixo em semínimas na voz inferior (Figura 79, em verde), conforme o arranjo original. Como as dificuldades da aluna responsável pela voz intermediária estavam cada vez mais visíveis, achei melhor facilitar a parte dela diminuindo a quantidade de notas e disponibilizando mais espaço de tempo, com notas longas e pausas, para que ela tivesse tempo para pensar nos próximos acordes (Figura 79, em azul).

Figura 79 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 30 ao 33.

Porém, essa estratégia de diminuir a quantidade de notas não se mostrou eficaz, uma vez que a menina tinha dificuldades de acertar o momento de cada entrada. Assim, durante o ensaio, fiz algumas mudanças em conjunto com os alunos, que consistiam em: a voz intermediária dobrar a voz superior porém sem usar acordes (Figura 80, em azul), e a voz do baixo, com um *divisi*, dobrar a voz superior (Figura 80, em preto), de tal forma que a aluna da voz intermediária teria duas pessoas tocando as mesmas notas, uma de cada lado, para servirem de referência.

Figura 80 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 30 ao 33.

Da mesma forma que tive que fazer adaptações para facilitar a execução da voz intermediária, precisei encontrar uma alternativa que facilitasse a execução do ritmo da voz do baixo, porque o aluno demonstrou bastante dificuldade em dar sequência ao baixo em semínimas, destacado em verde na Figura 80. A dificuldade consistia em manter a pulsação, ou melhor, tocar as semínimas na pulsação, sendo que o primeiro tempo do compasso não poderia ser tocado por fazer parte de uma ligadura (Figura 81, em vermelho). Como essa dificuldade não foi vencida, após vários ensaios, optei por fazer uma pequena mudança: excluir a ligadura, conforme destaque em vermelho na Figura 82, permitindo assim que o baixo tocasse o primeiro tempo do compasso. Essa mudança solucionou o problema de pulsação enfrentado pelo aluno que tocava a voz do baixo.

Figura 81 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 34 e 35. Baixo como foi escrito.



Figura 82 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 34 e 35. Baixo modificado.

A próxima música a ser incluída no *medley* foi *Hawaii five-o theme*, de Morton Stevens. Para quebrar com o padrão anterior de *In the mood*, optei por usar semicolcheias percutidas no tampo do piano, ou seja, os dois alunos responsáveis pela voz do baixo fariam as quatro semicolcheias percutindo com a mão fechada no tampo do piano como uma “chamada” para o próximo tema (Figura 83, em vermelho). No arranjo original, a melodia principal começa sozinha, sem acompanhamento instrumental, por isso escrevi essa mesma melodia apenas nas vozes intermediária e aguda (Figura 83, em azul), para depois trazer a base harmônica na voz do baixo, conforme exemplifico na Figura 83.

Figura 83 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 46 ao 49.

Assim, o baixo em *divisi* traz o ritmo base apresentado pela percussão no arranjo original de *Hawaii five-o theme*, sendo que na voz mais grave usei a nota fundamental do acorde (Figura 84, em verde) e na voz mais aguda do baixo utilizei esse mesmo ritmo percutido da música com mais notas da harmonia (Figura 84, em preto), com o objetivo de criar uma base harmônica para a melodia, tocada pelas vozes intermediária e aguda (Figura 84, em azul).



Figura 84 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 46 ao 53.

O resultado sonoro desse trecho da peça é bastante agitado, e era perceptível o quanto os alunos se divertiam ao tocá-lo, pois demonstravam envolvimento executando com muito vigor. Porém, essa energia dos alunos trouxe uma grande preocupação para mim: como continuar o *medley* de uma maneira que permanecesse interessante? Eu tinha nas mãos o desafio de encontrar uma peça que, na minha opinião, deveria ser tão ou mais animada quanto a anterior para poder encaminhar o arranjo para o final, pois imaginava que esse final deveria ser vibrante, dentro de um *crescendo* e terminando em *fortíssimo*. Por esse motivo, resolvi me distanciar um pouco desse *medley*, deixá-lo amadurecer, e optei por começar um outro arranjo, “mudar de ares”, baseado em uma só música: *Paradise*<sup>17</sup> do grupo Coldplay.

Durante três semanas o ensaio do grupo de piano consistiu em: praticar e aperfeiçoar as quatro páginas de partitura da *Rock n'roll old times*; praticar as partes aprendidas na aula anterior e ler a parte nova peça *Paradise*. Os alunos entraram na rotina e esperavam ansiosos pela novidade: que parte iremos ler hoje? Na terceira semana, fui questionada: “não vamos mais tocar o rock? Ele ainda não terminou, né?” Esse questionamento revelou a ansiedade dos alunos em saber como *O Rock*

<sup>17</sup> A descrição do arranjo didático desta música encontra-se no capítulo 4.6.

continuar, algo que me animava mas, ao mesmo tempo, me preocupava, pois a continuação da peça deveria ser tão interessante quanto foi o início.

Portanto, para decidir qual música daria sequência ao Rock, ouvi várias gravações de músicas diferentes da mesma época. Percebi que algumas eram mais próximas da minha vivência, músicas que de alguma forma me marcaram, tais como: *La bamba*, canção folclórica Mexicana que foi muito difundida por Ritchie Valens; *Pretty woman*, de Roy Orbison; *Summer night*, do filme *Grease Nos tempos da brilhantina*, que foi mencionada por um dos alunos na primeira vez que apresentei o arranjo para o grupo. Foi difícil decidir com qual delas continuar, pois dessa forma estaria decidindo qual música encerraria o arranjo. Assim, optei por decidir qual seria essa última música para depois decidir as outras. Uma opção que me pareceu razoável foi a ideia de trazer a segunda música apresentada no arranjo, *In the mood*, para finalizar a peça, porque era uma música agitada e que estava soando bem nos ensaios. Tomada essa decisão, ficou bem mais fácil para eu decidir qual música viria a seguir. Optei por seguir o arranjo utilizando *La Bamba* porque a melodia inicial desta peça me daria liberdade de variar a dinâmica, fazendo com que apenas uma ou duas vozes começassem para depois somar outros elementos que contribuíssem para um *crescendo*.

Para poder introduzir a música *La bamba*, achei necessário criar um compasso de transição com o objetivo de ambientar a próxima tonalidade, dó maior, uma vez que a música anterior, *Hawaii five-o theme*, estava em dó menor. Eu tinha em mente que *La bamba* deveria começar apenas nas vozes mais graves, assim, escrevi dois compassos com a melodia principal antes mesmo de decidir quais acordes fariam parte da transição. Esses acordes criaram um certo desconforto em mim, pois eu queria introduzir a próxima tonalidade sem usar um acorde tão familiar, que seria a dominante de dó maior, assim, escrevi um acorde de sétima diminuta tocado quatro vezes, si diminuto, para marcar a transição para *La bamba* em dó maior, conforme exemplifico em vermelho na Figura 85.

Figura 85 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 61 ao 65.

Contudo, fiquei incomodada ao ouvir esses acordes, executados no computador pelo *software*, seguidos da melodia de *La bamba*. Dessa forma, resolvi tentar o acorde de sétima da dominante tocado quatro vezes, conforme exemplifico em verde na Figura 86.

Figura 86 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 61 ao 65.

O resultado sonoro desse compasso de transição me agradou mais, mas algo ainda me incomodava, então resolvi usar um acorde de subdominante, fá maior, no primeiro tempo seguido de dois acordes de dominante no segundo e terceiro tempos, com uma pausa de um tempo ao final para salientar a mudança de contexto, conforme exemplifico em azul na Figura 87.

Figura 87 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 61 ao 65.

E foi essa a transição que me pareceu mais coerente para introduzir a música *La bamba*, uma decisão que confesso ter sido influenciada apenas pelo meu gosto pessoal acerca do resultado sonoro.

Ao ouvir a gravação original das músicas *La bamba* e *Pretty woman*, percebi que eu gostaria de explorar mais as melodias da primeira. Resolvi misturá-las no arranjo, com a intenção de confundir e/ou divertir o ouvinte. Após apresentar 4 (quatro) compassos da melodia de *La bamba*, que serviriam como introdução, escrevi a introdução de *Pretty woman*, pois muitas pessoas logo a reconheceriam. Dessa forma, quando o ouvinte achava que começaria a ouvir a melodia principal de *La bamba*, seria surpreendido pela introdução de *Pretty woman*. Como exemplo, na Figura 88, trago o compasso de transição, em vermelho, a melodia de *La Bamba* tocada nas vozes graves, em azul, e a inserção abrupta da melodia de *Pretty woman*, em verde.

CIFRA: F G7 C F G7 C F G7  
 FUNÇÃO: Sub. Dominante Tônica Subdomin. Dominante Tônica Subdomin. Dominante

CIFRA: C7 C7 C7  
 FUNÇÃO: Dominante de Fá maior Dominante Dominante

Figura 88 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 63 ao 72.

A gravação original de *Pretty woman* usava a tonalidade de dó maior, o que levava à um acorde de sol com sétima na melodia que utilizei no arranjo. Sendo assim, fiz alguns testes para decidir qual tonalidade usar em *Pretty woman*. Como o último acorde de *La bamba* era sol maior com sétima eu senti a necessidade de resolver na tônica, dó maior. Assim, conforme exemplifico através das cifras e funções dos acordes na Figura 88, optei por transpor *Pretty woman* para fá maior, pois ficaria mais coerente com a sequência que *La bamba* vinha desenvolvendo,

uma vez que não quebraria com o padrão tônica seguida da dominante culminando na tônica com sétima, que leva à *Pretty woman*.

Feita a ambientação de *Pretty woman*, achei que ficaria muito cansativo dar continuidade à ela, uma vez que o arranjo estava ficando longo. Assim, já que a harmonia não era muito divergente, resolvi mudar para *Summer night*, porém transposta para dó maior uma vez que a sua gravação original estava em ré maior. Exemplifico essa transição na Figura 89, *Pretty woman* em azul e o baixo de *Summer night* em vermelho.

The image shows a musical score for four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The first two staves contain blue notation, representing the 'Pretty woman' section. The bottom two staves contain blue notation for the first two measures and red notation for the last two measures, representing the 'Summer night' section. The red notation includes a bass line with a complex rhythmic pattern and a corresponding treble line.

Figura 89 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 74 ao 77.

Ao escrever o baixo de *Summer night* percebi que se tratava da mesma harmonia de *La bamba*, assim resolvi sobrepor o baixo de *Summer night* e a melodia feita pelo instrumental na gravação original de *La bamba*, com o objetivo de despertar nos alunos, e nos ouvintes, uma percepção mais polifônica. Conforme apresento na Figura 90, começo com um solo das vozes graves tocando baixo de *Summer night*, em vermelho, e em seguida sobreponho a melodia de *La bamba*, em verde. A voz intermediária traz uma mistura do baixo de *Summer night* aliada à um contratempo feito pela percussão, na gravação original da música, que lembra um estalar de dedos, resultando no ritmo que está destacado em azul na Figura 90.

The image shows a musical score for four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The bottom two staves contain red notation for the 'Summer night' bass line and blue notation for a complex rhythmic pattern. The top two staves contain green notation for the 'La bamba' melody. The red notation includes a bass line with a complex rhythmic pattern and a corresponding treble line.

Figura 90 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 78 ao 81.

Para a execução dessa parte, eu já imaginava um estalar de dedos enquanto as vozes graves apresentassem o baixo de *Summer Night*, não escrevi essa percussão pois seria uma combinação a ser negociada com os alunos, podendo incluir alguma coreografia, quando a peça estivesse mais segura.

Depois de sobrepor as duas músicas, tive que optar por uma delas para continuar, então resolvi introduzir o refrão de *Summer Night*, que começa com um baixo, feito no arranjo pelas vozes graves (Figura 91, em vermelho), que faz um tipo de “convite” à melodia principal que entra logo em seguida. Para isso, mantive o padrão de acompanhamento da voz intermediária (Figura 91, em azul) que traz o baixo e o contratempo feito pela percussão conforme a gravação original. Escrevi a melodia em terças na voz superior (Figura 91, em verde), pois ela aparece nesse formato na gravação, e em uníssono na segunda voz (Figura 91, em marrom mostarda), para facilitar a leitura da aluna que tocava essa parte.

Figura 91 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 82 ao 85.

Apresento o refrão de *Summer night* apenas uma vez, diferente da gravação original, para em seguida introduzir a melodia que é cantada na gravação original de *La bamba*. Essa passagem é direta, conforme demonstrado na Figura 92, onde o refrão de *Summer night* aparece em verde nas vozes superiores e é seguido imediatamente pela melodia de *La bamba*, saliente em vermelho. O padrão de acompanhamento das vozes graves permanece o mesmo, exemplificado em preto, e a voz intermediária (Figura 92, em azul) traz a melodia tocada pelo instrumental da gravação original de *La bamba*, fazendo um contraponto com a melodia principal (Figura 92, em vermelho).

Figura 92 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 86 ao 89.

Essa sobreposição de vozes, baixo de uma música e duas melodias diferentes de outra música, tem o objetivo de instigar os alunos a ouvir as outras vozes, a prestarem atenção nas várias melodias que se contrapõe dentro do arranjo. Assim, utilizo esse recurso por dez compassos, para depois introduzir a *coda*.

Depois de ouvir o resultado sonoro, através do computador, senti necessidade de elaborar uma finalização para a música diferente da que eu tinha imaginado. Eu pretendia retomar a música *In the mood*, apresentada no início do arranjo, para terminar a peça, mas uma finalização diferente me veio à mente: um acorde de sol maior com sétima que começa em uníssono (Figura 93, em azul) e vai acrescentando as notas do acorde uma a uma (Figura 93, em azul e vermelho), culminando em uma escala cromática, acompanhada de uma sobrevoz que faz movimento contrário, ambas levando à nota dó (Figura 93, em marrom mostarda), seguida de duas batidas no tampo do piano (Figura 93, em preto) que antecedem o acorde final de tônica, dó maior, acrescido de sétima e nona (Figura 93, em verde).

Figura 93 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 98 ao 104.

O final do arranjo ficou muito interessante e todos os alunos gostaram. Mas fiquei intrigada: de onde surgiu essa finalização? Ela era tão clara em minha mente mas eu já não sabia mais onde e quando eu tinha ouvido, foi tão fácil e rápido escrever todas as notas dessa *coda* que eu não acreditava que não estava lembrando que música tinha esse final. Pensei muito a respeito disso, e me veio à mente, uma ou duas semanas depois, um programa infantil, *A Turma da Mônica*, que eu assistia quando criança, e tive certeza: só poderia ser do episódio *A Rádio do Chico Bento*. Esse programa não passava na televisão, mas a minha família costumava alugar o VHS<sup>18</sup> para assistirmos nos fins de semana. Olhamos tantas vezes *A Rádio do Chico Bento* que eu não duvidaria que a *coda* do arranjo que escrevi fosse o final de uma das músicas cantadas nesse programa. Ao encontrar o vídeo desse episódio na internet, lembrei qual foi a música que me levou a escrever essa *coda*: foi uma paródia, cantada pelo personagem Cascão, da música

<sup>18</sup> VHS é a sigla para *Vídeo Home System* (Sistema Doméstico de Vídeo). Um sistema composto de fitas de vídeo e de um equipamento de gravação e reprodução que permitia o registro de programas de TV e sua posterior visualização. A fita VHS é uma fita magnética de ½ polegada de largura acondicionada em uma caixa plástica que contém o mecanismo de tração além de a proteger. Por estar na caixa plástica ela foi chamada genericamente de videocassete.



*Twist and shout* de Jim Jacobs e Warren Casey. Após ouvir a gravação feita pelos Beatles, percebi que a minha *coda* foi uma transcrição muito parecida do final de *Twist and shout*.

#### 4.8 *Rock n'roll old times*: outros alunos, outras ideias

Como trabalhava em duas cidades, e em duas instituições diferentes, mantinha um grupo em cada lugar; conseqüentemente os dois grupos compartilhavam algumas peças do seu repertório. Ao ensaiar com o grupo de Montenegro a peça *Rock n'roll old times*, escrita originalmente para o grupo de Ivoti, percebi as diferentes contribuições e adaptações que foram surgindo durante os ensaios.

Este grupo era formado por quatro alunos de piano, logo, o arranjo que foi pensado para cinco alunos teve que sofrer algumas modificações. Essas alterações foram realizadas em forma de combinações, sem precisar mudar a partitura. Trago a seguir exemplos escritos para esclarecer tais mudanças. Inicialmente, uma das alunas tocava a sua voz em oitavas, com as duas mãos, de modo que não percebemos a falta de uma pessoa. Mas, logo em seguida, precisei escolher qual das vozes seria excluída do arranjo. Optei pela intermediária que tocava uma harmonia mais lenta, conforme apresento na Figura 94 trazendo a partitura feita pelo grupo 1, arranjo original pensado para o grupo Ivoti, e a partitura do grupo 2, que foi a adaptação feita para o grupo de Montenegro poder tocar a mesma música com apenas quatro integrantes. Saliento na partitura do grupo 2, em vermelho, a parte tocada por apenas uma aluna para ocupar os espaços do teclado do piano e suprir a falta dos acordes da voz intermediária que foi excluída.

Partitura do Grupo 1

Partitura do Grupo 2

Figura 94 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 9 ao 12.

Em grande parte do arranjo a voz intermediária tocava a mesma melodia da voz superior, porém com menos notas, sem acordes, o que a tornou mais simplificada. Dessa forma, os dois alunos que tocavam a voz superior no grupo 2 já estavam suprindo a falta dessa voz. Mas, em algumas passagens, a voz intermediária se fazia muito necessária, assim precisei fazer novas combinações com os alunos.

Uma dessas combinações tratava da passagem onde a voz intermediária apresentava acordes que ajudavam na acentuação rítmica da música. Nessa passagem combinei com a aluna que tocava a voz superior que ela tocaria esses acordes com a mão esquerda. Exemplifico na Figura 95 em vermelho como ficou a execução da aluna em questão, ao utilizar as duas mãos.

Figura 95 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 30 ao 33.

Durante a execução da peça algumas brincadeiras foram surgindo por parte dos alunos, pois eles se sentiam muito motivados por estarem tocando juntos, entre amigos. Em momentos de pausa, os dois alunos que tocavam a voz superior, começaram a criar pequenas movimentações de braço como se estivessem em uma festa dançando a música. Isso aconteceu na passagem em que o baixo tocava a melodia da música *La Bamba* (Figura 96), na qual os alunos se movimentavam de um lado para o outro, ainda sentados, fazendo movimentos circulares com as mãos e braços.

Figura 96 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 63 ao 67.

Na passagem em que se inicia o baixo da música *Summer night*, eu inseri estalos de dedos nas pausas, para auxiliar na mudança de andamento, uma vez que essa parte da peça deveria ser tocada mais lenta. Esses estalos eram, inicialmente, um recurso que eu utilizei para ajudar no andamento, mas os alunos, tanto do Grupo 1 quanto do Grupo 2, foram incorporando-os ao arranjo, conforme exemplifico na Figura 97.

Figura 97 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 76 ao 79.

Depois de incorporar o estalar de dedos ao arranjo, mesmo sem registro escrito, os alunos do grupo 2 começaram a fazer brincadeiras nessa passagem da música: levantavam e saíam a dançar pela sala estalando os dedos. Depois de brincarem com essa movimentação, criaram uma pequena coreografia em que ficavam um atrás do outro e no momento do estalo davam um passo para o lado, sendo que cada um iria para um lado diferente. Achei tão interessante a coreografia que incentivei-os a manterem essa movimentação, mas para isso precisei combinar com as outras duas alunas, que permaneciam no piano tocando o baixo, que continuassem a tocar, porém repetindo essa passagem até que os colegas voltassem e dessem início à melodia da voz superior. Conseqüentemente, a música ganhou quatro compassos adicionais. Exemplifico na Figura 98 a partitura original e na Figura 99 o combinado com os alunos.

Figura 98 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 76 ao 83.

The image displays a musical score for the piece 'Rock n'roll old times', specifically measures 76 through 83, with four additional measures. The score is written for piano and is in 2/4 time. It consists of three systems of music. The first two systems are marked 'estalar de dedos' (finger snapping) and feature a steady bass line with quarter notes and eighth notes, and a melody in the right hand consisting of quarter notes and eighth notes. The third system shows a more complex melodic line in the right hand and a bass line with chords and eighth notes.

Figura 99 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 76 ao 83 com 4 compassos adicionais.

A cada ensaio situações diferentes aconteciam e acabavam se incorporando à música. Na parte onde surgia o tema da música *Pretty woman*, eu costumava bater palmas para marcar a pulsação na nota longa, com o objetivo de segurar o andamento para que os alunos não acelerassem. A partir dessa inserção tive a ideia de acrescentar uma percussão que consistia em bater a pulsação durante a nota longa embaixo do teclado do piano, ou seja, cada aluno tocaria a melodia com uma mão e, enquanto segurava a nota longa, deveria bater semínimas com a outra mão embaixo do piano, conforme exemplifico na Figura 100.

The image shows a musical score for three staves. The top staff is in treble clef, the middle in a higher treble clef, and the bottom in bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The score covers measures 68 to 71. Red 'x' marks are placed below the notes in the middle and bottom staves to indicate percussive hits. The top staff contains melodic lines with some notes beamed together and a fermata over the final note of each measure.

Figura 100 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 68 ao 71.

A partir dessa percussão, também em um clima de brincadeira, um dos alunos, o que tocava na voz mais aguda do piano, começou a “batucar” com mãos alternadas fazendo um ritmo acelerado na lateral do piano, na parte de madeira, como se fosse um pandeiro acompanhando a melodia de *Pretty woman*. Aquela brincadeira, acredito que tenha sido com o intuito de fazer os colegas e eu rirem, surtiu um efeito sonoro interessante, por isso, pedi ao aluno que incorporasse ao arranjo, fazendo aquela percussão sempre na mesma passagem da música. Como tal ritmo foi criado pelo aluno, não foi necessário escrevê-lo, porém trago na Figura 101 um exemplo escrito de como ficou esta passagem.

The image shows a musical score for three staves, continuing from Figure 100. The top staff is in treble clef, the middle in a higher treble clef, and the bottom in bass clef. The key signature has one flat. The score covers measures 72 to 75. Red 'x' marks are placed above the notes in the top staff to indicate percussive hits. The middle and bottom staves contain melodic and harmonic accompaniment.

Figura 101 - Fragmento da partitura *Rock n'roll old times*, compassos 72 ao 75.

Ao perceber o efeito sonoro e o quanto os alunos do grupo 2 se divertiam fazendo tais percussões e coreografias, resolvi levar essas ideias para o grupo 1, de Ivoti. Esses elementos foram bem aceitos, gerando algumas dificuldades, principalmente ao ritmo apresentado na Figura 101 em vermelho, que foram superadas pelos alunos. Percebi, também, que tais elementos se incorporaram tão bem ao arranjo e aos alunos que não foi preciso nenhuma anotação na partitura, pois os alunos sempre lembravam de fazer as percussões combinadas.

#### 4.9 Tópicos para uma análise transversal dos arranjos

Uma constante permeou a elaboração de todos os arranjos e se fez muito presente nesta dissertação: a pedagogia do piano aliada à preocupação com o nível técnico de cada aluno que tocaria tais peças. Como professora desses alunos, tinha consciência das dificuldades e habilidades de cada um e sabia que, para tocar em grupo, os desafios não poderiam ser exagerados. Foi pensando dessa forma que tive o cuidado de elaborar partituras formadas de partes/vozes com dificuldades diferentes, para que os alunos com mais facilidades pudessem se sentir contemplados sem excluir aqueles que não tinham uma leitura tão fluente, por exemplo.

Porém, para incentivar a prática em grupo eu procurava não utilizar arranjos tão difíceis pois, durante os ensaios, eu buscava trabalhar com os alunos a coletividade, ou seja, fazer música em conjunto, tocando em sincronia e explorando dinâmicas que expressassem uma interpretação clara da peça.

As peças aqui analisadas, agrupadas em ordem cronológica de elaboração, mostram um crescente grau de dificuldade técnica. Isso se deve ao fato de estes arranjos terem sido elaborados para um grupo de alunos que, gradativamente, aperfeiçoava-se nos estudos de piano. À medida em que tais alunos desenvolviam mais a leitura de partitura, técnica instrumental e interpretação, a facilidade com que aprendiam as músicas do grupo aumentava, permitindo que eu pudesse ampliar a complexidade dos arranjos. Com isso, se tornava mais fácil para mim escrever uma partitura que soasse mais semelhante à música original, ampliando as possibilidades e escolhas no momento das elaborações.

##### **4.9.1 Sobre o repertório**

A escolha do repertório que serviria de base para os arranjos foi feita, principalmente, de acordo com o gosto dos alunos. Como a atividade de tocar em grupo num mesmo instrumento era uma prática nova tanto para os alunos quanto para mim, tive a preocupação de criar um incentivo para que eles desejassem tocar em grupo. Esse incentivo foi criar arranjos de músicas populares que fizessem parte do cotidiano dos alunos.

Porém, ao ouvir tais músicas, eu procurava melodias e harmonias que, na minha opinião, pudessem soar interessantes ao piano. Para isso procurava ouvir emissoras de rádio direcionadas ao público jovem, para estar em contato com o repertório veiculado pela mídia. Ao mesmo tempo, conversava com os alunos a respeito do seu gosto musical, quais bandas e músicas que estavam ouvindo no momento, para que eu pudesse encontrar, dentre esse repertório, alguma música que apresentasse uma melodia variada, com ritmos e timbres claros que facilitassem a minha prática de escrever a partir do áudio.

#### **4.9.2 Sobre o tocar junto ao mesmo piano**

Ao iniciar uma atividade onde quatro ou cinco alunos tocam juntos no mesmo piano, alguns ajustes se mostraram necessários para uma melhor acomodação dos alunos em relação aos espaços ocupados por cada um em frente ao piano. As primeiras experiências em que tive oportunidade de colocar mais alunos tocando no mesmo piano foram em encontros de jovens instrumentistas, nos quais, usávamos dois pianos digitais além do piano de cauda. Nesses casos, os pianos digitais eram posicionados de forma que os alunos pudessem tocar em pé, ou seja, regulávamos a altura do piano de acordo com a altura dos alunos de modo que a posição de braço ficasse confortável em relação ao piano. Por esse motivo, conseguíamos colocar mais alunos no mesmo instrumento, pois estando em pé, eles conseguiam se posicionar de forma que a mão e o braço que não estava tocando não interferissem na performance do colega ao lado.

Porém, ao iniciar a atividade de piano em grupo na escola semanalmente, a adaptação de bancos que fossem da mesma altura se mostrou necessária, logo, com a ajuda do setor de carpintaria da escola, eu consegui ajustar os bancos de madeira de forma que, se posicionados lado a lado, formassem um assento que ocupava toda a extensão do teclado do piano.

Esse banco especialmente criado para o grupo possibilitava o deslocamento dos alunos em relação ao teclado, ou seja, se um dos alunos ficasse muito incômodo por estar muito para direita ou para a esquerda do teclado, eu poderia apenas solicitar para que todos sentassem um pouquinho mais para a direita ou para a esquerda para acomodar melhor a posição da mão em relação à posição corporal.



Em algumas situações, principalmente em relação aos alunos que tocavam as vozes mais agudas, eu solicitava que tocassem com a mão esquerda para a relação entre o corpo e o braço/mão ficasse mais natural, porém a resistência dos alunos destros em tocar com a mão esquerda uma melodia escrita em clave de sol era tão forte que muitas vezes eu desistia de tentar convencê-los a executar tal mudança.

Ao longo de cinco anos trabalhando semanalmente com o grupo de piano percebi que a relação de gênero, entre meninos e meninas, não era empecilho para tocar em grupo, pois o fato de sentarem tão próximos uns dos outros não se mostrava como um problema. Porém, desde 2012, tenho percebido que um dos integrantes mais novos do grupo, um menino de 10 anos de idade, não consegue sentar tão junto das colegas que têm idades próximas (9 e 11 anos). Inclusive, percebo algumas vezes que ele se contorce para não encostar na colega ao lado. Nesse caso, normalmente peço para a menina girar os ombros levemente para que ele consiga chegar às teclas sem precisar se contorcer tanto.

Durante a escrita dos arranjos, em algumas ocasiões, não percebi a possibilidade de cruzamento de vozes e o cruzamento acabava acontecendo nos ensaios, criando um desconforto entre os alunos porque eles “esbarravam” uns nos outros, ao ponto de pararem de tocar para me dizer: “prof, não consigo tocar essa nota porque o fulano já tá tocando”. Esse tipo de situação me ajudou a perceber o quão atenta eu deveria estar no momento da escrita do arranjo para conseguir evitar tais “esbarrões”. Em muitos casos, eu conseguia resolver na aula com os alunos, mudando a oitava ou invertendo algum acorde, assim eles já estavam acostumados que quando acontecesse algum cruzamento nós conseguiríamos resolver facilmente na aula.

#### **4.9.3 *Work in process*: a participação dos alunos na construção dos arranjos**

A elaboração de cada arranjo sempre ocorreu em etapas, porque era uma dificuldade minha começar e terminar a escrita de uma peça no mesmo dia. Essa dificuldade tinha, na minha opinião, dois motivos: 1) cansaço físico; 2) necessidade de verificar com os alunos a funcionalidade do arranjo.

O cansaço físico dava-se pelo fato do *software Encore* necessitar um grande uso do *mouse* do computador, pois cada nota deve ser posicionada no pentagrama manualmente pelo *mouse*, assim, depois de uma hora de uso contínuo eu estava

com o músculo do antebraço cansado. Dessa forma, conseguia escrever de uma a duas páginas por vez (aproximadamente doze compassos por página), portanto, trabalhando as músicas com os alunos em etapas. A partir de 2013, passei a utilizar outro *software*, *Sibelius*, que utiliza uma quantidade maior de atalhos pelo teclado do computador, algo que otimizou a minha escrita musical, fazendo com que eu conseguisse elaborar trechos mais longos (três ou quatro páginas com quinze compassos cada) dos arranjos por vez.

O outro motivo que me levava a elaborar os arranjos em etapas era a necessidade de verificar a adequação das peças com os alunos. Isso se deve ao fato de eu precisar saber como a peça soaria quando tocada ao piano e se os padrões rítmicos e melódicos estavam de acordo com o nível técnico dos alunos. Em algumas músicas eu criava um padrão de acompanhamento, como em *Viva la vida*, em que os alunos que tocariam o baixo e a voz intermediária teriam que manter o mesmo *ostinato* durante toda a música (Figura 102, em vermelho e azul). Tal *ostinato* precisava, na minha opinião, ser “testado” com os alunos para que eu pudesse continuar a escrita do arranjo.

Figura 102 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 01 ao 04.

Esses “testes” ajudavam-me a melhorar os problemas de escrita que se apresentavam apenas na prática com os alunos. Um exemplo disso é o mesmo trecho de *Viva la vida*, citado acima, que se mostrou mais eficiente ao inverter as oitavas do baixo, de forma que as notas dó, ré, sol e mi ficassem na posição do pentacorde de dó maior. Tal mudança permitiu que esse *ostinato* fosse tocado por dois alunos ou que um aluno pudesse tocá-lo com as duas mãos, conforme exemplifico na Figura 103 em vermelho.

Figura 103 - Fragmento da partitura de *Viva la vida*, compassos 01 ao 04.

#### 4.9.4 Integrando conhecimentos musicológicos e pedagógicos musicais

Uma constante na maioria dos arranjos é a melodia principal, normalmente realizada pelo vocalista na música original, estar na voz mais aguda da peça. Isso deve-se à concepção que tenho acerca dos registros grave, médio e agudo do piano. O registro grave tem, por natureza, maior intensidade, maior duração (as notas longas podem ser sustentadas por mais tempo) e maior quantidade de harmônicos contidos em cada nota. Dessa forma, esse registro consegue fazer uma melhor sustentação harmônica imitando um contrabaixo que possa existir em uma banda de música popular. O registro médio permite que se faça o baixo, a percussão, a harmonia e a melodia de uma música tornando-se, na minha opinião, o registro “coringa” porque sua sonoridade, que coincide com a altura da voz humana, permite qualquer configuração. Já o registro agudo, por ser mais brilhante e com menor poder de duração das notas, não conseguiria dar conta de mostrar uma harmonia tão clara quanto no registro médio, porém, ao dobrar uma melodia executada no registro médio, ela reforça tal melodia soando como um harmônico.

Tais colocações são baseadas em minha opinião a partir de conhecimentos sobre o instrumento e a série harmônica que contribui para a configuração do timbre e os registros do piano. De qualquer forma, a minha tendência de escrever a melodia no registro agudo reflete a configuração de uma banda de música popular que apresenta um baixo elétrico, o registro mais grave da banda, uma guitarra, no registro médio, um teclado, também no registro médio, e um vocal que se mostra como “ator principal” no contexto da música popular. Ainda falta falar da percussão dessa banda que, para mim, pode vir a se manifestar em todos os registros do

piano, porém, se torna mais fácil de ser escrita quando colocada nos registros grave e médio, acoplada ao baixo e harmonia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou o processo de elaboração de arranjos didáticos para piano em grupo com o objetivo de esclarecer e refletir sobre decisões empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e didática do instrumento.

Esta pesquisa mostrou-se um espaço para socializar uma prática que exerço há cinco anos, como professora de piano que elabora arranjos para que vários alunos toquem no mesmo instrumento. A pesquisa possibilitou uma reflexão aprofundada acerca do processo de elaboração dos arranjos para piano em grupo, esclarecendo as alternativas e decisões tomadas durante este processo, compartilhando a minha experiência.

A metodologia construída em formato de memorial possibilitou “uma narrativa pessoal” sobre os meus próprios atos, “dando um novo significado a [...] prática profissional, retomando a rédea do seu desenvolvimento dando conta de analisar esse tecido social estruturante.” (Freire e Linhares, 2009, p. 12). Logo, este processo permitiu “integrar os dados da ação, reviver a ação na situação presente, torná-la presente para si, entrar em contato com ela e apresentá-la aos outros” (Morisse, 2012, p. 229).

A “ação”, mencionada por Morisse, consistiu, nesta pesquisa, em elaborações de arranjos didáticos para piano em grupo. Ao “reviver a ação na situação presente” esclareci o contexto pedagógico desta ação, pois tais elaborações nunca se distanciaram da atividade docente, pelo contrário, elas se originaram na e para a atividade docente. Por esse motivo, esta dissertação não abordou centralmente aspectos musicológicos e composicionais das peças, mas sim, o olhar pedagógico inerente ao processo de elaboração de cada arranjo.

Os achados da pesquisa apontam para aspectos importantes que permearam a elaboração de todos os arranjos. Um deles é sobre a escolha das peças que serviriam de base para cada arranjo. O cuidado com a opinião dos alunos foi uma constante na prática de elaboração dos arranjos, ou seja, a escolha das músicas,

que viriam a se tornar arranjos, para o grupo de piano era apoiada no desejo dos alunos em tocar aquele repertório.

Dessa forma, todas as sugestões dos alunos eram “bem vindas” e serviam como referência para que eu pudesse escolher qual delas poderia vir a se tornar um arranjo. Isso deixou clara a minha relação com os alunos e com a música que fazia parte do cotidiano deles, pois eles tinham uma “porta aberta” para dar ideias e sugestões acerca do repertório a ser trabalhado. Porém, tais sugestões sempre mostraram a preocupação dos alunos em escolher uma música que tivesse uma melodia mais variada, pois nunca foi sugerida alguma música em que o cantor fizesse recitativos, como em músicas do gênero *rap* ou *Hip-hop*. Algumas dessas ideias, para não dizer grande parte, traziam o timbre de piano no instrumental dessas músicas, logo, acredito que muitos alunos procurassem esse timbre, imaginando que seria uma música interessante para o grupo.

Em cada arranjo, a cada alternativa de escrita que se apresentava, as decisões se mostraram de cunho músico-pedagógico, ou seja o musical atendendo ao pedagógico. Isso deve-se ao fato dos arranjos serem direcionados a alunos de piano, que se encontram em níveis técnicos diferentes, que intencionavam fazer música juntos, sem importar o quão virtuoso isso seria. Assim, nessa prática, o olhar pedagógico se mostrou inseparável do musical, porque eu sempre acreditei que para fazer música o aluno não precisaria ser um “virtuoso” ou um excelente pianista, pois para fazer música basta apenas “uma nota só”, como menciona a música de Tom Jobim intitulada *Samba de uma nota só*.

Ao analisar os arranjos, material de estudo desta pesquisa, notei uma constante na minha prática: a tendência de aliar padrões rítmicos à harmonia. Tais padrões traziam para o arranjo o ritmo básico feito pela percussão na música original. Essa tendência deve-se ao fato do instrumento musical, piano, ser constituído de cordas percutidas, possibilitando, assim, uma textura mais percussiva nos arranjos.

Da mesma forma que este estudo esclareceu aspectos que refletem uma escrita específica para piano, também desvendou o caráter didático deste repertório, uma vez que cada parte foi elaborada para se adequar às possibilidades e conhecimentos dos alunos que as tocariam. Essa adequação ao nível técnico dos alunos é o fator determinante que caracteriza os arranjos como sendo didáticos, trazendo esta pesquisa para a área da Educação Musical.

Outro aspecto que emergiu neste estudo é o da preocupação com a sonoridade do arranjo, a busca por torná-lo o mais semelhante possível com a música original, com o intuito de estimular o desejo dos alunos em executar aquela peça. Tal aspecto foi uma constante, se mostrando paralelo à didática do musical em todo o repertório.

Uma vez que os arranjos eram baseados em um repertório popular, veiculado pela mídia, os alunos familiarizavam-se facilmente com tais peças e sentiam-se a vontade para interferir nos arranjos, fazendo brincadeiras com ritmos ou até mesmo sugerindo notas diferentes que achassem mais semelhantes à música original. Da mesma forma, eles participavam da construção da dinâmica e interpretação das peças, uma vez que eu não conseguia conceber/elaborar isso sem eles, ou seja, as partituras apresentadas para os alunos não continham indicações de dinâmica, expressões ou articulações, pois esses aspectos eram construídos com o grupo de piano durante as aulas.

Porém, durante a escrita das peças, a preocupação com variações de padrões rítmicos gerou mudanças de escrita que naturalmente modificavam a dinâmica, algo que facilitava tais mudanças na prática dos alunos. Assim, um padrão rítmico que utilizava acordes tocados em bloco, em uma peça, era facilmente executado pelos alunos em intensidade *forte*, porém, ao alterar tal padrão para arpejos, criando intervalos melódicos, naturalmente a dinâmica se modificaria para *piano*. Tal recurso, o de mudança no tipo de escrita, se mostrou eficiente para contribuir com as mudanças de dinâmica nas peças.

Esta pesquisa também apontou para práticas que se fizeram importantes em sala de aula, como, por exemplo, o cuidado com a precisão e sincronia entre os alunos ao tocarem juntos. Tais arranjos impeliram o desenvolvimento de algumas práticas com os alunos, tais como: olhar para as mãos dos colegas para sincronizar ataques ou cortes de notas longas, usar a respiração para dar entrada a cada início de frase, utilizar movimentos precisos a cada acorde e ouvir a música como um todo enquanto tocam para equilibrar a intensidade das vozes.

Acredito que tais práticas poderiam vir a serem pesquisadas com maior profundidade em artigos e futuras pesquisas, pois estavam muito presentes a cada aula do grupo e sofriam algumas variações a cada arranjo. Da mesma forma, outro objeto de estudo poderia ser a relação que os alunos estabelecem entre si e com a professora, pois, pelo que percebo até hoje, o vínculo afetivo de amizade é muito

forte. Um exemplo disso é tendência dos alunos de se ajudarem durante a execução das peças, pois ao ver que um colega está errando, todos procuravam ajudá-lo para que a música continuasse sem precisar ser interrompida.

Outro objeto de estudo poderia ser o entusiasmo dos alunos de piano em tocar em grupo, ao ponto de preferirem se apresentar com o grupo do que individualmente. Esse aspecto é intrigante para mim, pois torna claro o quanto esses alunos gostam de tocar neste formato, mesmo que usando apenas uma mão ou poucas notas.

Da mesma forma, poderia ser estudado, em outras pesquisas, a importância do grupo de piano para os alunos que estão iniciando seus estudos e a possibilidade de, um dia, serem convidados a participar do grupo. Pois, já notei o quão felizes ficaram alguns alunos ao serem convidados a ingressar no grupo, como se estivessem recebendo uma espécie de “prêmio”.

Logo, também poderia ser investigado o quanto a atividade em grupo motiva os alunos a estudarem mais e, possivelmente, prolonga a sua permanência em aulas de piano, pois algumas vezes já me questionei: “será que determinado aluno já não teria interrompido as aulas de piano se não estivesse tocando no grupo?” Esse questionamento surgiu em relação àqueles alunos que se mostravam entusiasmados nas aulas em grupo, porém não tão interessados nas aulas individuais.

O fato dos arranjos didáticos, objeto de estudo desta dissertação, serem baseados em um repertório popular, dificulta a possibilidade de publicá-los separadamente, uma vez que teriam que ser analisadas questões sobre direitos autorais dos artistas compositores das músicas que deram origem aos arranjos.

Mesmo assim, acredito que este trabalho possa vir a contribuir para que outros professores e alunos possam buscar alternativas e ideias para criarem seu próprio material, de acordo com suas necessidades e/ou, ao buscarem material alternativo, possam analisar e refletir sobre a forma como um outro arranjo se apresenta e trabalha questões de didática musical.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Pelotas: 2003. p. 79-95. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acessado em 09 de junho de 2013.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Profissionalização continuada de docentes universitários: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional**. AnpedSul. Mesa Redonda N°95. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao\\_de\\_Educadores/Mesa\\_Redonda/08\\_49\\_08\\_m95-963.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Mesa_Redonda/08_49_08_m95-963.pdf). Acessado em: 09 de junho de 2013.

ARAGÃO, Paulo. **Pixinguinha e a gênese do arranjo musical brasileiro (1929 a 1935)**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2001. 126f. Dissertação (Mestrado em Música – Música Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001a.

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

BENVENUTTI, Christian. **Jo-ha-kyu: motivações estéticas e estruturais na composição musical**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Música – Composição) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BIRNFELD, Alexandre. **Polyakanthos: processos composicionais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 296f. Dissertação (Mestrado em Música – Composição) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOZZETTO, Adriana. **Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

BOZZETTO, Adriana. A música do bambi: da tela para a aula de piano. In: SOUZA, Jusamara. (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Corag, 2000, p. 107– 120.

CÂMARA, Sandra Cristine Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. **O gênero memorial acadêmico no Brasil: concepções e mudanças de uma auto biografia intelectual**. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1517-ARTIGO-GELNE-2012-SandraCXCamara-Passeggi.pdf>Acessado em: 09/06/2013

CARVALHO, Rogério. **Da composição ao arranjo vocal: o papel do arranjador na música popular brasileira**. Trabalho apresentado no 5 Simpósio de Pesquisa em Música, Curitiba, 2008.

DICIONÁRIO Grove de Música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.



DUARTE, Luiz de Carvalho. **Os arranjos de Claus Ogerman na obra de Tom Jobim: revelação e transfiguração da identidade da obra musical.** Brasília: UnB, 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FREIRE, Valéria Pinto; LINHARES, Ronaldo Nunes. **O memorial como prática avaliativa na formação de professores em EAD.** Debates em Educação, vol.1, n. 1 jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewArticle/32> Acessado em: 09 de junho de 2013.

LIMA JÚNIOR, Fanuel Maciel de. **A elaboração de arranjos de canções populares para violão solo.** Campinas: UNICAMP, 2003. 200f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MEIRELES, Maximiano Martins de; MEIRELES, Mariana Martins de. **Desvelamentos, saberes e práticas: o memorial como dispositivo de formação docente.** Trabalho apresentado no V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão, 2011.

MOURISSE, Martine. Traços de aprendizagens na escrita do dossiê de VAF. P. 221 – 231. In: BROUGÈRE, Gilles & ULMANN, Anne-Lise (org). **Aprender pela vida cotidiana.** Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. **Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PASSOS, Luís Otávio Teixeira. **Motivações e procedimentos estruturantes em um conjunto de cinco obras.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Música – Composição) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Flávia Vieira. **As práticas de reelaboração musical.** São Paulo: USP, 2011. 302f. Tese (Doutorado em Artes - Musicologia) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SEIXAS, Luís Cláudio Pires. **Oxalufã: um estudo a partir da relação entre mito e música/memória de uma composição programática.** Salvador: UFBA, 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Música – Composição) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de memoriais.** 2012. Disponível em: [http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20120831133018.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120831133018.pdf). Acessado em: 09 de junho de 2013.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Corag, 2000, p. 173– 185.

TEIXEIRA, Enise Barth; ZAMBERLAN, Luciano; RASIA, Pedro Carlos. Pesquisa em administração. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/164/Pesquisa%20em%20administra%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>. Acessado em 09 de junho de 2013.

ZANATTA, Luciano de Souza. **Memorial de Composição**: as determinantes técnicas e estéticas de um processo composicional. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 297f. Dissertação (Mestrado em Música – Composição) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.