



PROEMUS

Programa de Mestrado Profissional
em Ensino das Práticas Musicais

“O Cravo e a Rosa” para Orquestra Sinfônica Iniciante: arranjo-modelo para conjunto instrumental estudantil

Vanessa Rodrigues

Artigo realizado como requisito parcial para a aquisição do
título de Mestre em Ensino das Práticas
Musicais da Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro (UNIRIO)
2019

Orientador: Dr. Clifford Korman
Co-orientadora: Dra. Inês Rocha

RESUMO

Este artigo examina diversos aspectos a serem considerados por docentes de conjuntos musicais estudantis ao ampliar o repertório para seus grupos, com ênfase nas práticas de arranjo e de orquestração. A autora propõe um modelo de abordagem aos processos de arranjo e de orquestração que seja aplicado no contexto de um conjunto de músicos inexperientes, por meio de um arranjo do tema folclórico brasileiro *O Cravo e a Rosa*. A confecção desta versão considerou as respostas de diretores atuais de conjuntos instrumentais estudantis no Brasil a uma pesquisa online elaborada pela autora, e foi baseada em uma investigação das limitações técnicas frequentemente enfrentadas por alunos iniciantes de instrumentos sinfônicos.

Palavras-chave: técnicas de arranjo; conjunto instrumental; orquestra sinfônica juvenil; alunos iniciantes

ABSTRACT

This article examines many of the factors to be considered by directors of student musical ensembles when developing the repertoire for their groups, with a particular emphasis on the practices of arranging and orchestration. The author presents an arrangement of the Brazilian folk piece *O Cravo e a Rosa* for beginner symphony orchestra as a model of an approach to arranging and orchestration processes as they apply to the context of an ensemble of inexperienced musicians. The elaboration of this arrangement considered responses by current student instrumental ensemble directors in Brazil to an online research survey conducted by the author, and was based on an investigation of the technical limitations commonly faced by beginning students of symphonic instruments.

Keywords: arranging techniques; instrumental ensemble; youth symphonic orchestra; beginning students

1. Introdução

Uma das responsabilidades principais de um diretor de conjunto instrumental estudantil é a preparação de um repertório adequado para o seu grupo. Apesar da ampla variedade de arranjos publicados para conjuntos instrumentais, sempre haverá a possibilidade de que nenhuma deles corresponda às características exatas de um determinado grupo, sendo comum encontrar heterogeneidade de instrumentos e habilidades no meio de conjuntos estudantis. O educador Roland Stycos enfatiza que “Nenhum arranjo publicado, independentemente do quão hábil, é feito sob medida para atender às necessidades e capacidades exatas da sua banda” (STYCOS, 1994, tradução nossa)¹. Isso sugere que o conhecimento de técnicas de arranjo e orquestração na parte do diretor seria uma ferramenta valiosa no processo da ampliação de seu repertório. Isto facilitaria as escolhas práticas de orquestração ao arranjar peças de uma maneira adequada para um determinado grupo, uma vez que se refeririam aos atributos dos instrumentos individuais presentes e às limitações que estes apresentam para músicos inexperientes (OBOUSSIER, 1977, p.6).

Com o intuito de coletar informações sobre o cenário atual de conjuntos estudantis instrumentais no Brasil, a autora realizou a pesquisa “Arranjo de Repertório para Conjuntos Instrumentais”, inédita e informal, no período compreendido entre novembro de 2018 e abril de 2019. Docentes de diversos programas de educação musical que oferecem cursos de prática de conjunto de instrumentação sinfônica responderam a um questionário *online* elaborado pela autora na plataforma *SurveyMonkey*². Inspirada por estudos teóricos e técnicos, esta pesquisa buscou descobrir de qual modo os instrutores preparam o repertório para seus grupos instrumentais, e também qual o interesse destes em usar um produto didático – cuja finalidade trata especificamente do problema em pauta – que se encontra em processo de desenvolvimento pela autora. A ferramenta em questão seria um canal de videoaulas de arranjo *online*, plataforma que pretende aproveitar o contexto tecnológico atual para alcançar o público-alvo espalhado pelo país.

Ao considerarmos as lacunas reveladas pela pesquisa realizada, houve a necessidade de investigar os aspectos teóricos e técnicos relativos à escolha de repertório e às práticas de arranjo e orquestração voltadas a conjuntos instrumentais juvenis para a formulação de um arranjo-modelo que vise as limitações encaradas por alunos nas primeiras fases de aprendizado.

Neste artigo, apresentaremos inicialmente os objetivos da pesquisa realizada, uma breve análise das respostas de natureza qualitativa e a relação destas com a prática do arranjo e da

¹ No published arrangement, no matter how skillful, is tailor-made to suit the exact needs and abilities of your band. (STYCOS, 1994)

² <https://pt.surveymonkey.com/> <acesso em: 05 maio 2019>

orquestração no âmbito profissional dos participantes. Em seguida, examinaremos os critérios a serem considerados na escolha de uma peça para o repertório de um conjunto instrumental estudantil bem como os aspectos técnicos envolvidos na construção de um arranjo adequado às limitações recorrentes encontradas em alunos iniciantes em diversos instrumentos sinfônicos. Finalmente, apresentaremos uma espécie de arranjo-modelo para orquestra sinfônica do tema folclórico *O Cravo e a Rosa* elaborado pela autora, como possível abordagem de solução do problema em questão.

2. Pesquisa do cenário nacional brasileiro atual

Nos meses finais de 2018 e iniciais de 2019, realizamos uma pesquisa inédita e informal na forma de um questionário online elaborado na plataforma *Survey Monkey*. Os participantes foram docentes de programas de educação musical que oferecem cursos de prática de conjunto de instrumentação sinfônica. Os 20 respondentes da pesquisa (Ver Anexo A para a tabela dos respondentes) estão distribuídos por 11 estados brasileiros.

A primeira parte da pesquisa tratou dos seguintes tópicos:

- Por quanto tempo a instituição do docente está em pleno funcionamento;
- Quantos alunos estão matriculados atualmente;
- Quais instrumentos sinfônicos são oferecidos pelo programa e se os instrumentos são alugados ou emprestados aos alunos;
- Uma descrição dos conjuntos instrumentais presentes;
- Como os docentes encontram e elaboram repertório para tais conjuntos;
- Se os docentes possuem formação em arranjo;
- Se utilizariam um canal didático de videoaulas de arranjo.

Ao final deste questionário, havia um campo para comentários adicionais. Nove (9) participantes responderam, dois (2) dos quais ofereceram depoimentos mais elaborados sobre suas experiências como diretores de conjuntos instrumentais, e a relevância da prática de arranjo para sua atuação profissional. O respondente 'A'³ relata:

Eu, como regente, percebo as dificuldades que alguns alunos têm na execução de determinados arranjos, devido ao nível de cada aluno. Sendo assim, é necessário que os arranjos sejam preparados pensando no grau de dificuldade em cada naipe. Em geral os alunos se sentem desmotivados quando não conseguem executar suas partes. Sempre penso que as partituras precisam ter trechos desafiadores e ao mesmo tempo, trechos simples de fácil execução para melhor atender a todos.

³ Os respondentes da pesquisa deram consentimento na condição que suas respostas fossem mantidas sob anonimato.

O respondente 'B' afirma:

Creio ser importante para os programas de música que têm surgido terem pessoas em seu próprio meio, como um professor ou o próprio maestro que tenham a habilidade de adaptar obras, assim como arranjar para os grupos ali existentes. Isso facilita muito o aprendizado dos integrantes, porque o arranjador tem pleno conhecimento da capacidade de cada naipe e/ou sessão da orquestra, podendo achar um melhor equilíbrio para a execução daquela obra. Trabalhamos aqui não só com arranjos de folclore e música popular, mas também adaptações de obras sinfônicas brasileiras, e adaptações das próprias obras do repertório sinfônico para dar acesso a esse repertório até mesmo para os iniciantes, criando partes B e C de vários instrumentos. Chamamos isso de arranjos multiníveis, assim podemos juntar vários núcleos com níveis técnicos diferentes, onde todos possam participar, cada um com seu nível técnico.

A segunda parte da pesquisa buscou saber quantos alunos de cada instrumento estão matriculados atualmente. Também procurou delimitar, dentro de um universo de dez (10) conceitos de arranjo, quais seriam os cinco (5) mais relevantes. Os dez (10) conceitos apresentados foram:

- Escrever para cordas friccionadas;
- Escrever para madeiras;
- Escrever para metais;
- Escrever para saxofones;
- Escrever para percussão sinfônico;
- Escrever para alunos iniciantes;
- Abreviar obras existentes;
- Equilíbrio e substituições de instrumentação;
- Dicas de harmonia;
- Dicas de notação de partituras.

“Escrever para alunos iniciantes” foi o conceito mais citado como importante, sendo selecionado por sete (7) dos oito (8) participantes que responderam a esta segunda parte da pesquisa. Somando-se às preocupações delineadas nas respostas destacadas acima, é possível concluir que há uma lacuna na prática do arranjo a ser examinada mais detalhadamente para atender às necessidades específicas de alunos nas fases iniciais de aprendizado.

3. Considerações teóricas referentes à seleção de repertório

A pesquisadora Lynda Pickney (2000) na sua tese sobre repertório de orquestras juvenis dos EUA concluiu que algumas das questões pertinentes ao escolher uma peça para um conjunto instrumental incluem:

- Orquestração – considerações sobre as características específicas dos naipes das cordas, madeiras, metais, e percussão;
- A relevância da obra aos alunos, responsáveis, plateia e docente;
- Se a obra é tecnicamente executável pelo grupo em questão;
- Criando um equilíbrio entre os componentes de ensino real e de treinamento técnico (PICKNEY, 2000, p.4).

No tocante à escolha de repertório, o educador Daniel Kohut (1966) frisa a importância da avaliação do docente fundamentada em um extenso conhecimento musical:

O educador musical tem uma responsabilidade de aprimorar o padrão de apreciação musical. Música autoral de qualidade inferior dificilmente pode desenvolver sensibilidade estética [...] É incumbente no educador musical se familiarizar com uma extensa variedade de obras musicais de alta qualidade. (KOHUT, 1966 apud DACKOW, 1987, v.1 p.30 & 38, tradução nossa).⁴

3.1. Qualidade da composição:

Quais critérios determinam o que é uma 'boa' composição para integrar ao repertório de um determinado conjunto musical estudantil? O educador Charles Hoffer oferece o seguinte pensamento em relação ao assunto:

[...] dentre músicos formados existe uma forte concordância em respeito a obras musicais. Mas quando se trata de colocar em palavras o que é que faz as obras musicais serem 'boas', existe pouca expressão comum [...] Qualidade musical, então, é algo comparativo e relativo, não absoluto [...] seu valor pode ser julgado, mas não medido. Juízo de valor envolve opinião subjetiva, conhecimento, experiência, e uma tentativa de ser analítico [...] Boa qualidade estética se encontra tanto na música divertida quanto na música séria, tanto na simples quanto na complexa (HOFFER, 1965, apud DACKOW, 1987, v.2 p.97, tradução nossa).⁵

⁴ Music educators have a responsibility to raise standards of musical taste. Original music of inferior quality can hardly develop aesthetic sensitivity [...] it is incumbent on the music educator to become intimately familiar with a great body of fine music. (KOHUT, 1966 apud DACKOW, 1987, v.1 p.30 & 38)

⁵ [...] among trained musicians there is a rather high agreement in terms of works of music. But when it comes to putting into words what it is that makes works of music good, there is little common expression [...] Musical

Em sua tese de doutorado sobre arranjo para orquestras juvenis (1987), a arranjadora e regente estadunidense Sandra Dackow (1987), argumenta que o arranjador que aproveita uma obra de substância do repertório orquestral da música erudita e/ou de música da tradição folclórica, tem uma determinada vantagem ao começar seu projeto com material de valor musical presumido. Vale acrescentar aqui a música de trilhas sonoras cinematográficas: os grandes compositores do cinema, por exemplo Hans Zimmer e John Williams, são mundialmente reconhecidos pelo valor musical das suas composições.

3.2. Adequação para o nível e idade do grupo em questão:

O repertório de determinado conjunto juvenil deve ser elaborado considerando seus fatores limitantes, tanto técnicos quanto emocionais. O arranjador, educador e regente Merle J. Isaac (1963) destaca que:

Quem arranja música para orquestras de escolas também deve saber algo sobre a psicologia dos jovens – o quão bem eles tocam e leem – e não apenas a música que gostam, mas também o que podem executar efetivamente para não serem obrigados a tentar tocar música que exija uma maturidade maior do que as que possuem. (ISAAC, 1963, p.ix, tradução nossa)⁶

Cabe aqui ressaltar as peças musicais cujo andamento as coloca fora do alcance técnico de alunos iniciantes e intermediários. Por exemplo: *Moto Perpétuo em Dó Maior Op. 11* e os *Caprices Op. 1* de Niccolò Paganini (1782 – 1840), cuja função é destacar uma proficiência técnica muito alta; ou *O Vôo do Besouro* de Nikolai Rimsky-Korsakov (1844 – 1908), cujo efeito sonoro só pode ser atingido se tocado em alta velocidade, a um tempo não alcançável por determinados estudantes.

Por outro lado, a consideração de Isaac (1963) também se reflete na maturidade emocional dos alunos. Apesar da importância das baladas e dos movimentos lentos de obras eruditas (ex. de *Adagio* ou *Largo*) – que demandam uma compreensão mais abrangente e maior apreço musical –, peças nestes perfis poderiam se revelar inapropriadas para alguns conjuntos juvenis. A concentração e paciência exigidas para execução de tais peças ultrapassa seu nível de maturidade emocional, e assim, a tentativa de introduzi-las prematuramente não cumpriria objetivos práticos, didáticos, ou musicais.

quality, then, is a comparative and relative thing, not an absolute [...] Its worth can be judged, but not measured. Judgement involves subjective opinion, knowledge, experience, and an attempt to be analytical [...] Good aesthetic quality can be found in both entertaining music and serious music, in both simple and complex. (HOFFER, 1965, apud DACKOW, 1987, v.2 p.97)

⁶ Those who arrange music for school orchestras must also know something about the psychology of young people, how well they can be expected to read and play, and not only what music they like, but also what they can perform effectively, so that they will not be required to attempt music that demands greater maturity than they possess. (ISAAC, 1963, p.ix)

3.3 Contexto cultural e vivência real dos alunos:

Em sua experiência como docente de prática de conjunto de quarteto de cordas, a autora observou que os arranjos de canções populares elaborados a partir de sugestões dos alunos vieram se a se tornar as peças prediletas do grupo. Deduzimos daí que a inclusão no repertório de arranjos de temas conhecidos ou de interesse do grupo gera um desempenho favorável, visto que se os alunos se empenham na execução de uma obra musical com a qual se identificavam e se relacionavam – resultando em entusiasmo elevado dos estudantes pelo curso de conjunto.

Ao estudar o desenvolvimento de alunos de flauta doce no ensino básico, a educadora Milena Caetano (2012) enfatizou que “É necessário considerar as preferências musicais dos alunos, bem como ampliar e expandir seu universo musical”(CAETANO, 2012, p.77). No mesmo sentido lecionou a educadora Maura Penna (1990) quando afirmou que para cumprir os objetivos educacionais de aumento do conhecimento e compreensão dos alunos, é importante basear o ensino musical na experiência real deles: “É preciso, antes de tudo, atuar sobre a vivência real do aluno [...] Dessa forma, a musicalização terá melhores condições de cumprir seu papel de promover a inserção crítica e participativa do indivíduo em seu ambiente cultural” (PENNA, 1990, apud PAZ, 2012).

O mundo interconectado de hoje expõe o e impõe ao aluno brasileiro a uma gama de estilos musicais que normalmente estariam fora da sua vivência⁷, graças ao fácil acesso às redes sociais e às plataformas de compartilhamento de vídeos (o *YouTube*, como exemplo maior). Num universo musical tão diverso é importante reconhecer o valor da música regional e recorrer a essa fonte, especialmente quando se trata de um país com uma tradição musical tão rica e profunda como a do Brasil:

[...] as genuínas melodias oriundas da tradição oral [brasileira] não conhecem somente melodias no modo maior e no menor, assim como, nos compassos simples [...] Nosso folclore é tão rico e variado que nos permite atender a quase todo um programa de disciplina de Percepção Musical, podendo ainda, fornecer materiais extremamente ricos sob a forma de canções para aplicação em disciplinas outras como arranjo, análise, composição e harmonia, para citar apenas algumas. (PAZ, 2012)

⁷ Vale mencionar que um elemento possivelmente estranho à *vivência real* de um típico aluno brasileiro – e um tema tratado com proeminência neste artigo – é a instrumentação sinfônica. O uso da orquestra sinfônica em conjuntos estudantis na América do Sul pode sugerir uma imposição colonialista eurocêntrica, referenciado, por exemplo, em recentes críticas ao “El Sistema”, o programa estatal de educação orquestral da Venezuela (BAKER 2016). É um assunto sobre o qual não entraremos em maiores detalhes neste artigo, mas que atualmente faz parte dos debates em ambientes acadêmicos (RIEM, 2017 e SHIFRES; GONNET, 2015) e portanto, merece reflexão.

Esse cenário tem implicações diretas de uma perspectiva técnica e pedagógica. Por exemplo, certos ritmos e tonalidades/modalidades considerados demasiado avançados que não são recomendados pelas diretrizes estabelecidas no Reino Unido⁸ para alunos iniciantes, são substancialmente mais alcançáveis para alunos brasileiros pelo simples fato de terem sido expostos a esses elementos musicais complexos e sofisticados na sua própria tradição folclórica.

4. Critérios técnicos

Em muitas ocasiões, a confecção de arranjos para um grupo iniciante de instrumentação sinfônica deve abrir mão de algumas considerações estéticas para conseguir um equilíbrio adequado (STYCOS, 1994). Oboussier (1977) elabora:

Orquestras variam em tamanho, habilidade, e no equilíbrio e força dentre os naipes. Isso não é mais evidente em nenhum contexto do que em orquestras juvenis, nas quais fatores substancialmente removidos de considerações musicais podem afetar a constituição da que, por falta de melhor descrição, é 'a orquestra'. (OBOUSSIER, 1977, p.113, tradução nossa)⁹

Segundo o educador David Brinkman (2009), algumas considerações técnicas são importantes ao determinar ou elaborar uma peça didática:

- Deve ser executável;
- Deve soar agradável;
- Deve ensinar um conceito específico;
- Deve ser seguro numa situação de performance;
- Deve desafiar os alunos

(BRINKMAN, 2009, p.17).

Esses critérios não sugerem que o arranjo deva ser fácil, mas sim acessível e manejável, ou seja, apropriado para o nível de aprendizagem dos alunos em questão. Em entrevista sobre o processo de elaboração de repertório para orquestras juvenis nos EUA para a autora Lynda Pickney (2000), o diretor de orquestra juvenil estadunidense, Max Culpepper, afirma que é importante que o repertório seja desafiante: se os estudantes conseguirem ler uma peça no primeiro ensaio, ficarão aborrecidos nos seguintes. Por outro lado, se tentar apresentar algumas peças das edições *Kalmus* das obras-

⁸ Associated Board of Royal Schools of Music (ABRSM): <https://gb.abrsm.org/en/home> <Acesso em: 12 abr. 2019>

⁹ Orchestras vary in size, in skill, and in the balance of strength between family groups. Nowhere is this more evident than in school, college, and youth orchestras, where factors far removed from musical considerations may affect the constitution of what, for want of a better description, is called 'the orchestra'. (OBOUSSIER, 1977, p.113)

chave do cânone da música clássica europeia, o diretor corre o risco da peça superar a capacidades dos alunos. Culpepper comenta, “é um malabarismo constante, e um processo muito individualista” (PICKNEY, 2000, p.83). Ao fim, uma peça executável pelo conjunto iniciante dependerá tanto da capacidade individual dos alunos em questão quanto da capacidade do diretor em encontrar o equilíbrio entre o desafiante e o executável.

É importante salientar que o jovem aluno não possuirá a experiência necessária para inferir a intenção do arranjador (STYCOS, 1994). Assim, para que a peça soe como pretendido, é aconselhável que o arranjador seja generoso com marcações de arcadas (cordas), respiração (sopros), acidentes de cortesia, dinâmicas, ligaduras e outras indicações do gênero. O compositor, arranjador e educador húngaro-brasileiro, Ian Guest (1996) proporciona diretrizes excelentes sobre a escrita mais correta e pragmática de determinadas figuras rítmicas para facilitar a leitura e execução destas (GUEST, 1996, p.43-44). Dackow (1987) conclui que: “A medida em que o arranjador consegue equilibrar considerações musicais com as educacionais – e tecnicamente restritivas – provavelmente determinará o sucesso do arranjo” (DACKOW, 1987, v.1 p.33-34, tradução nossa)¹⁰

4. Arranjo-modelo de “O Cravo e a Rosa”

Com base em conceitos recomendados na literatura, elaboramos um arranjo para um conjunto hipotético de estudantes iniciantes. O intuito desse arranjo-modelo é demonstrar a informação técnica específica para músicos inexperientes através do processo de adaptar uma melodia folclórica brasileira para um conjunto de instrumentação sinfônica. (Ver Anexo B para a grade completa do arranjo). Assim, escolhemos o tema folclórico “*O Cravo e a Rosa*” para este exercício, tendo em vista que os elementos musicais inerentes não são excessivamente exigentes para alunos iniciantes: é uma melodia bem conhecida, consonante, em tom maior, cuja extensão e conteúdo rítmico não excedem o nível razoável atingido por alunos na fase inicial de aprendizado.

Dackow (1987) discorre: “Em nenhum contexto são maiores os desafios composicionais do que na escrita para instrumentistas de habilidade técnica limitada e, presumivelmente, possuidores de um nível baixo de percepção e compreensão musical” (DACKOW 1987, v.1 p.28, tradução nossa)¹¹. O contexto mais desafiante que irá se encontrar é um conjunto de instrumentação variada

¹⁰ The extent to which the arranger successfully balances musical and educational/technically restrictive considerations will likely determine the success of the arrangement. (DACKOW, 1987, v.1 p.33-34)

¹¹ Nowhere are compositional challenges greater than in the writing for instrumentalists of limited technical ability and, presumably, of limited aural skills and musical understanding. (DACKOW 1987, v. 1 p. 28)

com uma mistura de madeiras, metais, e cordas, no qual todos os integrantes são iniciantes. O arranjo que norteia este artigo inclui a maioria dos instrumentos que se encontra em uma orquestra sinfônica típica, hipoteticamente composta por alunos nos seus primeiros 18 meses de estudo.

Um dos propósitos de repertório para conjuntos juvenis é de ensinar conceitos específicos, dentre eles compasso, armadura de tom, ritmos, ampliação de extensão, estilo e confiança dos músicos (BRINKMAN, 2009, p.17). Um tópico de interesse especial no arranjo em questão é a armadura de tom. Sobre as reações dos seus alunos ao serem expostos ao espectro de tons, a autora Ermelinda Paz observa: “Quase sempre eles não percebem que a estrutura das tonalidades é a mesma [...] Geralmente os alunos terminam um curso [...] com a falsa ideia de que [alguns tons] são mais difíceis [...] Tonalidade é simplesmente questão de cor, de altura” (PAZ, 2015, p.17). Embora este conceito não apresente dificuldade técnica no canto melódico, ele se torna problemático quando tratamos de instrumentos, não por alguma dificuldade inerente no tom, mas em razão de sua construção física. O presente arranjo trabalha com três (3) tons: Sol maior, Fá maior e Dó maior. Os tons com bemóis favorecem os sopros e os tons com sustenidos favorecem as cordas, portanto os tons escolhidos não ultrapassam um sustenido ou um bemol já que buscamos que todos os instrumentos toquem juntos. As seções de tons distintos são estruturadas de forma que pelo menos um (1) membro da família de instrumentos toque a melodia com facilidade, e que os outros naipes toquem um acompanhamento simples ao mesmo tempo. A elaboração de um arranjo para um grupo de iniciantes de instrumentação sinfônica pode ser uma oportunidade de apresentar a modulação entre vários tons dentro de uma peça, acostumando o aluno com a existência de tons diferentes e de desvendá-los.

A ampliação de extensão também é uma questão significativa no contexto deste trabalho. A maioria das notas do presente arranjo se mantêm dentro da extensão apropriada para alunos iniciantes¹², mas também testam esse limite por pequenos intervalos – o desafio pode ser considerado um momento de aprendizado no qual o estudante amplia gradualmente sua extensão no instrumento.

¹² Extensões recomendadas variam dentre os textos de referência; a fonte dos limites de extensão observados no presente arranjo é WHITE, 1996, p. 367-368.

Dois outros conceitos específicos destacados são: a forma e as variações de textura instrumental. Stycos (1994) sugere que compor uma simples introdução, e incluir algumas modulações e repetições resultaria em uma obra muito mais variada e interessante do que uma peça padrão de um método iniciante. O arranjo-modelo de “*O Cravo e a Rosa*” apresenta uma variedade de elementos, dentre eles introdução, repetição e interlúdios. A forma, então, se desenvolve da seguinte maneira:

Introdução (Sol maior)	 : A Tema (Sol maior) : 	Interlúdio 1	B Tema (Fá maior)	Interlúdio 2	C Tema (Dó maior)
c.1-4	c.5-12	c.13-21	c.22-29	c.30-35	c.36-43

Com respeito à textura instrumental, Hoffer (1965) nos adverte que “o uso excessivo de dobramento tende a fazer o grupo soar sempre igual, independentemente do que está fazendo” (HOFFER, 1965, apud DACKOW, 1987, v. 2 p.99, tradução nossa)¹³. Por esta razão, a textura instrumental no arranjo-modelo tem ampla variação: cordas com madeiras (c.5-8); cordas com metais e saxofones (c.9-13); solo de seletas madeiras com acompanhamento de cordas *pizzicato* (c.22-29); seletas vozes de cada naipe, isto é, o naipe não toca sempre junto (c.26-29); e *tutti* (c.40-43), além de momentos nos quais cada família toca sozinha.¹⁴ Essa variação foi empregada como ferramenta didática para elevar a consciência dos integrantes do conjunto sobre a atuação de todos os instrumentos envolvidos, e não somente das suas respectivas partes. Cabe ressaltar que esta abordagem pode ser arriscada: ela exige que os alunos estejam confiantes em se expor, já que em certos momentos seus instrumentos são destacados. Ela também representa uma saída das diretrizes estipuladas no compêndio ASTA-NSOA¹⁵, nas quais é recomendada uma textura homofônica densa em respeito a Grau 1 (MATESKY; SMITH, 1979, apud DACKOW, 1987, Vol. 2 p.153). Embora adotadas como padrão por editoras¹⁶, o ambiente experimental do nosso arranjo-modelo permite muito mais flexibilidade diante destas diretrizes.

Como cada família de instrumentos sinfônicos tem características e limitações peculiares, serão examinadas nos próximos tópicos as suas limitações específicas conforme encontradas nas primeiras fases do aprendizado. Apresentaremos também exemplos no arranjo trabalhado em momentos-chave nos quais são empregadas técnicas especialmente voltadas para alunos iniciantes.

¹³ An overuse of doubling tends to make the group sound the same no matter what it is doing. (HOFFER, 1965, apud DACKOW, 1987, v.2 p.99)

¹⁴ Com a exceção da percussão, a ser examinado abaixo.

¹⁵ American String Teachers Association - National School Orchestra Association (EUA)

¹⁶ Um exemplo sendo a editora estadunidense *Alfred Music*: <https://www.alfred.com/grade-1-full-orchestra-performance-music/b/> <acesso em: 15 jun. 2019>

4.1. Madeiras

O naipe de madeiras é a família com mais heterogeneidade dentre os instrumentos em termos de timbre e questões de tessitura e volume. Todos os instrumentos da família apresentam um desafio mecânico: há uma espécie de ‘quebra’ entre duas (2) notas, em que para tocar uma delas, todos os dedos estão apertados, e para executar a próxima, é preciso soltá-los quase todos. Portanto, além de manter as partes do naipe de madeiras dentro das respectivas extensões recomendadas, é prudente evitar passagens que exijam o movimento rápido através de tal quebra. Além disso, alguns instrumentos têm peculiaridades na digitação que dificultam ainda mais certas passagens. Cacavas (1975) oferece uma diretiva severa no que diz respeito a essa questão ao enunciar: “Aprenda os dedilhados problemáticos de cada instrumento e evite-os. Não faça um músico parecer ruim por causa de sua ignorância” (CACAVAS, 1975, p.83, tradução nossa)¹⁷.

4.1.1. Flauta transversa e oboé

É importante que o arranjador tenha consciência de que as notas mais graves na flauta são muito difíceis para um iniciante e, pela natureza do instrumento, soarão suaves. Até mesmo em um contexto profissional, estas notas seriam reservadas para passagens de solo de flauta ou em uma textura orquestral muito leve, posto que não seriam audíveis numa seção *tutti*. (ADLER, 2002, p.181 e ISAAC, 1963, p.23). O oboé tem um timbre único – mais nasal do que o clarinete (a ser examinado abaixo) e menos versátil que a flauta ou o clarinete. Em geral, o oboísta iniciante demora a desenvolver um controle sobre o timbre e a afinação, já que o instrumento requer pouquíssimo ar e muita força muscular na boca: o ar tem que passar por um espaço bem restrito na palheta dupla. Daí ser importante incluir muitas pausas, para que o oboísta possa regular a respiração e relaxar a embocadura (OBOUSSIER, 1977, p.40). Ao contrário da flauta, as notas mais graves do oboé saem fortes e é difícil para o aluno controlar a afinação e timbre naquela tessitura. Também é difícil para o oboísta iniciante produzir as notas acima do Sol 4, então é prudente atribuir aquelas notas à parte da flauta. No arranjo trabalhado, a flauta e o oboé tocam uma versão simplificada da melodia principal do tema na seção final, o oboé começando na anacruse do compasso 36 e a flauta se juntando na anacruse do compasso 40. (Ver Figura 1).

¹⁷ Learn the awkward fingerings of each instrument and avoid them. Do not make a player look bad because of your ignorance. (CACAVAS, 1979, p. 83)

Figura 1: flauta e oboé, compassos 35-43

Como a articulação rápida de notas repetitivas é difícil para um iniciante de flauta ou de oboé, a melodia inalterada fica a cargo do Violino I (Ver Figura 2). A flauta e o oboé, junto com o trompete, tocam a versão simplificada da melodia em paralelo a este trecho.¹⁸

Figura 2: Violino I: melodia principal c.36-43

4.1.2. Clarinete e saxofones

O clarinete é um instrumento muito versátil – e ao contrário do oboé e da flauta, é relativamente fácil controlar o timbre, afinação e volume no registro mais grave do instrumento. Faz uso de palheta simples, possui um som amadeirado e três registros distintos; o *chalumeau*, a *garganta* e o *clarino*. Ao escrever para iniciantes de clarinete, é recomendado manter as melodias principais nos registros graves abaixo da quebra. O desafio de ampliação de extensão no presente arranjo se apresenta nos compassos 5-8, nos quais todos os três (3) registros são representados em um trecho simples de acompanhamento harmônico: Lá 3 no *garganta*, Mi 3 no *chalumeau*, e a primeira nota do registro *clarino*, o Sí 3, é introduzida. (Ver Figura 3)

Figura 3: clarinete compassos 5-8

¹⁸ Seria recomendável incluir partituras de flauta, oboé, e trompete intermediário para os professores ou alunos mais avançados tocarem com o conjunto – com a mesma melodia inalterada do violino no trecho final (c.36-43) – para reforçar a orquestração de esses instrumentos de tessituras mais agudas das suas respectivas famílias tocando a melodia principal juntos.

Os saxofones são considerados uma família à parte das madeiras por questões tímbricas e da construção dos instrumentos, além de aparecerem relativamente tarde na história da orquestra sinfônica (ISAAC, 1963 p.38 e OBOUSSIER, 1977, p.49). Porém, aqui, serão tratados juntos com o clarinete em consideração ao uso de uma palheta simples e das semelhanças técnicas entre eles. O arranjo inclui os saxofones alto e tenor e as partes inteiras deles dobradas em outros instrumentos – não há um trecho que exista apenas nas partes dos saxofones. Nos compassos 21-29, o clarinete assume a melodia principal da seção **B** no seu tom escrito de Sol maior, dobrado pelo saxofone alto no seu tom escrito de Ré maior – ou Fá maior em tom real (Ver Figura 4). O saxofone tenor exige maior entrada de ar e um aluno iniciante do instrumento não terá a mesma agilidade que o do saxofone alto. Então, nesse trecho, somente a parte de saxofone alto e do clarinete aparece.

Figura 4: clarinete & saxofone alto, compassos 21-29

No compasso 26 no segundo tempo, o Sol na colcheia repetida da melodia do clarinete que corresponde ao Ré no saxofone alto é simplificada a uma semínima. Como mencionado anteriormente, iniciantes no saxofone têm dificuldades em tocar rápidas notas repetidas.

Na escrita para iniciantes, o arranjador deve priorizar as considerações práticas sobre escolhas mais musicais. Um exemplo deste “sacrifício” aparece na parte do saxofone tenor: a conclusão mais lógica na frase final (c. 40-43; ver Figura 5) seria de resolver para o terceiro grau do tom (Fa# 3) na nota final, conforme regras básicas de contraponto.¹⁹

Figura 5: saxofone tenor com resolução teoricamente correta, compassos 40-43

¹⁹ ALMADA, 2013, p. 46

Entretanto, devido aos problemas de controle de volume nessa tessitura, e como a última nota é em uma dinâmica **mp**, Lá 3 é uma melhor escolha para a resolução da linha. (Ver Figura 6).

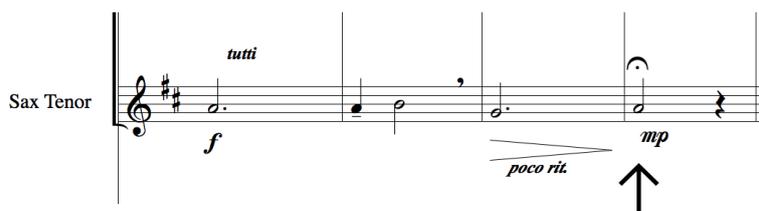


Figura 6: saxofone tenor, compassos 40-43

4.1.3. Fagote

O fagote é eficaz em articular com clareza o dobrar das partes graves das cordas (contrabaixo e violoncelo). Seu timbre combina bem tanto com as cordas quanto com os metais (OBOUSSIER, 1977, p.47 e ISAAC, 1963, p.29). O arranjo em questão destaca a versatilidade do instrumento, seja na voz grave do coro do naipe de madeiras (c.5-8); no dobrar da melodia do violoncelo no primeiro interlúdio (c.13-15) ou no dobrar da tuba e do contrabaixo na linha de baixo (c. 36-43). Optamos por não dobrar a melodia do violoncelo (c.22-29) porque o fagote é um instrumento de manuseio cansativo para o jovem aluno – aliás, recomendamos incluir pausas nos arranjos para fagotistas iniciantes sob risco de criar uma melodia demasiada exigente para este nível. Como no caso do seu parente de palheta dupla, o oboé, as notas mais graves e mais agudas do fagote são difíceis de produzir e de controlar o timbre e a afinação.

4.2. Metais

Todos os instrumentos do naipe de metais funcionam sob o princípio da série de parciais – um determinado comprimento de tubo produz uma série, cujas notas distintas são formadas por mudança apenas na embocadura (timbre e afinação). Várias notas são possíveis com uma só digitação (ou posição de vara, no caso do trombone) e o jovem aluno deve se acostumar com a sensação das notas distintas para poder acertá-las (STYCOS, 1994). Por esta razão, não é recomendável escrever harmonia em quatro (4) vozes para iniciantes desses instrumentos. Os metais requerem consideravelmente mais ar do que as madeiras. Como manter a embocadura e a respiração é cansativo, neles também é importante incluir pausas que permitam ao músico descansar (ADLER, 2002, p.304). Articulação rápida não é recomendada para iniciantes, posto que nas primeiras fases de aprendizagem, o foco é a manutenção de um fluxo constante de ar e de uma embocadura firme, com o fim de produzir um tom agradável (SCHEFFER, 2011, p.31).

4.2.1. Trompa

A consideração mais importante a se ter na escrita para o trompista iniciante: ele precisa ‘imaginar’ cada nota antes de tocá-la. Por esse motivo é fundamental escrever uma melodia cantável que evite pulos de intervalos grandes e/ou dissonantes (ISAAC, 1963, pg. 47). Este é o caso do arranjo-modelo, no qual o maior intervalo encontrado é uma terça menor. Dackow (1987) recomenda ainda que a parte de trompa iniciante seja dobrada em outros instrumentos como medida de reforço aural (DACKOW, 1987, v.1 p.74). No presente arranjo, as notas da parte de trompa sempre se encontram dobradas em outras partes, sendo a maioria nas partes dos saxofones.

4.2.2. Trompete

Apesar da amplitude do trompete, o instrumento soprano do naipe, é arriscado escrever notas agudas para um trompetista iniciante. Como no caso da trompa, o menor valor de nota na parte de trompete no arranjo-modelo também é a semínima – salvo a figura rítmica de resposta junto com os outros instrumentos de metal em textura homofônica (c. 32). Junto da flauta e do oboé, o trompete assume o papel de melodia principal na seção *tutti* (c.40-43), mas o faz de uma forma simplificada, em consideração às limitações físicas que o aluno iniciante enfrenta com o instrumento. (Ver Figura 7)

Figura 7: trompete, compassos 39-43

A abordagem de escrever uma melodia simplificada que toca simultaneamente à melodia original não ofusca a integridade da melodia principal. Isto porque a ideia já foi apresentada duas vezes e por conta disso os ouvintes tenderão a reconhecê-la quando o tema principal for repetido, mesmo que seja menos evidente no novo contexto (ISAAC, 1963, p.142).

4.2.3. Trombone

O trombone pode ser empregado em uma grande variedade de funções (ISAAC, 1963, p.49-51). Contudo, no contexto de conjunto iniciante, é aconselhável escrever o trombone na linha de baixo para compensar uma possível ausência de tuba e/ou outros instrumentos graves (DACKOW, 1987, v.1 p.81-82), posto que a falta deles é um problema comum dentre conjuntos não-profissionais (OBOUSSIER, 1977, p.23 e ADLER, 2002, p.756). No arranjo-modelo, as partes do trombone aderem em sua grande maioria à linha de baixo.

Um limite importante a se considerar é o fato de que o trombone pede um movimento de extensão do braço para estender o comprimento da vara. O instrumento possui sete (7) posições (Ver Figura 8), sendo que 6ª e a 7ª posições estão fisicamente distantes e possivelmente fora do alcance de um jovem aluno. Nesse contexto, é aconselhável deixar de lado tais posições na fase inicial de aprendizagem e também evitar movimentos rápidos entre posições distantes entre si . (ISAAC, 1963, p.49).

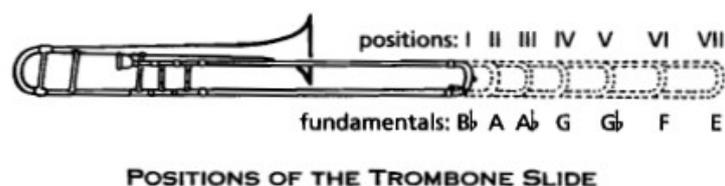


Figura 8: posições da vara do trombone, e os respectivos fundamentais (ADLER, 2002, p.302)

A única nota do arranjo que ultrapassa a 4ª posição é o Dó 2 na sexta posição que aparece nos compassos 32 e 43. No compasso 43, a parte de trombone sai do dobramento de linha de baixo da tuba, optando por resolver para o terceiro grau (Mi 2) na segunda posição em vez de resolver à tônica (Dó 2) no último compasso, evitando assim o deslocamento rápido da quarta posição pela sexta posição da vara. (Ver Figura 9)

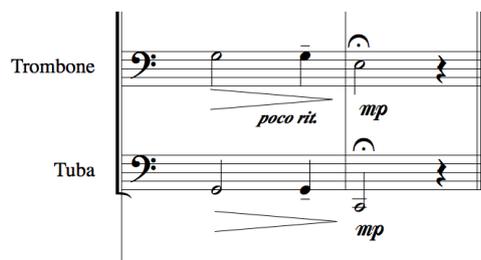


Figura 9: trombone e tuba, c.42-43

Neste caso, subir a Dó 3 não seria uma boa alternativa, uma vez que a dinâmica é *mp* e isso exigiria uma ampliação na qual é difícil controlar o volume.

4.2.4. Tuba

A tuba é o baixo do naipe de sopros e tradicionalmente executa uma função similar a do contrabaixo do naipe de cordas. No arranjo-modelo, a tuba só é incluída em momentos-chave: ela dobra a linha de baixo do trombone quando o naipe inteiro está sendo empregado, como apoio harmônico (c. 9-13); se insere na frase de resposta *solí* do segundo interlúdio (c.32-33), e nas seções *tutti*, que requerem um som completo da orquestra (c. 3-4, c. 40-43). Ela também dobra a linha de contrabaixo (cordas) nos compassos 34-39, antes da entrada do restante do naipe de metais. Ela age como reforço de grave no conjunto, crescendo para o *tutti* completo dos compassos finais.

4.3. Percussão

No presente arranjo, a participação da percussão é mínima. Adler (2002) adverte que “[...] o uso excessivo de instrumentos de percussão pode obliterar o restante do som orquestral [...] se um percussionista estiver presente, escreva uma parte de percussão apenas nos momentos nos quais a música a exige” (ADLER, 2002, p.742, tradução nossa)²⁰. A percussão apenas enfatiza alguns pontos específicos: na introdução, o carrilhão prepara a entrada da melodia (c.3); na seção **B**, o acompanhamento *pizzicato* nas cordas é reforçado com articulação do triângulo (c.22-25); e, finalmente, dois *crescendos* do prato suspenso lançam as frases finais da última apresentação da melodia (c. 35 & 39). O carrilhão e o prato suspensos são particularmente divertidos para jovens alunos: o aspecto lúdico é elemento a considerar ao escrever para alunos de percussão (STYCOS, 1994).

4.4. Cordas Friccionadas

Ao contrário aos sopros, os instrumentos de cordas conseguem executar facilmente um amplo espectro de dinâmicas em toda a sua extensão. Entretanto, por questões de afinação e técnica, a escrita para iniciantes desses instrumentos deve permanecer na primeira posição nos primeiros 18 meses de estudo. Nesta posição, o primeiro dedo da mão esquerda se mantém ancorado em um lugar fixo, não se estendendo por trás (meia posição), muito menos deslocando pela escala do instrumento (posições mais agudas). As arcadas do arranjo são executáveis por um aluno iniciante: não-ligadas (todas as notas com arcada distinta), ligadura (mais que uma nota em uma mesma arcada)²¹, *tremolo*, e o *pizzicato* sem arco. Vale observar o longo intervalo deixado nas partes de

²⁰ [...] overusing percussion instruments can obliterate the rest of the orchestral sound [...] If a percussion player is present, write a percussion part only where the music absolutely calls for it (ADLER, 2002, p. 742)

²¹ No presente arranjo aparecem somente ligaduras simples na mesma corda, entre duas notas ao máximo.

viola e violoncelo antes e depois da entrada na seção de *pizzicato* (c. 26, c.30-32), que dá ao aluno iniciante bastante tempo para trocar entre as duas posições da mão direita.

4.4.1. Violino e viola

É prudente evitar o uso do terceiro dedo estendido, especialmente na corda mais grave, no caso do violino (Do# 3) e viola (Fá# 2), sendo que essa nota é propensa à desafinação. No presente arranjo, as duas partes de violino, assim como a parte de viola empregam as duas formações mais acessíveis: a mais natural com o semitom entre o segundo e terceiro dedo e o segundo mais natural, com o semitom entre primeiro e segundo dedo (OBOUSSIER, 1977, p.12). Vale salientar que ambas as partes de violino e viola abrangem material melódico e rítmico igualmente interessante.

4.4.2. Violoncelo

As diretrizes gerais de digitação para a família de cordas friccionadas se aplicam aqui, acrescentando uma regra específica ao violoncelo: é importante evitar a formação de mão estendida no primeiro ano de estudo. Geralmente o violoncelo assume o mesmo papel que o trombone no contexto de um conjunto iniciante – tocando a linha de baixo. Uma exceção a essa regra no arranjo estudado é no interlúdio e modulação entre a parte **A** e **B** em Fá maior, no qual o violoncelo toca uma melodia junto com a viola, primeiro em uníssono (c.13-16) e divergindo em harmonia (c. 17-20) (Ver Figura 10). Vale observar que a ligadura no compasso 16 ocorre em lugares diferentes para os dois instrumentos – isto é um exemplo de um sacrifício de escolha musical em favor a questões práticas. Uma ligadura é necessária neste compasso para evitar um som demasiado articulado, mas se fosse efetuada no mesmo agrupamento de notas em ambas partes, ou a viola ou o violoncelo acabaria sendo obrigado a cruzar duas cordas na mesma arcada, uma exigência arriscada para iniciantes dos dois instrumentos.

Figura 10: viola & violoncelo, c.13-20

4.4.3. Contrabaixo

Em nosso arranjo-modelo, o contrabaixo exerce sua função tradicional de dobrar o violoncelo a uma oitava abaixo quando um grave fortalecido é necessário (c.1-4, 9-13, 36-43). Embora as notas da corda Mi deste instrumento sejam desafiantes para os alunos, o Sol natural (Sol 1 escrito) é uma das notas mais facilmente executáveis da corda, e assim, a única nota da corda Mi que aparece no arranjo. Por conta da construção física do contrabaixo, o aluno iniciante neste instrumento não possuirá a mesma agilidade que um violoncelista do mesmo nível. Desta forma, é aconselhável escrever uma versão simplificada da linha do violoncelo (ALMADA, 2000, p.304). Um exemplo desta prática está no compasso 37, onde o violoncelo tem uma figura com colcheias começando e voltando ao Ré enquanto o contrabaixo simplesmente mantém o Ré repetido. (Ver Figura 11)



The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Violoncelo' and the bottom staff is labeled 'Contrabaixo'. Both staves have a bass clef and a key signature of one flat (B-flat). The Violoncelo staff shows a sequence of notes: a quarter note G2, followed by eighth notes F2 and E2, and a quarter note D2. The Contrabaixo staff shows a single quarter note D2. A measure rest symbol is present above the Violoncelo staff and below the Contrabaixo staff, indicating the end of the measure.

Figura 11: violoncelo e contrabaixo, c.37

5. Considerações Finais:

Este arranjo de *O Cravo e a Rosa* é fruto da primeira etapa de uma pesquisa sobre arranjo para grupos instrumentais iniciantes. Uma possível sequência deste trabalho seria testá-lo em campo, alcançando um determinado número de conjuntos juvenis sinfônicos iniciantes de todo o país. Aos diretores destes seria proposto que escrevessem adaptações do mesmo arranjo baseados nas características únicas dos seus grupos. A partir dessa proposta, os ensaios e apresentações dos conjuntos seriam observados ao longo de um (1) semestre, tempo que acreditamos ser suficiente para avaliar o êxito do trabalho. Critérios como as variações de textura instrumental, as mudanças de tom, a capacidade dos docentes em adequar o arranjo para os respectivos instrumentos e níveis individuais dos alunos, seriam avaliados.

Ao mesmo tempo, em um levantamento mais amplo, similar ao estudo de Pickney (2000), a autora propõe a realização de entrevistas pessoais com os diretores dos conjuntos estudados. As entrevistas questionariam a programação de repertório ao longo de um semestre, a natureza das peças escolhidas (arranjos, adaptações ou obras originais), e, por fim, os motivos individuais dos docentes para a escolha de tais peças, sejam eles práticos, didáticos, financeiros, culturais, ou quaisquer outros.

De acordo com a pesquisa que realizamos, a maioria dos diretores (90% dos respondentes) utiliza partituras gratuitas disponibilizadas na *internet* como fonte de seus repertórios²². A pesquisa poderia também buscar entender a frequência e até que ponto esses docentes adaptaram estas partituras para serem tocadas por seus grupos.

Todos os participantes da pesquisa demonstraram interesse em utilizar um canal didático de videoaulas de arranjo para conjuntos estudantis. Assim, é razoável afirmar que tal plataforma seria eficaz no fornecimento de diretrizes sobre a escrita para variados naipes e instrumentos e de sugestões práticas para lidar com as limitações encarados por alunos iniciantes. A apresentação destas diretrizes no formato de um arranjo-modelo, como foi visto neste artigo, poderia servir como ferramenta eficaz para docentes de conjuntos instrumentais na busca por arranjos executáveis, mais relevantes, mais musicais.

²² Foram citados os seguintes sites: www.imslp.org; www.scribd.com; <https://musescore.org/pt-br>; www.elsistemahawaii.net (agora <https://sistemaglobal.org/item/repertoire/>) <Todos acesso em: 21 abr. 2019>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Samuel. **The Study of Orchestration**. 3 ed. New York, London: W. W. Norton & Co. Inc., 2002. 839 p.

ALMADA, Carlos. **Contraponto em Música Popular: Fundamentação Teórica e Aplicações Compositivas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013. 218 p.

_____. **Arranjo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000. 381 p.

BAKER, Geoff. **Authoritarian El Sistema: A Counter-Reformation in Music Education**. 2016. VAN Magazine revista online. Disponível em: <<https://van-us.atavist.com/el-sistema>>. Acesso em: 03 maio 2019.

BRINKMAN, David. **How to Orchestrate and Arrange Music**. 20 f. Apostila interna (usada com permissão), Curso de Instrumentação e Arranjo, University of Wyoming, Laramie. 2009
Disponível em < <https://forum.makemusic.com/attach.aspx/16594/How%20to%20Orchestrate%20and%20Arrange%20Music.pdf> > Acesso em: 02 abr. 2019.

CACAVAS, John. **Music Arranging and Orchestration**. Melville: Belwin Mills, 1975. 184 p.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. **Ensino Coletivo de Flauta Doce na Educação Básica: Práticas Pedagógicas Musicais no Colégio Pedro II**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DACKOW, Sandra Katherine. **Arranging for the School Orchestra: An Analysis of Selected Works with Recommended Guidelines for Teachers and Arrangers**. 1986. 2 v. Tese (Doutorado) - Curso de Doctor Of Philosophy In Music Education, University Of Rochester Eastman School Of Music, Rochester, 1987.

GUEST, Ian. **Arranjo: Método Prático**. Vol. 1. São Paulo: Vitale, 1996. 189 p.

HOFFER, Charles. **Teaching Music in the Secondary Schools**. Belmont: Wadsworth Publishing, 1965.

ISAAC, Merle J.. **Practical Orchestration: A Method of Arranging for School Orchestras**. New York: Robbins Music Corporation, 1963. 177 p.

KOHUT, Daniel L. **Techniques of Transcription for Elementary Orchestra**. 1966. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Doctor Of Musical Arts, University Of Rochester, Rochester, 1966.

MATESKY, Ralph; SMITH, G. Jean. **ASTA-NSOA Compendium of Orchestra and String Orchestra Literature**. [local desconhecido]. American String Teachers Association, 1979.

OBOUSSIER, Philippe. **Arranging Music for Young Players**. London: Oxford University Press, 1977. 175 p.

PAZ, Ermelinda A.. **500 Canções Brasileiras**. 3. ed. Brasília: Musimed, 2015. 291 p.

_____. Música de Tradição Oral na Educação Musical. In: Museu Villa Lobos (Ed.). **Presença de Villa Lobos: 100 anos de Arminda**. Vol. 14. Rio de Janeiro: Museu Villa Lobos, 2012. p. 120-127.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PICKNEY, Lynda Marie. **A Study of Youth Orchestras: Repertoire Selection and Criteria**. 2000. 606 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doctor Of Philosophy, Department Of Music Education, University Of Rochester, Rochester, 2000.

RIEM - REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL. Sociedad Internacional Para La Educación Musical (ISME), n. 5, 2017. Anual. Seção "Monográfico". Disponível em: <<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/issue/view/5>>. Acesso em: 07 maio 2019.

SCHEFFER, Jorge Augusto. **Metais Básico 1: Livro Didático do Projeto Guri**. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2011. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2017/11/Livro-Educador-Metais_2011.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

SHIFRES, Flavio; GONNET, Daniel. Problematizando la Herencia Colonial en la Educación Musical. **Epistemus**, La Plata, v. 3, n. 2, p.51-67, dez. 2015.

STYCOS, Roland. Arranging for Elementary or Middle-level Band. **Music Educators Journal**, Estados Unidos, v. 80, n. 4, p.40-44, jan. 1994. Acesso online restringido. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3398730>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

WHITE, Gary. **Instrumental Arranging**. USA: McGraw-Hill, 1996.