

A CANÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE PIANO

GTE 01 – A pedagogia do piano em perspectiva: dimensões reflexivas e práticas

Comunicação

Ana Consuelo Ramos
ESMU/UEMG
ana.consuelo@uemg.br

Gislene Marino
ESMU/UEMG
gislene.marino@uemg.br

Resumo: Este texto versa sobre a importância da canção como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem do piano. As reflexões partem do pensamento de Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Carl Orff, alcançando as contribuições da Pedagogia do Piano, cujos autores valorizam o emprego da canção desde o início da aprendizagem do instrumento musical. Neste contexto, o piano é concebido como instrumento musicalizador. Materiais didáticos são citados e a reflexão incide, principalmente, sobre as canções e os arranjos dos livros *Piano 1* e *Piano 2: arranjos e atividades* (RAMOS; MARINO, 2015; 2009). Um dos princípios orientadores dos livros é o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), que reforça a concepção de canção como elemento integrador das modalidades propostas no Modelo.

Palavras-chave: Canção no Ensino de Piano. Iniciação ao Piano. Piano como Instrumento Musicalizador.

Introdução

Por meio deste breve relato, traz-se reflexões sobre a canção como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem do piano. Os livros didáticos *Piano 1* e *Piano 2: arranjos e atividades* (RAMOS; MARINO, 2015; 2009) têm como um dos princípios orientadores metodológicos a introdução de conceitos musicais por meio do repertório que é constituído primariamente por canções. Nos livros, elas são empregadas não apenas nos arranjos das partituras, mas, igualmente, são sugeridas para a realização de diferentes atividades que caracterizam o ensino do piano como instrumento musicalizador, isto é, por meio da aprendizagem da música por audição, por imitação e em processos de criação. Outro princípio que orienta a condução das aulas a partir do mencionado material didático fundamenta-se no Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979). Mediante esse modelo de Educação Musical, as

canções ganham força e mostram-se como elementos agregadores para a integração entre as modalidades propostas por Swanwick.

A canção: antecedentes

Segundo Bueno (1968, p.603), o vocábulo canção deriva do latim, *cantionem*, e é definido como “poesia destinada ao canto”. No *Dicionário Grove de Música*, sua definição constitui “peça musical, habitualmente curta e independente, para voz ou vozes, acompanhada ou sem acompanhamento, sacra ou secular” (SADIE, 1994, p. 160).

Destaca-se a relevância da canção como algo que permeia a vida ordinária das pessoas e como parte intrínseca da cultura, das culturas. Gainza (2020), aporte teórico fundamental para a elaboração dos livros *Piano 1* e *Piano 2*, afirma que “a canção é o alimento básico na formação e no crescimento dos seres humanos. A canção é um alimento e tem que ser tão nobre como os alimentos que vão ao estômago” (GAINZA, 2020).¹

Segundo o compositor dedicado a produções musicais para a infância, Hélio Zisquind, “[...] a canção para crianças tem o poder de criar laços afetivos com a vontade de saber. A canção é capaz de estabelecer vínculos entre observar, pensar e sentir” (ZISQUIND, 2003, p. 01). Para Samuel Rosa e Chico Amaral, integrantes da banda mineira, *Skank*, “[...] Uma canção é pra acender o sol / No coração da pessoa / Pra fazer brilhar como um farol / O som depois que ressoa” (ROSA; AMARAL, 2006).

Os antecedentes, descritos nesta seção, sustentam as prerrogativas para o emprego da canção como recurso pedagógico no ensino do instrumento musical.

A canção como recurso pedagógico

Lança-se um olhar para destacados pedagogos do ensino de Música, no século XX, a fim de se verificar a relevância da utilização da voz na Educação Musical, de modo mais abrangente. Dentre os estudiosos que fundamentaram seus trabalhos nesse âmbito, traz-se Émile Jaques-Dalcroze (1869-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1925-1982).

Mariani (2012) explica que a proposta de Dalcroze é melhor compreendida quando

¹ Tradução livre da fala de Gainza, aos 12:30 minutos do vídeo apresentado no 4^o *Encuentro de Música y Educación de MOMUSI/AMBA*, em abril/2019.

se faz uma contextualização ao pensamento educacional de sua época, o qual se dirigia à uma pedagogia ativa conhecida como *Escola Nova*. Essa pedagogia “[...] passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem”. O movimento corporal passa a ser valorizado como possibilidade de expressão e representação dos elementos da música (MARIANI, 2012, p. 28-29). O chamado *Método Dalcroze* surgiu da observação de alunos de Solfejo, portanto, a partir do uso da voz. A canção, nesse âmbito, entra como parte do repertório para a aprendizagem da Rítmica² e do Solfejo, que se valem de “canções infantis e do folclore de diferentes países” (MARIANI, 2012, p. 39-44).

Kodály afirma que a introdução ao instrumento musical deve ser realizada a partir do canto: *“el canto, al principio de los cursos preparatorios de música, es obligatorio para todos los que quieran aprender a tocar un instrumento, y las canciones que se aprenden allí y en los parvularios constituyen el primer paso para el aprendizaje de un instrumento”* (SÖNYI, 1976, p. 69).

A estudiosa de Willems, Carmem Mettig, reafirma o valor da canção na iniciação musical de crianças, “[...] não só pelo seu aspecto sintético, globalizador, mas também pelo seu poder de despertar a sensibilidade afetiva”. Ela declara que “Willems considera a canção o centro do trabalho da educação musical; ela engloba ao mesmo tempo o ritmo, a melodia e introduz de modo inconsciente seu conteúdo harmônico” (ROCHA, 1990, p. 28).

O pensamento de Orff reverbera no Brasil integrando as áreas de Música e Dança. Conforme Bona (2012), “na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem, da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação” (BONA, 2012, p. 140). Verifica-se que a canção, na visão de Orff, possui papel fundamental para a vivência e compreensão de conceitos musicais na prática do instrumento e como elemento integrador de distintas linguagens artísticas:

[...] Orff busca contemplar a linguagem, o canto e a prática instrumental, de forma elementar e gradativa, de acordo com o modo de ser da criança. Partindo de rimas, pregões, lengalengas, cantigas infantis, brincadeiras próprias do universo infantil até a estruturação musical de poemas, o compositor aborda os elementos desde a sua forma mais singela até as complexas rítmico-melódicas para a dança (BONA, 2012, p. 142).

² Sistema de educação musical criado por Dalcroze, “[...] que visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal” (MARIANI, 2012, p. 29).

Nesta perspectiva, as abordagens dos pedagogos citados teriam influenciado no surgimento de novas metodologias para a iniciação ao instrumento, especialmente, no que se refere ao trabalho com crianças. O pensamento desses educadores trouxe a ideia de musicalização ao instrumento, da vivência dos elementos da música por meio do corpo – tendo como recurso pedagógico a canção – e da importância dessas sensações corporais como experiências prévias à apresentação dos conceitos musicais propriamente ditos.

A canção como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem do piano

A utilização da canção como recurso pedagógico no ensino de piano está estreitamente relacionada ao processo de musicalização ao instrumento. Gainza (1988) explica que musicalizar é “[...] tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p. 101).

O caminho para esse processo de musicalização ao piano é permeado por estratégias pedagógicas diversas que contemplam a aprendizagem de músicas, especialmente, canções ensinadas por imitação e por audição; atividades de apreciação musical e criação – improvisações, composições orais e grafadas –, transposição de melodias com funções harmônicas e leitura. Enfim, todo um trabalho que estimule o desenvolvimento da percepção auditiva, além do estudo do repertório e da técnica, desde o primeiro contato do aluno com o instrumento.

Nos anos de 1970, houve o surgimento de diferenciadas propostas para o ensino de piano enfatizando a ideia de que o conhecimento deve estar em estreita relação com a prática musical. Nesse sentido, pode-se citar, por exemplo, Robert Pace e Violeta Hemsy de Gainza. A década de 1980 foi marcada pelas contribuições de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, Cacilda Borges Barbosa, Elvira Drummond, Carmem Mettig, Marion Verhaalen, dentre outros.

No âmbito do piano como instrumento musicalizador, há também uma ampliação do termo ‘piano’ para ‘teclado’ e de ‘ensino de piano’ para ‘ensino de música’, aspectos que são esclarecidos por Montandon (1995, p. 67), a partir dos pressupostos metodológicos de Gonçalves (1986), Verhaalen (1989) e Oliveira (1990), pesquisadoras que incluem, em suas propostas, aulas em grupo combinadas com aulas individuais e em duplas. Para Gonçalves (1986), segundo Montandon (1995, p. 68), o estudo da técnica e do repertório acontece entre outras atividades a serem desenvolvidas. O trabalho de Verhaalen (1989) tem como centro de sua metodologia a abordagem multimodal; os conteúdos são apresentados e desenvolvidos

de diversificadas maneiras como, por exemplo, “cantando, movimentando, improvisando, escrevendo e tocando” (MONTANDON, 1995, p. 68). Oliveira (1989) trata os elementos, considerados básicos, da música por meio da exploração da voz, do corpo e de instrumentos diversos, “chegando-se ao piano para a prática dos conteúdos musicais, improvisação e leitura” (MONTANDON, 1995, p. 68).

Abordagens como essas trazem “para o contexto da aula de piano, a integração entre conhecimento teórico e prático”, ampliando o “conteúdo da aula para outras atividades além do ensino da leitura musical, desenvolvimento de um determinado repertório padrão e destreza técnica” (MONTANDON, 1995, p. 69-70).

Retomando-se a temática da canção como recurso pedagógico, as autoras relatam que, desde suas investigações iniciais acerca de materiais didáticos para o ensino do piano, depararam-se com referenciais que apresentam partituras com letras, em livros publicados em português e também em idiomas estrangeiros.

O livro *A jugar y cantar con el piano* de Gainza (1993) mostra canções estruturadas a partir de dois sons. O exemplo, a seguir, apresenta repertório sobre os três primeiros sons da escala maior:

Figura 1: Partitura de *El grillito*

MAS CANCIONES DE TRES SONIDOS
para tres teclas blancas o negras seguidas



13. El grillito (Sol mayor) Raquel Zone



16

Fonte: GAINZA (1993, p. 16).

Gainza (1987), em *Palitos chinos*, traz importante contribuição no que se refere ao “apoio linguístico” que favorece processos de audição interna relativos ao ritmo, especialmente, no trabalho com crianças:

Cuando enseñamos piezas o trozos instrumentales a los niños pequeños, ya sea directamente sobre el teclado o referidos a una partitura tradicional, se hace imprescindible utilizar un apoyo lingüístico con el fin de favorecer la audición interna del ritmo, especialmente en el caso de los motivos populares. A la mayoría de los niños pequeños les gusta cantar mientras tocan en el piano. [...] Nuestros textos constituyen esencialmente, apoyos verbales destinados a favorecer el trabajo de coordinación rítmica y a promover la comprensión y la atención del niño (GAINZA, 1987, p. 6).

Gonçalves e Barbosa (2019) também apresentam repertório de canções desde a fase inicial da leitura. A parlenda *Serra, serra, serrador*, em grafia analógica, vem com a indicação para que se faça os *clusters* nas teclas brancas e que se “diga as palavras da música enquanto toca” (GONÇALVES; BARBOSA, 2019, p. 28). A canção *Canguru*, para ser tocada em *clusters* nas teclas pretas (GONÇALVES; BARBOSA, 2019, p. 33), vem com a recomendação para que o aluno cante a melodia, juntamente com o acompanhamento do professor (GONÇALVES, 2019, p. 52).

Figura 2: Partitura de *Canguru*

The image shows a page from a music book titled "EMAT" with the page number "33" in a red box. The section is labeled "Repertório" and "CANGURU". It features a musical score for piano and voice. The piano part consists of clusters of black keys, with dynamic markings like *f* and "PLOF!". The vocal part includes lyrics: "Cantando: Salta, salta, canguru. PLOF! PLOF! (REPETE)". There are also two keyboard diagrams: one labeled "com a m.e." and another labeled "com a m.d.", both showing clusters of black keys circled in red.

Fonte: GONÇALVES; BARBOSA (2019, p. 33).

Estudiosos dedicados ao assunto defendem valores da tradição oral referentes à música, trazendo à luz letras e arranjos característicos de uma região ou país. Fontoura (2013) dedica-se a “explorar o potencial das melodias tradicionais na aquisição de algumas das competências musicais técnico-expressivas básicas”, em aulas de piano em grupo (FONTOURA, 2013, p. 20). Sem desmerecer a utilização de livros didáticos estrangeiros, a autora, de origem portuguesa, atenta para a valorização de canções tradicionais de seu país, em livros didáticos para piano, questionando:

Mas porque não substituir as melodias tradicionais de outros países pelas nossas, as que fazem parte do nosso património musical? E porque não utilizá-las como fonte inesgotável de inspiração, ao longo dos vários anos de ensino do piano, através de um trabalho de cooperação entre professores e compositores, de forma a desenvolver estratégias de inserção desta música na formação global dos alunos de piano? (FONTOURA, 2013, p. 38-39).

Os materiais citados são exemplos de publicações, dentre muitas outras, que valorizam a canção como parte intrínseca à aprendizagem do instrumento, quer sejam canções de cunho tradicional, de domínio público, e ou composições autorais de professores ou de criações de alunos, devidamente registradas e publicadas.

As canções e a concepção dos arranjos nos livros didáticos *Piano 1 e Piano 2*

Os arranjos de canções e melodias são um dos pilares de *Piano 1 e Piano 2*. Apoiando-se nos fundamentos do ensino em grupo e com influência de outros conceituados trabalhos na área de Educação Musical, foram elaborados arranjos para o repertório criteriosamente escolhido.

Destaca-se a influência de Gainza que, em seus livros de iniciação ao piano, apresenta canções de dois e três sons com letras de fácil assimilação. Pequenos arranjos, muitas vezes compostos pelos próprios alunos, ampliam a vivência musical. Outra expressiva influência adveio do *Duo Rodapião*³, que elaborou diversos arranjos de canções a partir de elementos composicionais simples, demonstrando que é possível estruturar um arranjo envolvente e com resultados musicais e didáticos significativos. A canção *A chuvinha* cai, apresentada em

³ O *Duo Rodapião*, formado por Eugênio Tadeu Pereira (1961-) e Miguel Queiroz (1956-2018), integrante do *Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*, o *MOCILyC*, encerrou suas atividades com o falecimento de Miguel (27/05/2018), deixando o registro de *Um e outras do Rodapião* – coletânea de seus três CDs, lançada em 2017. O trabalho do duo caracteriza-se por uma produção cênico-musical, mostrando um fazer artístico peculiar no que se refere à expressividade de seus arranjos, ao modo de explorar sons e silêncios e na utilização de objetos do cotidiano como fontes sonoras. A instrumentação também envolve violão, viola caipira, flautas e instrumentos construídos por Miguel.

Piano 1, é claro exemplo da contribuição de Gainza (1993) para a escolha do repertório. A *arainha; Bambalalão; Réu, réu; e Um, dois, três formiguinha* refletem a concepção dos arranjos encontrada na produção do *Rodapião* (1997).

O tratamento que Orff deu aos arranjos de canções, utilizando linhas ritmo-melódicas de nível técnico elementar, mas que trazem efeitos musicais expressivos e até mesmo complexos, também instigou as autoras a comporem para os livros. O material de Orff, levou-as a perceber o potencial de se utilizar arranjos envolvendo dois ou três alunos no mesmo piano, para se obter sonoridades interessantes e oferecer experiências musicais mais integradoras, na fase inicial do aprendizado do instrumento.

Para o processo de elaboração dos arranjos, foram considerados a escolha do repertório, os conceitos a serem abordados, os aspectos técnico-pianísticos, os processos de ensino-aprendizagem e as modalidades do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979).

O repertório dos livros foi selecionado da produção tradicional e de domínio público, além de composições das autoras. As canções são curtas e com pequena extensão vocal, sendo escolhidas por suas potencialidades para focar determinados conceitos musicais. Um aspecto importante foi a busca pela diversidade: há melodias de várias regiões do Brasil, assim como de distintos países, como se observa no capítulo 4 de *Piano 2*.⁴

Os conceitos são introduzidos de maneira gradativa e, sistematicamente, por meio de canções ou pequenas melodias. Em *Piano 1*, parte-se do conhecimento do teclado, com canções nas teclas pretas, aprendidas por imitação; passa-se pela leitura por gráficos, de canções nas teclas brancas; depois, pela leitura relativa, de canções de dois e três sons no âmbito da escala maior, até se alcançar a leitura absoluta, em pauta dupla. Em *Piano 2*, os principais conteúdos referem-se ao aprendizado dos pentacordes maiores e menores, das escalas maiores e da introdução às cifras. Considera-se a criança como um ser ativo, capaz de compreender conceitos e terminologias, respeitando-se suas habilidades, desenvolvimento cognitivo e motivações.

Em *Piano 1* e *Piano 2*, a técnica é tratada desde o início, mas de maneira cuidadosa para que a expressão musical do aluno não seja inibida. Cada arranjo evidencia um ou mais elementos técnicos com o objetivo de desenvolver as habilidades técnicas, de forma aplicada no repertório. Tânia Cançado declarou, no texto de apresentação de *Piano 1*, que “os arranjos

⁴ O capítulo apresenta melodias da Espanha, Inglaterra, Portugal, França, Dinamarca, Jamaica e Brasil.

e atividades gradativos e sequenciais apresentados [...] criam situações musicais e técnicas necessárias ao desenvolvimento das habilidades básicas do aluno iniciante” (CANÇADO, 2001, p. xi).

Há diferentes processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados nas aulas de piano, especialmente considerando-o como um instrumento musicalizador. Alguns deles devem anteceder a leitura musical⁵ – como a imitação, a audição e a criação – favorecendo a familiaridade do aluno com o instrumento e o desenvolvimento do ouvido e da criatividade.

No processo de imitação,

[...] o professor, além de conduzir o aluno à percepção das notas e ritmo da melodia, pode demonstrar matizes de expressividade e diferenças de toques, vivenciando as mudanças de caráter, agógica e intensidade. [...] tudo o que for demonstrado deve estar em consonância com as habilidades técnicas desse aluno [...]” (RAMOS, 2005, p. 29).

Nas estratégias de aprendizagem por audição, pode-se trabalhar com repertório conhecido do aluno assim como com músicas que destaquem algum conteúdo ou aspecto técnico a ser desenvolvido.

Segundo Gainza (2015, p. 68), por meio de atividades de criação como improvisações e composições, inicialmente orais, sem utilização da escrita musical, estimula-se a expressividade e possibilita-se o diagnóstico das vivências e habilidades dos alunos, além de promover processos de absorção de materiais, sensações, ideias e conceitos musicais.

Um princípio básico, que encontra reverberação entre educadores de um modo geral e pedagogos dedicados ao piano, é o de que experiências musicais, sem partituras, vivenciadas em qualquer instrumento, são substanciais, não apenas para a compreensão da linguagem musical, mas também para o domínio técnico do instrumento (RAMOS, 2005, p. 21).

Os processos de leitura musical compreendem leitura analógica⁶, com o uso de gráficos e grafias diversas para representar sons; leitura relativa, na qual se utiliza a pauta musical sem claves e valorizam-se as relações intervalares entre as notas; e leitura absoluta, em que há o pentagrama com claves que determinam os nomes das notas. Nos livros *Piano*

⁵ Os processos de imitação, audição e criação não devem se restringir ao período de aprendizagem anterior à escrita e leitura musicais, devendo ser mantidos mesmo em níveis mais avançados do aprendizado do instrumento.

⁶ A notação musical analógica baseia-se na analogia entre propriedades do campo auditivo e do visual. “Pontos, linhas, desenhos diversos de decodificação simples (notação *analógica* por contraposição à notação *simbólica*) substituem as notas e figuras no pentagrama” (GAINZA, 1988, p. 110).

1 e *Piano 2*, os arranjos contemplam os três tipos de leitura que, gradativamente, apresentam o repertório.

O Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) está nos princípios orientadores dos livros, no que tange à utilização das diversas modalidades de envolvimento com a música. Swanwick dispõe a Composição – C, a Apreciação – A e a *Performance* – P, como pilares do Modelo, considerando-as experiências musicais centrais, apoiadas pelas Habilidades Técnicas (*Skill* – S) e pelos Estudos Acadêmicos (*Literature Studies* – L). O Modelo C(L)A(S)P propõe a integração das cinco modalidades, de maneira sistematizada e hierarquizada, além de ampliar as dimensões do que abarca cada modalidade.

As considerações sobre *Piano 1* e *Piano 2*, expostas neste texto, foram identificadas por pesquisadores que analisaram os livros. Almeida (2014) verificou uma

[...] preocupação em desenvolver um ensino de piano mais contemporâneo, que não se limite a peças musicais em dificuldade progressiva e exercícios de técnica, mas que abra espaço para a criatividade, deixando o aluno explorar sonoramente e se musicalizar através do piano e que ensine conceitos musicais com a prática de composição, improvisação, apreciação e execução por leitura, audição e imitação (ALMEIDA, 2014, p. 66).

Montandon (2009) expôs que:

[...] as canções [...] são o grande diferencial de *Piano 2*. Elas fluem com independência de frases regulares comuns, brincam com os andamentos, com a métrica, com a textura. Os materiais musicais são apenas recursos para representar atmosferas peculiares, momentos diversificados de expressão [...] (MONTANDON, 2009, p. xiv).

Portanto, nos arranjos das canções dos livros *Piano 1* e *Piano 2*, evidenciam-se aspectos técnicos e conceituais, assim como os diversos processos de aprendizagem utilizados na apresentação do repertório. Os textos dedicados ao professor – páginas iniciais e todas as páginas à esquerda dos livros – são essenciais para a compreensão dos princípios orientadores e das estratégias pedagógicas propostas para a realização das atividades e desenvolvimento do repertório.

Em seguida, serão destacados os principais elementos abordados em canções dos livros, para ilustrar as considerações tratadas neste relato.

Balanço

Inspirada nos *Palitos Chinos* (GAINZA, 1987), a canção, composta sobre as cinco teclas pretas, combina movimentos melódicos ascendentes e descendentes, em espelho. O arranjo para dois alunos e professor pode incluir um terceiro participante, que dobraria uma das vozes. Cada parte deve ser ensinada pelo processo de imitação, destacando-se, a forma ABA e, na abordagem técnica, o 2º dedo toca com a mão em forma de pinça⁷. A parte gráfica para acesso do aluno é apresentada como “código- teclado”⁸.

Figura 3: Partitura de *Balanço* (parte do professor)

48 **Professor**

Balanço

Ana Consuelo Ramos

Objetivo:

1. Automatizar o reconhecimento do grupo de 5 teclas pretas.
2. Introduzir a forma ABA.

Orientações:

1. A canção pode ser tocada também por 3 alunos. Assim, dobra-se uma das vozes.
2. Se a aula for individual, o aluno poderá tocar com as duas mãos realizando as duas vozes da canção.
3. Improvisação: Forma ABA.

Balanço
Ana Consuelo Ramos

Eu estou aqui,
sou feliz assim,
sempre aqui, sempre assim,
vou ali, volto aqui.

Sou feliz assim,
sempre aqui, sempre assim,
vou ali, volto aqui, sim!

Coleção Inventos e Canções - Piano 1 *Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino*

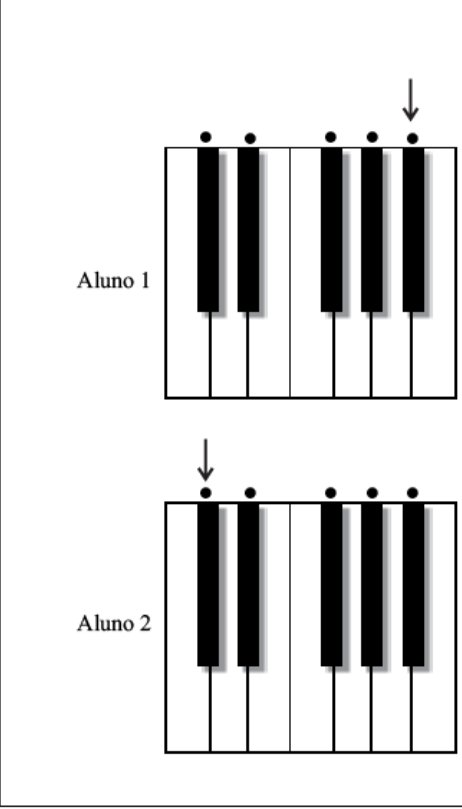
Fonte: RAMOS; MARINO (2015, p. 48).

⁷ Na posição em forma de pinça, “o segundo dedo toca apoiado pelo polegar e os outros ficam relaxados”. (RAMOS; MARINO, 2015, p. xix).

⁸ Terminologia empregada por Gainza, consiste em “[...] gráfico que representa el teclado. Sobre éste se observan marcas y referencias (números que indican el orden de aparición de los sonidos, flechas de comienzo y de final, líneas de orientación melódica, etc.), cuya función es recordar la ubicación topográfica de la música al principiante sin experiencia (GAINZA, 1987, p. 05).

Figura 4: Partitura de *Balanço* (parte do aluno)

Canção 49



Balanço
Ana Consuelo Ramos

Eu estou aqui,
sou feliz assim,
sempre aqui, sempre assim,
vou ali, volto aqui.

Sou feliz assim,
sempre aqui, sempre assim,
vou ali, volto aqui, sim!

Coleção Inventos e Canções - Piano 1 Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

Fonte: RAMOS; MARINO (2015, p. 49).

Bambalalão

Esta canção, de domínio público, foi apresentada por meio de leitura de gráficos em três planos de altura. Sugere-se, após a leitura, a transposição, a fim de iniciar a exploração das diferentes tonalidades.

Figura 5: Partitura de *Bambalão* (parte do aluno)

Canção 95

Bambalão

(Domínio público – Brasil)

m.d. ●

Nota inicial
m.d. ●

●

●

m.e. ●

— — — — —

Bam- ba- la-

— — — — —

nhor ca-pi-

— — — — —

pa- da na

— — — — —

cin- ta, gi-

— — — — —

mão.

— — — — —

lão, se-

— — — — —

tão, es-

— — — — —

ne- te na

1

m.d. ● Sol

m.d. ● Fá

●

●

m.e. ● Dó

2

m.d. ● Ré

m.d. ● Dó

●

●

m.e. ● Sol

3

m.d. ● Lá

m.d. ● Sol

●

●

m.e. ● Ré

Coleção Inventos e Canções - Piano 1
Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

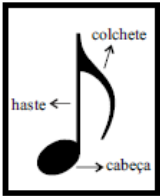
Fonte: RAMOS; MARINO (2015, p. 95).

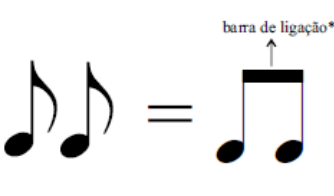
Dito Popular

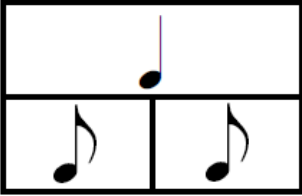
Para esta canção, foi composto um arranjo para três alunos no mesmo piano. Exploram-se as figuras musicais colcheia, semínima e sua pausa, em teclas brancas, além de se utilizar um instrumento de percussão como triângulo ou sino, na linha do Aluno 3. Na parte técnica, tem-se a alternância de mãos, podendo ser realizada com a mão em forma de pinça.

Figura 6: Partitura de *Dito Popular* (parte do aluno)

Figura: colcheia 117







Colcheia

* Barra de ligação: traço que substitui o colchete das figuras.

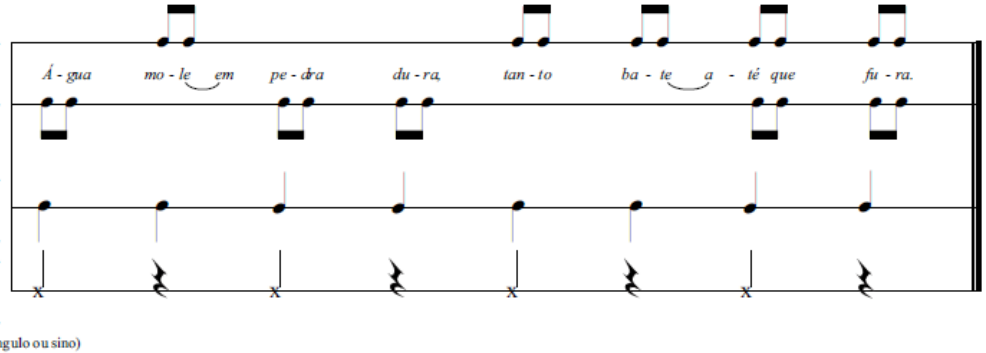
♦ Observe e toque a partitura.

(Folclore - Brasil)
 Arranjo: Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino

Dito popular

Aluno 1

Si 3 (m.d.)
Fá 3 (m.e.)



Aluno 2

Fá 1

Aluno 3

percussão

(Sugestão: triângulo ou sino)

Coleção *Inventos e Canções - Piano 1*
Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

Fonte: RAMOS; MARINO (2015, p. 117).

Serra, serra, serrador

A partitura apresenta a canção escrita no bigrama, enfatizando-se a leitura relativa de um intervalo de terça. Ocorre a alternância das mãos no teclado e em batimentos na madeira do piano e no próprio corpo. Há barra de repetição, que favorece a necessidade de concentração para o retorno à melodia que será tocada após os batimentos. Para aulas em grupo, alunos tocam em uníssono ou alternam-se entre as frases da melodia e os batimentos.

Figura 7: Partitura de *Serra, serra, serrador* (parte do aluno)

Canções 121

Serra, serra, serrador

(Folclore)

Ser - ra ser - ra ser - ra - dor, quan - tas tá - buas já ser - rou? Vin - te e u - ma com a - que - la que que - brou.

X X percussão com mão direita na madeira do piano

X X percussão com mão esquerda no próprio corpo

♦ Toque a canção *Ita-á* lendo a partitura.
Observe os sinais de forte (*f*) e piano (*p*).

Ita-á

(Tradicional)

Coleção *Inventos e Canções - Piano 1*

Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

Fonte: RAMOS; MARINO (2015, p. 121).

Água na peneira

Esta canção, em forma ABA, aparece mais de uma vez em *Piano 2* – ora sendo a melodia referência para a apresentação de pentacordes maiores e transposição, ora em um arranjo para três alunos e, ainda, como melodia cifrada. Destaca-se, no processo de criação do arranjo, a atenção cuidadosa na escolha da mão de cada aluno e do dedilhado, a fim de conformar o bom posicionamento dos três estudantes ao piano. O arranjo traz autonomia aos participantes, que podem tocar sem a participação do professor, sendo que o que esteja em nível mais avançado, poderá fazer as partes 1 e 2. O professor deve estar atento para indicar as mudanças de dedilhado. Na abordagem técnica, tem-se a coordenação entre mão direita e esquerda (Aluno 2); os toques *legato* (Aluno 1) e *portato* (Aluno 2), e o trabalho com a posição básica da mão no pentacorde.

Figura 8: Partitura de *Água na peneira* (parte do aluno)

12

Água na peneira
Ana Consuelo Ramos

Alegre

Aluno 1 (m.d.)
Eu car-ro-go á-gua, á-gua na pe-nei-ra, pa-ra, o meu a-mor, a-mor pra vi-da, in-tei-ra.

Aluno 2
2

Aluno 3 (m.d.)
4

Aluno 1 (m.d.)
5 *ligadissimo*
Vi-da in-tei-ra, can-tui-ro de flo-ras, *rall.*

Aluno 2
rall.

Aluno 3 (m.d.)
rall.

Coleção Inventos e Canções - Piano 2 Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino

Fonte: RAMOS; MARINO (2009, p. 12).

Mando tiro, tiro lá

Este arranjo, elaborado para três alunos no mesmo piano, utiliza as células rítmicas – quatro semicolcheias, e pausa de colcheia e colcheia – e apresenta sinais de indicação de agógica (*fermata*), caráter (*Animado*) e dinâmica (*piano*). Está escrito nas claves de Sol e Fá (leitura absoluta) e em compasso binário. Na parte técnica, tem-se o deslocamento da mão em acordes de quinta (estado fundamental), a alternância de mãos e a posição da mão no pentacorde.

Figura 9: Partitura de *Mando tiro, tiro lá* (parte do aluno)

52

Mando tiro, tiro lá

Arranjo: Gislene Marino
Extraído de BRASIL (2003)

Animado

Aluno 1 (m.d.)

Aluno 2 (m.d.)
Bom di - a Vos - sa se - nho - ri - a man - do ti - ro ti - ro lá

Aluno 3 (m.d./m.c.)

Aluno 1 (m.d.)
8ª acima

Aluno 2 (m.d.)
la

Aluno 3 (m.d./m.c.)

Coleção Inventos e Canções - Piano 2

Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino

Fonte: RAMOS; MARINO (2009, p. 52).

Considerações finais

Fundamentando-se nos referenciais apresentados neste relato, pode-se concluir que a canção é um recurso primordial no ensino do piano, especialmente se ele for considerado como instrumento musicalizador. O repertório de *Piano 1* e *Piano 2* é exemplo do potencial da canção para o aprendizado de conceitos, o desenvolvimento de habilidades técnicas e a criação de arranjos, inclusive para o ensino em grupo.

Os arranjos das canções, nos livros, contribuem para o desenvolvimento da capacidade de ouvir e valorizam a aula de instrumento em grupo, direcionada para um posterior trabalho camerístico. Conclui-se que a canção se mostra como elemento agregador das modalidades do Modelo C(L)A(S)P, propiciando uma compreensão mais abrangente da música.

Referências

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. *Processos criativos no ensino de piano*. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: ILARI, Beatriz e MATEIRO, Teresa (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2012. p. 125-156. (Série Educação Musical).

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos, contribuições do Tupi-Guarani*, v.2, 2. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1968.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Apresentação. In: RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Edição do autor, 2001.

FONTOURA, Melissa Fidalgo. *A Pertença: Cantar e tocar ao piano canções tradicionais Trás-os-Montes*. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Aveiro, 2013. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12246/1/tese.pdf> Acesso em: 28 julho 2021.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Palitos chinos: 35 piezas en el estilo de los “chop-sticks” tradicionales para el aprestamiento y la enseñanza del piano y los teclados en general*. Buenos Aires: Musimed, 1987.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos da psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus Editorial, 1988. (Novas Buscas em Educação, 31).

GAINZA, Violeta Hemsy de. *A jugar y cantar con el piano: iniciación a la enseñanza instrumental*. 4.ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1993.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: *Música e Educação*. SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Org.). Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 65-78. (Série Diálogos com o som. Ensaios: v. 2).

GAINZA, Violeta Hemsy de. In: MOMUSI. *4^{to} Encuentro de Música y Educación de MOMUSI AMBA*. YouTube, 16 maio. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/faRDe45FWJs> Acesso em: 28 julho 2021.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. Música através do teclado: prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Música. 1985, Minas Gerais. *Anais ... Minas Gerais*: Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação musical através do teclado: Musicalização*. v. 1, 9. Ed. digital, modernizada e revisada por Tiago

Batistone e Ingrid Barancoski. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado: Musicalização, Manual do professor*. v. 1, 3. Ed. digital, modernizada e revisada por Tiago Batistone e Ingrid Barancoski. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

MARIANI, Silvana. A música e o movimento. In: ILARI, Beatriz e MATEIRO, Teresa (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2012. p.25-54. (Série Educação Musical).

MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2001. (Coleção Inventos e Canções).

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, p. 67-79, nov. 1995.

MONTANDON, Maria Isabel. Apresentação. In: RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. *Piano 2: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2009. (Coleção Inventos e Canções).

OLIVEIRA, Alda. Iniciação musical com introdução ao teclado. *IMIT. Opus*. v. 2. n. 2, p. 7-13. Jun. 1990.

RAMOS, Ana Consuelo. *Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick*. 2005. (Dissertação de Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS-7XYL5V/1/dissertacao_ana_consuelo.pdf Acesso em: 30 jul. 2021.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. *Piano 2: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2009. (Coleção Inventos e Canções).

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. *Piano 1: arranjos e atividades*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2015. (Coleção Inventos e Canções).

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação Musical “método Willems”*: minha experiência pessoal. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

RODAPIÃO, Duo. *Dois a dois*. Arranjos e concepção musical: Eugênio Tadeu e Miguel Queiroz. São Paulo: Palavra Cantada / Eldorado, 1997. 1 CD.

ROSA, Samuel; AMARAL, Chico. *Uma canção é pra isso*. [S. l.]: Skank, 2006. Disponível em: <http://www.skank.com.br/musica/uma-cancao-e-pra-isso/> Acesso em: 30 jul. 2021.

SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário Grove de Música*. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

SZÖNYI, Erzsébet. *A educação musical na Hungria através do Método Kodály*. Trad.: Marli Batista Ávila. São Paulo: Sociedade Kodály no Brasil, 1976.

VERHAALLEN, S. Marion. *Explorando música através do teclado*. Trad. Denise Frederico. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, (1989).

ZISQUIND, Hélio. Letra e música. In: ENCONTRO DA CANÇÃO INFANTIL LATINO-AMERICANA E CARIBENHA, 6., 2003, Belo Horizonte. *Palestras nos Seminários*. Belo Horizonte: EBA/UFGM, 2003. Disponível em:
https://www.eba.ufmg.br/6encontro2003MOCILyC/port/docum/P4_Helio%20Ziskind.pdf
Acesso em: 30 jul. 2021.