



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

INSTITUTO VILLA-LOBOS

LICENCIATURA

TOCAR DE OUVIDO: REFLEXÕES SOBRE A APOSTILA “INTENSIVO: TIRANDO
MÚSICA DE OUVIDO” DE NELSON FARIA, A PARTIR DA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA

ALBERTO AMERICANO FAIRBAIRN

RIO DE JANEIRO, 2021

TOCAR DE OUVIDO: REFLEXÕES SOBRE A APOSTILA “INTENSIVO: TIRANDO
MÚSICA DE OUVIDO” DE NELSON FARIA, A PARTIR DA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA

por

ALBERTO AMERICANO FAIRBAIRN

Projeto de Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado ao Instituto Villa-
Lobos no Centro de Letras e Artes da
UNIRIO, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em
Música sob a orientação do professor
Almir Côrtes

RIO DE JANEIRO, 2021

F163 Fairbairn, Alberto Americano
Tocar de ouvido: reflexões sobre a apostila
?Intensivo: Tirando Música De Ouvido? de Nelson
Faria, a partir da revisão bibliográfica sobre o
tema / Alberto Americano Fairbairn. -- Rio de
Janeiro, 2021.
69 f.

Orientador: Almir Côrtes.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
Graduação em Música - Licenciatura, 2021.

1. Tocar de ouvido. 2. Reprodução auditiva de
progressões harmônicas. 3. Metodologia informal de
ensino-aprendizagem musical. 4. Nelson Faria. 5.
Harmonia Funcional. I. Côrtes, Almir, orient. II.
Titulo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

TOCAR DE OUVIDO: REFLEXÕES SOBRE A APOSTILA “INTENSIVO: TIRANDO MÚSICA DE OUVIDO” DE NELSON FARIA, A PARTIR DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA

por

ALBERTO AMERICANO FAIRBAIRN

BANCA EXAMINADORA

Almir Côrtes Barreto

Almir Côrtes Barreto (orientador)

Líbia do Amaral Manfrinato Justi

Líbia do Amaral Manfrinato Justi

Clifford Hill Korman

Clifford Hill Korman

Nota : 9,0

JUNHO DE 2020

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Branca, e meu pai, Eduardo, por todo apoio na carreira e na vida, sem o qual eu não seria nada nem ninguém;

A minha companheira, Mariana, e meus filhos, Antonio e Francisco, pelo amor, companheirismo e aprendizado, principalmente ao longo da pandemia:

A meus amigos e colegas da música, pois suspeito que meu amor pela profissão seja no fundo a paixão por estar junto a minhas amizades;

A meu orientador, Almir Côrtes, pela disponibilidade, generosidade e por acreditar neste trabalho;

Ao corpo docente e toda comunidade acadêmica do Instituto Villa-Lobos, expoente de excelência do ensino público do qual muito me orgulho de fazer parte;

Ao Colégio Liessin, por me abrir as portas para o ensino de música na educação básica.

FAIRBAIRN, Alberto Americano. **Tocar de ouvido: reflexões sobre a apostila “Intensivo: Tirando Música De Ouvido” de Nelson Faria, a partir da revisão bibliográfica sobre o tema.** 2021. x f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

A partir da dificuldade de encontrar métodos comerciais sobre o tema “tocar de ouvido”, este trabalho se propõe a revisar a bibliografia acadêmica de língua portuguesa disponível sobre essa temática, além de realizar uma análise do único método impresso encontrado ao longo dessa pesquisa sobre o assunto, cujo autor seja um músico reconhecido: a apostila “Intensivo: Tirando Música De Ouvido”, de Nelson Faria. Baseados principalmente em escritos de Ana Carolina Nunes do Couto, Mário Cardoso, Elsa Morgado e Levi Silva, Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva, Gabriela Meguie da Silva Silveira, Iuri Lana Bittar e Kristoff Silva, buscamos formular uma definição da expressão “tocar de ouvido”; analisamos e analisamos as pesquisas de Lucy Green sobre a metodologia informal de ensino-aprendizagem musical; conhecemos experiências de ensino-aprendizagem como o *Ensemble pop/jazz* e o Modelo Multidimensional de Educação Auditiva (MoMEA); descrevemos a pesquisa de Gabriela Meguie da Silva Silveira específica sobre a prática de tocar harmonia de ouvido, que ela denomina “reprodução auditiva de progressões harmônicas”; abordamos a metodologia de ensino do violonista e professor Jayme Florence, o Meira, baseada em sua atuação como músico de choro; e descobrimos o estudo de percepção melódica através de repertório de música popular e solmização. Em um segundo momento, analisamos a apostila do curso de Nelson Faria à luz desses textos e da referência de pesquisas de autores como Lucy Green, Johansson, McAdams, Bigand, Gordon, Caspurro, McPherson, Pestalozzi e Shoenberg. Concluimos que existem metodologias e pesquisas para tocar música de ouvido, mas não encontramos métodos comerciais publicados sobre o tema, além da apostila de Nelson Faria.

Palavras-chave: Tocar de ouvido. Tirar música de ouvido. Reprodução auditiva de progressões harmônicas. Nelson Faria. Música Popular. Metodologia informal de ensino-aprendizagem musical.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
1.1 - O que é tocar de ouvido?	11
1.2 - Trabalhos acadêmicos	12
1.2.1: Resenha de Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy, de Lucy Green	14
1.2.2 - De ouvido para ouvidos – Uma experiência extracurricular instrumental em contexto de grupo: Ensemble pop/jazz	17
1.2.3 - Os efeitos de uma proposta didática de Educação Auditiva na performance musical	24
1.2.4 - Tocar de ouvido: correlatos do sucesso da reprodução auditiva de progressões harmônicas tonais em músicos	26
1.2.5 - A roda é uma aula: uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence (Meira)	31
1.2.6 - Solmização aplicada à canção popular: uma investigação desenvolvida no contexto das aulas de percepção musical.....	35
2 - ANÁLISE DESCRITIVA DA APOSTILA DE NELSON FARIA	40
2.1 - Introdução	40
2.2 - Intervalos.....	41
2.3 - Os acordes básicos.....	43
2.4 - Campo harmônico maior.....	44
2.5 - Ciclo diatônico das quartas e acordes diatônicos em todas as tonalidades	46
2.6 - As top 10 progressões no campo harmônico maior.....	47
2.7 - Transcrições	48
2.8 - Dominantes secundárias.....	50
2.9 - Progressões com V7 secundários.....	52
2.10 - SubV7.....	53
2.11 - Campo harmônico menor	55
2.12 - As top 10 progressões no modo menor	58
2.13 - Tons homônimos e acordes de empréstimo modal	59
2.14 - Material de apoio didático	61
2.15 - Funções do acorde diminuto.....	63
CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

Sou violonista, cavaquinista, cantor, arranjador, compositor e, agora busco meu diploma de licenciatura. É minha segunda graduação como músico: a primeira foi como bacharel em arranjo de música popular brasileira, na própria Unirio.

Assim como muitos musicistas, chego ao final da minha graduação na licenciatura já com algumas experiências em diferentes formas de ensinar. Há muitos anos dou aula de violão, cavaquinho, harmonia, teoria e percepção para alunos particulares, e desde 2019 sou professor de oficina de música em Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio Liessin, organizando práticas de conjunto para quem escolhe música como matéria eletiva.

Meu interesse pela música veio primeiramente através do repertório de canção, e foi através dele que tive interesse em começar a tocar violão aos onze anos de idade. Na adolescência, o gosto pelo samba me levou a procurar aulas de violão voltadas a esse gênero particular, que se iniciaram tratando sobre ritmo da mão direita e fôrmas de acordes de dentro do estilo no braço do violão. A aproximação com músicos de samba mais experientes, mesmo que adolescentes como eu à época, me fez conhecer uma face da música que até então eu não supunha a existência: a possibilidade de se “tocar de ouvido”. Até os dezesseis anos de idade, eu pensava que o repertório de cada músico era talhado principalmente na memorização de movimentos mecânicos entre o corpo do instrumentista e o instrumento. Até então, as músicas que eu tocava eram decoradas acorde por acorde, nota por nota. A aproximação com músicos de samba foi o primeiro movimento que me apresentou um cenário diferente do que eu conhecia e julgava ser o único modelo de performance e aprendizado musical até então: os instrumentistas podiam nunca ter tocado uma música, podiam nem mesmo conhecê-la, e mesmo assim tinham capacidade de fazer seu acompanhamento harmônico e melódico. Esse maravilhoso universo se abriu através dos meus queridos amigos Tiago Prata e Tomaz Miranda, e dele nunca mais saí.

Ganhar consciência dessa possibilidade foi fulgurante e determinante pra mim. Compreender que eu não precisava ser dependente da memória deu grande

alívio e excitação pela sensação de liberdade que trazia. Às rodas de samba, somaram-se as aulas de harmonia, teoria e percepção. À medida que eu ia me profissionalizando, as transcrições de gravações se faziam necessárias e contribuíam enormemente para a apuração do ouvido. A vivência por outros ambientes musicais aumentou repertório e catálogo de qualidades de acorde e progressões harmônicas. Mesmo não sendo um virtuoso do instrumento, minha capacidade de acompanhar harmonicamente diversos tipos de repertório, sem suporte de partitura ou cifra, me abriram portas para muitos trabalhos no ambiente de eventos e *gigs* do Rio de Janeiro, principalmente em situações em que não haveria ensaio para se apresentar. O reconhecimento dessa minha capacidade por outros pares e amigadas interessadas em música acabou por fazer com que eu começasse a ser procurado para ensinar a se “tocar de ouvido”. Em minha caminhada como professor, eu já vinha há algum tempo buscando ensinar música (fosse aula de instrumento ou prática de conjunto) desenvolvendo essa capacidade nos alunos. O surgimento de um possível nicho de ensino me fez ir atrás de materiais didáticos e métodos que pudessem me ajudar a elaborar um bom planejamento de aulas sobre o tema.

No entanto, foi imensa a dificuldade para achar material de apoio que indicasse um método específico para ensinar essa prática. Daí o questionamento que norteia esse trabalho: **existem metodologias de ensino-aprendizagem para se tocar de ouvido?** Dessa pergunta, surgiram outras: **existem métodos publicados, comerciais, sobre esse tema? A bibliografia acadêmica sobre esse assunto é significativa? Existem formas de se trabalhar esse tema na educação básica?**

Há métodos de harmonia funcional, solfejo, ditado melódico e harmônico; mas até o começo desta pesquisa, não sabia da existência de nenhum método reconhecido que servisse de norte para o músico que decida que quer tocar de ouvido. Essa habilidade, técnica, capacidade é frequentemente ligada a uma vivência musical incerta, sem indicação de caminho ou proposta clara que ajude o estudante a vencer as dificuldades por etapas e evoluir passo a passo. Até hoje, se

um estudante de música decide que quer evoluir nesse tema, ele próprio deve buscar suas referências e desenvolver suas técnicas e estratégias de estudo.

Nesse trabalho, coloco meu foco em tocar harmonia de ouvido, dentro de um universo de gêneros brasileiros como samba, choro e bossa. O objetivo primordial deste TCC é **pesquisar, catalogar e analisar referências bibliográficas e materiais de estudo sobre “tocar de ouvido”, com foco na harmonia/acompanhamento no universo do choro, samba, bossa e jazz .**

Mas, afinal, o que é exatamente “tocar de ouvido”? Traremos pesquisas, reflexões e definições de alguns autores para entender melhor esse termo e essa prática.

1 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1 - O que é tocar de ouvido?

A definição que mais me pareceu próxima ao foco desta pesquisa, que é tocar harmonia de ouvido, é a de Gabriela Meguie da Silva Silveira (2020), “**reprodução auditiva de progressões harmônicas**”. Também encontrei definições mais abrangentes e interessantes na tese de doutorado “A relação entre tocar de ouvido e literacia musical: uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do piano funcional”, de Bruna Maria de Lima Vieira, e na dissertação de mestrado “De ouvido para ouvidos - Uma experiência extracurricular instrumental em contexto de grupo: *Ensemble pop/jazz*”, de Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva.

No estudo de Vieira (2017), temos variadas definições e interpretações sobre a alcunha. Para Lilliestam (1996 apud VIEIRA, 2017), “fazer música de ouvido significa criar, executar, lembrar e ensinar música sem o uso da notação musical”¹. Para McPherson (1997, 2005 apud VIEIRA, 2017), “é a performance de música pré-existente que é tanto aprendida quanto executada auditivamente sem o uso da notação musical”, e o autor também comenta que é tocar de ouvido é diferente de se improvisar e executar música de memória. Segundo Woody (2012 apud VIEIRA, 2017), “tocar de ouvido significa que as notas que eles tocam [os alunos] – ou seja, as alturas e os ritmos – são informados por um **ouvido interno**”. Vieira (2017) comenta o seguinte: “percebo que as diversas práticas envolvidas nos processos do tocar de ouvido podem variar de acordo com o contexto e o tipo de música a ser executado. Por esta razão, **concebo-o não como uma habilidade, mas como uma prática musical**”. Vieira conclui dizendo que em meio a diversas interpretações de autores diferentes sobre o que seria “tocar música de ouvido”, a característica em comum entre todas elas é que seria tocar sem se fazer uso da notação musical convencional.

¹ Lilliestam (1996) também argumenta que aprender a tocar de ouvido requer um conhecimento tácito que pode ser definido em três diferentes formas: 1) aprendizagem através da prática, um conhecimento que nós não conseguimos explicar em palavras como aprendemos; 2) conhecimento que nós aprendemos através da enculturação e da socialização, algo que está implícito e que aprendemos no nosso dia a dia; 3) um tipo de conhecimento oprimido que, por razões políticas e ideológicas, nós não reconhecemos como um conhecimento (Molander apud Lilliestam, 1996, p. 199).

A seguir, veremos definições complementares ao termo, retirados da dissertação de Silva (2016):

“Tocar de ouvido” é uma expressão da gíria popular e acadêmica cujo significado parece traduzir, para além de práticas e costumes, crenças, sentimentos e convicções em torno de modos ou qualidades de saber ouvir e fazer música sem necessário apelo à leitura. [...]

McPherson explica que ao contrário de tocar de memória, tocar de ouvido envolve a capacidade de reproduzir uma peça musical existente, não só na tonalidade originalmente aprendida, mas também noutras tonalidades (McPherson in Varvarigou & Green, 2015: 706).

Segundo Varvarigou & Green (2015: 705), tocar de ouvido é a etapa fundamental para o desenvolvimento da musicalidade de cada músico. [...]

Couto (2008: 60) realça que fazer música de ouvido significa criar e ensinar músicas sem o uso de notação escrita. A partir de atividades como tocar melodias conhecidas de ouvido ou imitar o que os colegas tocam, será um contributo para a aquisição e desenvolvimento das capacidades de criação e improvisação, bem como para o desenvolvimento do “ouvido harmónico, rítmico e melódico”. (SILVA, 2016)

Como podemos ver, há diversas definições e compreensões para “tocar de ouvido”, desde formas culturais e sociais de se fazer música até os mais variados parâmetros e elementos musicais: harmonia, melodia, ritmo, timbre. Meu foco nessa pesquisa é a **harmonia**, mais especificamente, o acompanhamento ritmo-harmônico das melodias, sem no entanto me fechar para os outros elementos.

1.2 - Trabalhos acadêmicos

Os termos buscados foram “**tocar de ouvido**”, “**acompanhamento**”, “**acompanhamento na música popular**”, “**aprendizagem por imitação**”, “**treinamento musical informal**”; os domínios em que procurei foram as bibliotecas digitais do Instituto de artes da UNICAMP, da Escola de Música da UFBA e da Escola de Música da UNB; os anais do SIMPOM, do ANPPOM e do Nas Nuvens; e as revistas “Música popular em revista”, de UNIRIO e UNICAMP, e PERMUSI, da UFMG.

A bibliografia que descobri nessa pesquisa e que me pareceu próxima do tema deste TCC foi:

- A relação entre tocar de ouvido e literacia musical: uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do piano funcional (Bruna Maria de Lima Vieira)
- De ouvido para ouvidos – Uma experiência Teixeira da Silva extracurricular instrumental em contexto de grupo: *Ensemble pop/jazz* (Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva)
- Tocar de Ouvido: Correlatos do Sucesso na Reprodução Auditiva de Progressões Harmónicas Tonais em Músicos (Gabriela Meguie da Silva Silveira)
- Os efeitos de uma proposta didática de Educação Auditiva na performance musical (Mário Cardoso, Elsa Morgado e Levi Silva)
- Solmização aplicada à canção popular: uma investigação desenvolvida no contexto das aulas de percepção musical (Kristoff Silva)
- A roda é uma aula: uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence - Meira (Iuri Lana Bittar)
- Considerações sobre harmonização e música popular na disciplina Piano Complementar (Liliana Harb Bollos, Carlos Henrique Costa)
- Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula - *Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom* (Lucy Green)
- Música popular e aprendizagem: algumas considerações (Ana Carolina Nunes do Couto)
- A escuta criativa como abordagem metodológica para o ensino de música na educação básica: elaboração e aplicação de estratégias interartes em sala de aula (Helena Lopes da Silva, Diego Dias Lima, Ariane Enohata Tsubouchi)
- Música na educação básica e os saberes necessários à atuação profissional (André Rangel de Carvalho)
- Resenha de “*Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*”, de Lucy Green (Ana Carolina Nunes do Couto)

- Ouvido absoluto: definição, funcionamento e caminhos para a aquisição (Luiza Graciolly Z. Silva, Patrícia Furst Santiago)

É necessário lembrar que a pesquisa tanto sobre revisão bibliográfica quanto sobre métodos comerciais publicados foi feita através de termo unicamente da língua portuguesa. É possível e provável que não tenhamos chegado a tudo que se pesquisa sobre o tema, mas é possível que tenhamos conhecido autores referenciais de todo o mundo sobre o tema “tocar música de ouvido” através dos textos em português que nos serviram de base de estudo.

Desses escritos, escolhi comentar seis que me pareceram mais próximos e complementares do tema deste TCC, e que me eram viáveis de ler e analisar. Dos que não terão uma abordagem mais profunda neste trabalho, chamo a atenção para “A relação entre tocar de ouvido e literacia musical: uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do piano funcional”, de Bruna Maria de Lima Vieira, focado para pianistas. É um estudo nitidamente interessante para futuras pesquisas sobre o tema e dos quais aproveitei alguns trechos para enriquecer este TCC.

A seguir, falarei um pouco mais sobre os trabalhos escolhidos.

1.2.1: Resenha de Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy, de Lucy Green

Esse artigo de Ana Carolina Nunes do Couto tem como objetivo fazer um resumo sobre o marcante livro de Lucy Green. “A partir de análise do seu livro, são descritos a problematização, a metodologia empregada, bem como os resultados obtidos” (COUTO, 2020, p. 1). Ao longo da minha pesquisa, compreendi que Lucy Green é referência mundial por suas pesquisas e propostas sobre uma forma de ensino-aprendizagem para ensino básico, baseado na prática do músico popular e em tocar de ouvido. Por seus objetos de pesquisa relacionarem tocar de ouvido a educação básica, achei proveitoso citar esse artigo. Couto nos informa que Green descreve as “práticas informais de aprendizagem musical” (2002 apud COUTO, 2020), baseadas em repertório da preferência pessoal do músico; nenhum ou pouco

uso de partitura; aprendizagem entre amigos ou parentes, sem ninguém exercendo exatamente a função de professor; dentre outras características.

Tais práticas, que costumavam ficar à margem de ambientes formais de ensino de música, foram consideradas fundamentais para a aquisição de conhecimentos e habilidades pelos 14 músicos que Green investigou. A autora identificou que a utilização dessas práticas possibilita um melhor desenvolvimento da percepção auditiva de seus praticantes, uma vez que a tarefa de “tirar de ouvido” as músicas faz com que esta habilidade se aperfeiçoe. Além disso, outras habilidades, tais como flexibilidade, versatilidade, criatividade, desenvolvimento de um pensamento musical autônomo, foram identificadas como sendo comuns a todos aqueles músicos. (COUTO, 2020, p. 2-3)

Em seguida, Couto nos dá um panorama da organização do conteúdo por capítulos, dentre os quais o último chama atenção: Green usa as observações e resultados da pesquisa com repertório e metodologia de música popular para trabalhar música clássica com adolescentes.

O último capítulo do livro é o relato da mesma experiência com as práticas informais de aprendizagem de música, porém com um repertório diferente: a música clássica de tradição europeia. Com essa nova variável – a mudança do repertório –, Green pôde demonstrar como uma metodologia que insere as práticas informais, especialmente aquela de “tirar de ouvido” músicas de gravações, passa a ser o ponto de virada para repensarmos os modos de ensino da música. Ao verificar que os alunos melhoraram consideravelmente sua aprendizagem e sua relação com um repertório que não costumava agradá-los, Green ganha força em seu argumento de que, mais do que o repertório, o que importa é o método. (COUTO, 2020, p. 4)

Como podemos constatar, tocar de ouvido é algo central na metodologia de Lucy Green. E, mais do que isso: a forma com que se tira música de ouvido, o processo que envolve o fazer musical, assim como o fazem músicos populares, é o que acaba chamando a atenção da autora ao longo de sua pesquisa. Green busca uma metodologia de ensino musical que aumente a motivação dos alunos. Couto relata que a autora cita o esforço de pesquisadores a partir da década de 1960 para tornar o ensino de música mais atraente nas escolas, e que durante algum tempo as tentativas se basearam em repertório, ou seja, focaram em incluir músicas do universo cultural dos estudantes, músicas que eles conhecessem e que os agradasse. Como relatado acima, as pesquisas da autora indicaram que, mais do que o repertório, a **forma** de se fazer música dos músicos populares é que encanta e envolve os jovens. Portanto, mais do que o repertório, o que importa mesmo é a **metodologia** de se fazer música popular, e sua pesquisa mostra que isso faz com que haja envolvimento dos jovens até mesmo com música clássica, um gênero

bastante refutado pelos estudantes de ensino básico na Inglaterra, onde foram feitos os estudos de Lucy Green.

Um dos eixos mais importantes da pesquisa de Green é a **diferenciação entre práticas formais e informais de educação musical**. Nunes do Couto nos apresenta então um quadro com as principais diferenças entre as aprendizagens formal e informal de música:

Figura 1 - Características das aprendizagens formal e informal

<i>Características</i>	<i>Aprendizagem formal</i>	<i>Aprendizagem informal</i>
1. Repertório	Selecionado pelos professores, geralmente estranho ao aluno.	Selecionado pelo próprio aprendiz, a partir de uma identificação e preferência pessoal.
2. Via de aquisição de habilidades	Aprendizagem por meio de notação musical tradicional.	Aprendizagem através da prática de “tirar músicas de ouvido” em gravações.
3. Tipo de orientação	Relação professor-aluno, onde o primeiro organiza e orienta os procedimentos do segundo.	Autodidatismo ou interação dentro de um grupo de amigos sem que haja a supervisão/orientação de um professor. Aprendizagem através da observação, imitação, audição e conversas.
4. Organização dos conteúdos	Construção de um programa curricular que parte do simples para o complexo, enfatizando quase sempre a reprodução de peças mais do que a criatividade.	Não há uma organização deliberada, e o conhecimento vai sendo construído ao acaso, de maneira holística e idiossincrática, a partir do repertório escolhido.
5. Enfoque	Busca pela reprodução/interpretação de músicas de outros compositores.	Busca pela criatividade pessoal, através de uma prática que integra profundamente as atividades audição + performance + improvisação + composição.

Fonte: COUTO (2020, p. 5)

Depois de nos descrever a metodologia da sua pesquisa, Couto destaca o que teriam sido as principais conclusões do estudo de Green:

- Todos os professores que responderam ao questionário final disseram que o uso das abordagens informais na sala de aula mudou positivamente suas maneiras de ensinar;
- Os alunos aprenderam práticas que lhes possibilitaram a aquisição de uma consciência de suas próprias musicalidades, principalmente aqueles alunos que não tinham tido oportunidade de serem alcançados até então pela educação musical tradicional;
- Os alunos adquiriram maior autonomia para direcionarem suas próprias práticas de aprendizagem; essa foi uma razão mencionada por eles para afirmar que essa forma de aprender foi mais prazerosa e mais eficiente pedagogicamente;
- Os alunos mostraram uma melhora na compreensão e apreciação de músicas, não só daquelas que eles já conheciam, mas também de outras, tornando-os ouvintes mais críticos e com uma mentalidade mais aberta a novos estilos.

Por fim, Green procura deixar claro que todo este trabalho não significou a sugestão pela substituição ou abandono do ensino tradicional de música. Segundo a autora, a utilização das práticas de aprendizagem informal de

música seria uma pedagogia alternativa que poderia ocorrer como um complemento às abordagens já utilizadas. (COUTO, 2020, p. 8)

Ou seja, uma metodologia para ensino de música na **educação básica**, baseada em tocar de ouvido, mesmo que sem foco único em harmonia, obteve resultados e achados **positivos** em relação ao envolvimento e prazer dos alunos. Os resultados da pesquisa de Lucy Green nos incentivam a trabalhar com repertório e metodologia de práticas informais de musicalização, e uma forma de aprender a tocar especificamente harmonia de ouvido pode ajudar nessa metodologia desenvolvida pela autora e, por consequência, nos seus objetivos finais relativos ao aprendizado positivo dos alunos.

1.2.2 - De ouvido para ouvidos – Uma experiência extracurricular instrumental em contexto de grupo: *Ensemble pop/jazz*

Em sua dissertação de mestrado, Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva expõe

[...]um processo de trabalho, que pretendeu em certa medida transportar para o ensino formal uma forma de trabalho inspirado na aprendizagem informal de música, tendo em vista promover o “tocar de ouvido” enquanto ação promotora de capacitação dos alunos, num projeto criado especificamente para o efeito – *Ensemble pop/jazz*. O projeto *Ensemble pop/jazz*, que decorreu na Artâmega no ano 2015 com 36 alunos do 1o ao 8o grau², visou a procura do desenvolvimento de competências dos mesmos, no sentido de os tornar mais hábeis a fazer música em conjunto sem necessidade de recurso a música editada em partitura, devidamente orquestrada. Desta forma, este projeto pretendeu atuar positivamente no desenvolvimento de alguns processos que têm por base a compreensão auditiva. (SILVA, 2016, p. 9-10)

O autor relata que foram 5 encontros com 36 alunos entre 10 e 17 anos de um centro musical da Artâmega, em Marco de Canaveses, Portugal. A dissertação relata todo o processo, começando pela escolha de repertório, sugerido e escolhido pelos alunos, até a apresentação final.

Silva deixa claro que seu estímulo para esse tipo de trabalho e estudo é um questionamento sobre o currículo musical em Portugal que, em sua opinião, é

² Equivalente às séries que compõem Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Brasil

demasiadamente apoiado na literacia e no repertório erudito. O autor observa e acredita em inúmeras vantagens em fazer música de ouvido:

Fazer música de ouvido implica o desenvolvimento de muitas competências. Ao longo do processo de aprendizagem musical importa questionar quanto importante será que o aluno aprenda a ouvir e a selecionar o que ouvir, em busca da compreensão sobre o que ouve. Reconhecer o modo, a melodia e o ritmo, sentir as diferentes acentuações de compassos associados a determinados géneros, perceber a forma e as frases, ouvir e identificar a harmonia. [...] O *Ensemble pop/jazz* teve como uma das suas pretensões trazer para as instalações da academia de música, alguns dos pressupostos presentes na aprendizagem informal. (SILVA, 2016, p. 9-10)

É possível afirmar que o autor busca trabalhar diversos aspectos do “tocar de ouvido”, o que torna seu trabalho bastante completo. Minha pesquisa se concentra na questão da harmonia, mas acho oportuno pontuar que essa característica da pesquisa do professor é bastante notável. É interessante observar ainda que Silva relaciona esse tipo de vivência com encontros adolescentes no ambiente escolar e com “bandas de garagem”. Sendo um estudo feito em Portugal, me questionei se aqui no Rio de Janeiro e em outros lugares do Brasil não estaríamos mais envolvidos em determinados nichos culturais que nos aproximam de experiências musicais que exigem mais ouvido e menos leitura, como as rodas de samba e de choro, por exemplo. São essas referências da minha própria vivência que me vêm à cabeça quando o autor compartilha as dele:

[...] lá procurávamos ir buscar o que tínhamos ouvido e executávamos, claro com um acorde ou outro trocado. Quando uma peça estava numa tonalidade pouco confortável para o grupo lá mudávamos o tom. Que belo exercício, e que bem nos sentíamos a superar desafios. A vontade era que aparecessem sempre desafios desses... (SILVA, 2016, p. 9)

O autor explica as razões de escolher os géneros pop e jazz para servirem de base ao projeto, citando a popularidade e a presença do primeiro no cotidiano dos jovens, que têm bastante intimidade com tal repertório, e as características do segundo por estimular improvisação e a “**execução auditiva** de uma música, tendo em vista a compreensão e desenvolvimento da linguagem ao nível **frásico, rítmico e harmónico**”. (SILVA, 2016, p. 15) Mais uma vez, esse relato me leva à reflexão se não seria oportuno que um projeto semelhante em solo brasileiro se baseasse em choro, bossa nova, samba ou alguma outra linguagem brasileira com características de improvisação semelhantes ao jazz. Silva então nos fala sobre o conceito de “**audiação**”:

Para E. Gordon os princípios da teoria da aprendizagem musical podem constituir a orientação dos professores do ensino artístico, de acordo com as faixas etárias a que lecionam, com o objectivo de desenvolver a audição rítmica e tonal. Este autor usa o termo audição para explicar, de forma não pouco profunda e complexa, a capacidade de ouvir com compreensão, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes (Gordon in Caspurro, 2006: 42). Através da audição, os alunos podem ser capazes de atribuir significado à música que ouvem, para a poderem executar, improvisar e até mesmo compor. Azzara (1993: 1) salienta que a improvisação contribui para a melhoria da realização de desempenho musical dos alunos. De acordo com os autores mencionados, parece pois, em suma, que quanto melhor for a qualidade do processo de audição do aluno, mais rica será a sua expressão e execução oral e performativa, permitindo o amplo processo de improvisação que estimulará o seu desenvolvimento como músicos.³ (SILVA, 2016, p. 18)

A seguir, Silva nos fala sobre o conceito de *Sound before symbol*, a teoria de que devemos aprender o som antes dos símbolos. Isso nos é de fundamental interesse, uma vez que é comum aprendermos acordes, campos harmônicos, tensões, etc. primeiramente através de notações e cifras, e essa teoria nos solicita tal forma de ensino. Silva dá um ótimo panorama sobre estudiosos que influenciam pesquisas neste campo:

Mcpherson & Gabrielsson (2002) defendem que o som deverá anteceder à notação. [...] Começar a notação cedo demais, leva, segundo os autores, a uma diminuição da percepção do que ouvem.

Pestalozzi, ele mesmo autor da célebre expressão “*sound before symbol*”, propunha “ensinar o som” antes da notação; tornar o ensino mais ativo que passivo contemplando, recorrendo a audição e imitação do som, pelas suas semelhanças e diferenças, efeito agradável e desagradável, em vez de explicações teóricas; ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressividade, devem ser ensinadas separadamente de forma a evitar a sensação de elevado grau de dificuldade na criança; fazer com que a criança domine cada passo antes de passar ao seguinte; dar princípios e teorias depois da prática (Pestalozzi in Mcpherson & Gabrielsson, 2002: 101). Tais ideias fazem parte dos discursos e práticas de célebres pedagogos do século XX, como S. Suzuki, J. Mursell, J. Mainwaring,

³ São vários os autores que se referem à cultura da audição e práticas de ouvido, como processos fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem musical. Subjacente a isto, está quase sempre a ideia de que tais práticas podem ajudar a promover dimensões de compreensão essenciais à expansão e aprimoramento, quer de competências de leitura e escrita notacional, quer de processos imaginativos e criativos – como a improvisação e composição – quer, inclusive, da própria musicalidade interpretativa dos sujeitos. (SILVA, 2016, p. 21)

Jaques-Dalcroze, E. Willems, C. Orff, Z. Kodály (Caspurro, 2013: 3).⁴
(SILVA, 2016, p. 22)

Os pedagogos citados acima são referências em metodologias utilizadas desde a infância, abordando técnicas de ensino-aprendizagem que vão muito além de tirar harmonia de ouvido. No entanto, é oportuno trazer informações e reflexões sobre o que concerne essa abordagem, pois a prática de se tocar harmonia de ouvido ocorre com independência da partitura e da cifra escrita; mas, além disso, é comum que esse assunto seja apresentado ao estudante primeiramente com uma leitura visual de determinadas escalas e campos harmônicos, por exemplo; pois os professores poderiam refletir sobre antes apresentar a sonoridade das escalas, acordes e campos harmônicos a serem trabalhados, antes de apresentá-los ao estudante através de notação. Todos os conceitos pedagógicos apresentados acima devem ser levados em conta no ensino e na aprendizagem de reprodução auditiva de progressões harmônicas.

Silva fala um pouco mais sobre o conceito *thinking in sound*:

[...] é elaborada uma representação mental da estrutura do ambiente sonoro (*mental representation of the structure of the sound environment*) vivenciado pelo ouvinte, dando informação acústica que ainda não chegou, por exemplo. Estas informações serão enviadas novamente para os processos de agrupamento auditivo sendo já processos atencionais (*attentional processes*) influenciando o processamento de estímulos posteriores (McAdams & Bigand, 1993). (SILVA, 2016, p. 26)

Quem toca harmonia de ouvido reconhece esses processos descritos acima, quando por exemplo estamos tocando uma música que nunca tocamos antes, mas que já a ouvimos, e sabemos quais acordes teremos que tocar mais à frente, por uma memória auditiva. Ou então quando estamos acompanhando uma melodia de uma música que não conhecemos, mas que vamos escolhendo os acordes pela forma com a qual a melodia vai se apresentando e se desenhando, imaginando qual será a sequência da harmonia de acordo com o que ocorreu até então.

⁴ [...] E. Willems, C. Orff, Z. Kodály ou M. Martenot são pedagogos que apresentam a expressão “audição interior” congregando significados já apontados na expressão “escutar” de Matthey (Caspurro, 2007: 3). Escutar e pensar sobre o som é apontado também no século passado por Mainwaring como indissociável da musicalidade: “*musicianship is the capacity of being able to - think in sound*” (McPherson & Gabrielsson in Caspurro, 2007: 3). Falando de musicalidade, importa também referir a perspectiva de Jaques-Dalcroze, que cria o termo Eurritmia para designar os princípios subjacentes à escuta sonora e cinestésica da música e, deste modo, a manifestação de desempenho musical intrinsecamente interiorizado (Caspurro, 2007: 3 apud SILVA, 2016, p. 22)

“imitar é aprender através dos ouvidos de outrem, audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos” (Gordon, 2000:23). (...) De acordo com o já anteriormente referido por McPherson (2005), não é suficiente apenas ouvir o som, é preciso ser capaz de pensar e compreender o que está a ouvir. É importante também, ser capaz de representar na mente aquilo que vê (notação), o que ouve e também o que se deseja criar no seu instrumento. [...] Sem estarem diretamente relacionados “tocar de ouvido” e audiar, de facto, se um aluno aprende a audiar, a imitação e a memorização passam para um plano inferior. (SILVA, 2016, p. 26-27)

Esse trecho para mim diz muito sobre a grande vantagem de tocar de ouvido para além do prazer: ser independente da memória, muito limitadora. Como relatei na introdução deste escrito, até certa idade meu repertório de violão se resumia a no máximo duas dezenas de músicas. Hoje em dia, graças exclusivamente ao desenvolvimento da capacidade de tocar de ouvido, por conseguir tocar a maioria das músicas que eu já ouvi alguma vez, ou até mesmo tocar músicas que não conheço por intuição pela melodia, posso tocar milhares de músicas, mesmo que nunca as tenha tocado antes.

Há ainda uma reflexão sobre as vantagens da prática musical em grupo, bastante característica dos músicos populares, reproduzidas nas já citadas propostas de música informal de Lucy Green, e que Silva relata ser elemento importante para o sucesso de projeto.

O autor ainda nos apresenta uma lista do plano de trabalho para cada música que foi trabalhada visando desenvolver a audição:

- I. Ouvir uma vez a canção sem diretrizes do professor;
- II. Ouvir uma segunda vez marcando o compasso, focando a melodia;
- III. Ouvir novamente o tema cantando a melodia;
- IV. Cantar a primeira secção da melodia, associando fonomímica;
- V. Cantar a tónica e procurá-la no seu instrumento;
- VI. Debater qual a tonalidade: resolver dúvidas relacionadas com instrumentos transpositores;
- VII. Tocar a escala;
- VIII. Tocar a fundamental dos graus, por comunicação visual com o professor, de acordo com o solicitado “aleatoriamente” pelo mesmo;
- IX. Cantar a primeira secção da música, juntando a percussão do ritmo associado à melodia;

- X. Procurar tocar a melodia da primeira secção: encontrar a primeira nota da melodia e relacioná-la com a tónica; verificar/ decodificar a melodia desta secção, trocar impressões entre colegas;
- XI. Repetir a etapa X para a segunda e eventualmente terceira secção;
- XII. Verificar e escrever o plano tonal: funções harmónicas nas respectivas tonalidades;
- XIII. Ouvir a música e cantar o baixo da canção em vocábulo neutro;
- XIV. Ouvir a música cantando o baixo arpejando os acordes em variadas e arbitrarias formas, ou continuar apenas a cantar o baixo no caso de alunos num estágio de desenvolvimento mais baixo;
- XV. Ouvir a música e cantar o baixo com o número do grau funcional;
- XVI. Tocar o baixo da canção sobre a audição em simultâneo da mesma;
- XVII. Dividir o grupo em executantes da melodia e executantes do Baixo;
- XVIII. Inverter as funções da etapa anterior;
- XIX. Verificar as funções harmónicas presentes nas diferentes secções;
- XX. Iniciar o processo de arranjo distribuindo/criando desafios de composição de contracantos e soluções de orquestração/ distribuir funções para os diferentes instrumentos ou naipes;
- XXI. Ensaiar: melhorar propostas de alunos/ rejeitar ideias/ simplificar;
- XXII. Possibilitar a experiência de improvisação melódica;
- XXIII. Definir a forma;
- XXIV. Preparar para concerto;
- XXV. Concerto. (SILVA, 2016, p. 39)

É uma ótima proposta, uma abordagem clara para atuação prática do professor, possibilitando trabalhar aspectos de se tocar música de ouvido com qualquer faixa etária e nível de estudante a partir do básico ou intermediário. Podemos observar que Silva atenta para aplicar os conceitos de “*sound before symbol*” e “*think in sound*”, colocando sempre a percepção auditiva antes de relacioná-las à teoria e notação musical, e estimulando criação de arranjos e improvisação. É provável que tenha que ser adaptado para determinadas situações e características do grupo de prática e estudo, mas é um modelo que me estimula a experimentá-lo. É ainda de grande valor o diário de bordo anexado à dissertação, em que o autor detalha com bastante precisão todos os pormenores decorrentes nas aulas. Deixo aqui um pequeno exemplo do que encontramos por lá:

Deu-se início ao trabalho de análise auditiva da peça “Celebrate” de Kool & the Gang. Procedendo à execução dos exercícios tal como nas peças anteriores, surgiu a primeira dúvida: “qual é a tonalidade?”. Os alunos descobriram a nota de repouso mas estavam hesitantes quanto ao modo, pois havia uma nota que não estava presente na armação de clave. Atendendo que estávamos perante um modo maior, o 7o grau aparecia sempre baixado meio tom - estávamos perante o modo Mixolídio (mais um capítulo a aparecer na aula de forma interessante). (SILVA, 2016, p. 75)

Ao final do curso, Silva aplicou um questionário, do qual me atarei a três das dez perguntas: “Sinto-me capaz de montar repertório sem recurso à partitura?”, “Tenho mais estratégias pra identificar a harmonia das canções?” e “Senti que esta atividade foi útil para mim enquanto músico?”. Havia cinco opções de respostas: “Totalmente de acordo”, “De acordo”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo”, “Discordo totalmente”. Pois bem, a maioria dos alunos concorda com as três perguntas: 28% estão totalmente de acordo e 53% estão de acordo com a afirmação “sinto-me capaz de montar repertório sem recurso à partitura; 23% estão totalmente de acordo e 46% estão de acordo com a afirmação “tenho mais estratégias para identificar a harmonia das canções”; e 50% estão totalmente de acordo e 47% estão de acordo com a afirmação “senti que esta atividade foi útil para mim enquanto músico”.

Silva chega à conclusão:

Com a realização do processo de trabalho desenvolvido no *Ensemble pop/jazz*, foi-me possível concretizar os objectivos inicialmente propostos neste projecto educativo (promover o contacto de instrumentistas com fazer música sem notação tendo em vista “tocar de ouvido” e potenciar uma vivência performativa artisticamente significativa).

Importa reforçar, que o objectivo principal, de envolver os alunos num processo de trabalho que recorreu ao ouvido para preparar repertório, culminou com uma apresentação bem sucedida.

Desta forma, e sem querer parecer pretensioso, concluo que a execução deste tipo de trabalhos, de certa forma ligados à aprendizagem de música em contexto informal, tal como defende Susan Hallam, Lucy Green ou McPherson, entre outros autores, parece ser enriquecedor para os jovens aprendizes de música, uma vez que foi esta a sua apreciação relatada no questionário a que responderam.

Acredito que com o recurso a estratégias semelhantes às usadas neste projeto poder-se-á abrir caminhos para, não apenas dar resposta a interesses estéticos mais amplos dos alunos, nomeadamente o contacto com discursos e práticas musicais da sociedade contemporânea, como ainda ajudar a chegar mais perto da própria capacidade de “ler” com os ouvidos e “ouvir” com os olhos. (SILVA, 2016, p. 56)

Acredito que esse seja um modelo de ensino-aprendizagem a ser experimentado tanto na educação básica quanto em ambientes de estudo especializados em música; e tanto com o foco em tocar harmonia de ouvido, quanto com uma abordagem mais completa; claro, com as adaptações que forem necessárias. Fica a pergunta de qual o limite mínimo de conhecimento musical para se trabalhar dessa forma, pois me pareceu, através do diário de bordo, que os alunos já tinham alguma bagagem de teoria musical; e como questionamos anteriormente, se os gêneros poderiam ser adaptados, no Brasil, a linguagens musicais mais características do nosso país que também sejam utilizadas na improvisação e em tocar de ouvido. Vale dizer que achei válido analisar esse projeto mesmo que um dos gêneros trabalhados tenha sido o pop, que a princípio foge dos gêneros focados neste TCC, pois, como sugere Lucy Green, o importante é metodologia da música popular na prática musical, e é exatamente o que propõe Silva no *Ensemble pop/jazz: uma experiência musical baseada em práticas informais de ensino-aprendizagem musical*.

1.2.3 - Os efeitos de uma proposta didática de Educação Auditiva na performance musical

Mario Cardoso, Elsa Morgado e Levi Silva escrevem um artigo propondo o **Modelo Multidimensional de Educação Auditiva (MoMEA)**, uma abordagem de ensino-aprendizagem para além do que se é trabalhado na maioria das instituições de formação musical em Portugal, segundo eles demasiadamente centrados “no domínio da escrita e leitura musical” (CRUZ, 2013 apud CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L., 2018, p. 2), afirmando que “estes processos apresentam pouco valor artístico” (BARBOSA, 2009; OTUTUMI, 2008 apud CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L., 2018, p. 2,) e criticando a falta de abordagem, nessas instituições, de elementos como “improvisação, transposição, composição, compreensão harmónica, leitura à primeira vista” ou mesmo a “execução de ouvido” de uma melodia ou “progressão harmónica” no instrumento musical” (CARDOSO, 2015 apud CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L., 2018, p. 2).

Dado esse cenário, os autores apresentam, nesse artigo, a teorização do Modelo Multidimensional de Educação Auditiva (MoMEA), que, segundo eles,

poderá desempenhar, como processo de (des)construção, um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem para a compreensão do discurso musical. [...] Temos a convicção que no domínio do Ensino da Música, este modelo deve representar um procedimento pedagógico. (CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L., 2018, p. 3)

Os pesquisadores, seguindo modelos rigorosos de análise e pesquisa, compararam os desempenhos musicais de estudantes antes e depois do curso ministrado a partir das propostas do MoMEA. Ao longo do experimento, analisou-se a evolução dos alunos através do **Teste de Reconhecimento Auditiva (TRA)** e, cinco categorias do que nomearam **Atividades de Análise Auditiva: Estrutura Métrica e Rítmica (EMR), Organização Melódica Harmónica (OMH), Elementos Expressivos (EE) e Diversidade Estilística e Instrumental (DEI)**.

Mais à frente, descrevendo os procedimentos, os estudiosos relatam o seguinte:

[...] em relação à instrução e estruturação de todo o procedimento metodológico, cada uma das unidades didáticas desenvolvidas, apresentou-se estruturada de acordo com três categorias diferenciadas: (1) Atividades de Repertório; (2) Atividades de Análise Auditiva; (3) Atividade de Contexto. A interligação e complementaridade entre estas categorias representa um fator fundamental na coesão deste modelo (MoMEA).

[...] As Atividades de Repertório representam para o MoMEA, um elemento fundamental como princípio para o desenvolvimento e aprendizagem do discurso musical. Promover uma aprendizagem através do ouvido de diversos estilos, tonalidades e métricas, revela-se um grande desafio e fator de importância no processo de ensino e aprendizagem (GORDON, 2000; AZZARA, 2008). Tendo em conta a diversidade dos contextos pedagógicos, o repertório utilizado nestas atividades apresenta uma variedade de estilos, géneros e épocas. Este facto, para além de possibilitar uma contextualização histórica e estilística de todo o universo musical, contribui para o desenvolvimento de toda a sensibilidade auditiva, fundamental na construção de uma escuta consciente e compreensiva do discurso musical.

[...] Partindo da premissa que todos os principais elementos que configuram o universo musical são passíveis de reconhecimento auditivo, as Atividades de Análise Auditiva pretendem desenvolver competências de audição musical a nível da identificação, categorização e análise dos diferentes atributos presentes no discurso musical.

[...] As Atividades de Contexto resultam da relação entre os conteúdos essenciais e conteúdos transversais definidos, constituindo-se como atividades complementares a nível melódico, rítmico e expressivo, em contexto de *expressão* e *performance* musical. (...) Em aspetos relacionados com a aprendizagem de conteúdos este tipo de atividades integram as três dimensões definidas (Ritmo, Melodia e Harmonia)". (CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L., 2018, p. 6-7)

Ao final do experimento, os autores do artigo chegaram a conclusões e questionamentos. Os que mais dialogam com este TCC são, nas palavras dos autores do artigo:

- existem diferenças significativas entre os resultados de desempenho musical, a nível do reconhecimento auditivo, entre o grupo experimental e grupo de controlo relativamente às variáveis Reconhecer a Estrutura Rítmica e Métrica e Reconhecer a Organização Melódica e Harmónica;
- os sujeitos que utilizam estratégias de ensino e aprendizagem (MoMEA) apresentam resultados mais elevados no reconhecimento auditivo da Estrutura Rítmica e Métrica, Organização Melódica e Harmónica, Elementos Expressivos e Diversidade Estilística e Instrumental; (CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L., 2018, p. 13)
- os resultados obtidos mostram que ambos os grupos (Experimental e Controlo) obtiveram ganhos a nível da Leitura/Execução Musical e Reconhecimento Auditivo. Apesar de se terem verificado ganhos longitudinais no Grupo de Controlo, o desempenho elevado alcançado pelo Grupo Experimental no pós-teste em todas as características, permite retirar fortes indicadores que as atividades pedagógico-musicais desenvolvidas no seio do MoMEA, construídas numa linha conceptual que congrega fundamentos basilares da Teoria e Aprendizagem Musical de GORDON (2000) e princípios do Modelo de Improvisação de AZZARA (2008), produziram efeitos no desempenho musical dos participantes. (CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L., 2018, p. 15)

Ou seja, o MoMEA, enquanto metodologia de ensino musical com foco em tocar de ouvido, obteve sucesso em seus objetivos iniciais. Os autores deste artigo concluem que essa metodologia, que busca desenvolver a percepção e compreensão auditiva dos instrumentistas, além de efetivamente ajudá-los a tocar de ouvido, melhora a performance musical como um todo. Com esse artigo, não sabemos detalhadamente quais foram as atividades trabalhadas, nem qual repertório, nem como foram as provas e testes que ajudaram a moldar essa pesquisa, a não ser seus resultados finais, para interpretação de seus dados. Uma entrevista com seus autores seria bastante pertinente para se entender mais a fundo o conteúdo desse estudo.

1.2.4 - Tocar de ouvido: correlatos do sucesso da reprodução auditiva de progressões harmônicas tonais em músicos

Em sua dissertação de mestrado, Gabriela Meguie da Silva Silveira investiga a competência de tocar harmonia de ouvido, o que ela denomina como **reprodução**

auditiva de progressões harmônicas, exatamente o foco deste TCC. É mais um trabalho português que pesquisa o tema “tocar de ouvido” por entender que esta prática não se faz presente nos institutos musicais de Portugal. A autora defende sua pesquisa falando das vantagens de se tocar harmonia de ouvido, com argumentos que têm minha absoluta concordância:

O presente estudo procura investigar os processos mentais subjacentes à reprodução auditiva de sequências harmônicas, competência que se considera da máxima importância no processo de aprendizagem da música, no processo de execução, bem como no processo criativo musical. O desenvolvimento desta competência permite liberdade e autonomia no músico, bem como o desprendimento da leitura musical. Neste sentido, permite a um músico ser capaz de executar inúmeras peças no âmbito de diversos estilos musicais, sem depender da disponibilização de partituras, problema frequente em diversos géneros musicais. Além desta utilidade, a reprodução auditiva de sequências harmônicas facilita o processo de leitura de uma peça, bem como a sua memorização e consolidação, garantindo o entendimento musical de uma peça a um nível mais profundo. Esta capacidade possui ainda um papel inquestionável no processo criativo, sendo crucial para o bom domínio das competências de improvisação e composição musical. (SILVEIRA, 2020, p. 8)

A autora apresenta estudos da Ciência Cognitiva sobre percepção harmônica e cita diversos estudos e pesquisas. Destaco:

- Brattico e colaboradores (Brattico et al., 2013) concluem que “a *expertise* em várias culturas musicais altera o processamento harmônico, pois modifica o modo como os acordes são percebidos.” (SILVEIRA, 2020, p. 5)
- Trainor e Trehub (1994) “demonstram que a consciência da tonalidade é desenvolvida mais precocemente do que a consciência da harmonia.” (SILVEIRA, 2020, p. 5)
- Jonaitis e Saffran (2009) e Kim e colaboradores (Kim et al., 2018)

[...] procuraram estudar as *expectativas* que os ouvintes possuem em relação à resolução dos vários acordes ao longo de uma progressão. Sugerem que todos os indivíduos, músicos e não músicos, possuem expectativas face ao modo como os acordes progredem na música tonal, sendo que essas expectativas se baseiam no conhecimento prévio, mesmo que implícito, que cada indivíduo possui relativamente ao modo como se sucedem os acordes. Esse conhecimento prévio é adquirido através da exposição aos padrões de sequências de acordes que são frequentes na música tonal e que fazem o indivíduo antecipar a resolução de acordes com base na frequência com que ouviu tais acordes combinados. À frequência com que determinados acordes surgem associados no âmbito da música tonal chama-se *informação estatística* (SILVEIRA, 2020, p. 5)

- Costa-Giomi (1994b) conclui que “a melodia parece dificultar a discriminação entre os acordes.” (SILVEIRA, 2020, p. 6)
- Jimenez e Kuusi (2017) concluem que “um nível elevado de expertise musical não é condição necessária para a capacidade de identificar peças através da progressão.” (SILVEIRA, 2020, p. 6)
- Butler e Brown (1984), estudando identificação de centros tonais, demonstram “uma correlação mais forte entre a pré-disposição dos ouvintes para identificar centros tonais em geral e o desempenho na tarefa, do que entre o estatuto de músico ou não músico dos ouvintes e o seu desempenho na tarefa.” (SILVEIRA, 2020, p. 7)
- Johansson (2004), estudando a capacidade de reproduzir auditivamente progressões harmônicas, observa

[...] um melhor desempenho nestas tarefas nos participantes que tinham o hábito de ouvir e reproduzir progressões harmônicas de temas inseridos em vários estilos musicais, pois ao ouvirem e reproduzirem os diversos temas nesses estilos aprendiam os clichés e fórmulas das suas sequências harmônicas, bem como, outras características estilísticas típicas de cada género musical. (SILVEIRA, 2020, p. 8)

A autora nos relata então a organização e objetivos de sua pesquisa:

[...] realizámos dois estudos com o intuito de investigar os processos mentais usados pelos músicos na reprodução auditiva de progressões harmônicas. Dada a escassez de respostas existentes na literatura da área musical, conduzimos um primeiro estudo de carácter exploratório e qualitativo, no qual investigámos as percepções de músicos que se consideram competentes nesta área no que diz respeito aos fatores cruciais para o desenvolvimento da capacidade de reproduzir e identificar auditivamente sequências harmônicas. Os resultados deste primeiro estudo originaram possíveis questões de investigação a serem abordadas num segundo estudo quantitativo. Neste segundo estudo, investigámos (1) o impacto de outras competências auditivas (melódicas, de reconhecimento de acordes isolados e de reconhecimento de padrões métricos) e (2) o impacto do conhecimento teórico da harmonia tonal na reprodução auditiva de progressões harmônicas. Para além destas duas questões principais, explorámos possíveis efeitos de outros fatores na identificação harmónica, tais como as estratégias utilizadas na tarefa, o percurso de aprendizagem e as suas práticas musicais. (SILVEIRA, 2020, p. 9)

O objetivo das investigações é analisar como determinadas disciplinas que já são trabalhadas nos institutos musicais formais em Portugal colaboram no

desenvolvimento da capacidade de reprodução auditiva de progressões harmônicas. Após descrever a metodologia e os resultados de sua pesquisa, Silveira nos apresenta as conclusões do trabalho. Em relação à primeira questão do segundo estudo, a autora relata que “verificou-se uma correlação entre a *audição melódica* e a reprodução harmônica auditiva (...), esta pode ser explicada pelo facto de os acordes serem o resultado de relações intervalares” (SILVEIRA, 2020).

Se cada relação intervalar existente no acorde for melhor percebida, a totalidade do acorde será possivelmente melhor identificada. Além de a audição melódica poder auxiliar na identificação de um acorde na progressão, ou seja, na dimensão vertical da harmonia, a audição melódica pode igualmente ter impacto na dimensão horizontal da harmonia ao facilitar a identificação do movimento das vozes, o qual pode fornecer pistas acerca do acorde seguinte. (SILVEIRA, 2020, p. 33)

Ou seja, essa pesquisa sugere que estudos como solfejo e ditado melódico podem ser importantes para termos bons resultados em tirar harmonia de ouvido, como constato em minha experiência, mas, como veremos mais à frente, também demonstra que a audição melódica por si só não garante uma boa performance na reprodução auditiva de progressões harmônicas. Outra conclusão é que saber identificar acordes isolados ajuda em tirar harmonia de ouvido, mas também por si só não garante sucesso na reprodução harmônica auditiva. Silveira cita os estudos de Schoenberg (1948) e a importância da percepção de identificação da função tonal de um acorde: “cada acorde da progressão, não só apresenta a sonoridade fornecida pela sua estrutura, como apresenta também uma sonoridade característica que é fornecida pelo seu contexto tonal.” (SILVEIRA, 2020, p. 34).

Em relação à segunda questão, a autora relata que os resultados demonstram que o conhecimento teórico da harmonia não necessariamente está ligado à capacidade de se tocar harmonia de ouvido, mas cita estudo de Kussi (2013) demonstrando que mais conhecimento teórico de harmonia favorece consideravelmente o desempenho em atividades dessa área. Correlacionando com minha vivência e comparando minha atuação como músico à de outros colegas: o conhecimento teórico de harmonia certamente me ajudou a tocar harmonia de ouvido, mas a grande diferença foi a prática de tocar harmonia de ouvido, sem a qual o conhecimento teórico pouco adiantaria. Tenho muitos colegas músicos com ótimo conhecimento teórico de harmonia que têm dificuldade de tocar harmonia de

ouvido por falta de prática e desconhecimento de repertório. Além disso, os autores citam uma provável aptidão ou pré-disposição dos estudantes de harmonia: se eles estudam harmonia, é porque provavelmente têm facilidade para essa vertente musical, ou ao menos interesse. O estudo conclui que o que faz mesmo diferença é a prática regular dessa atividade específica, relaciona essa conclusão com os estudos de Johansson (2004) já citados acima, e complementa:

Johansson (2004), ao estudar as estratégias utilizadas pelos músicos que têm o hábito de “tocar de ouvido”, concluiu que o elevado nível nesta competência é explicado pela experiência, uma vez que estes músicos reconhecem fórmulas harmônicas por as terem ouvido e identificado diversas vezes. O autor salienta que esta familiaridade com diversas progressões advém da exposição a determinados estilos musicais. Deste modo, um músico que “toca de ouvido” irá ter um melhor desempenho em géneros musicais que conhece, ouve e toca mais vezes. Quando confrontado com géneros musicais com os quais se encontra menos familiarizado, a identificação harmónica será menos imediata.⁵ (SILVEIRA, 2020, p. 37)

A autora conclui o estudo dizendo que poucas disciplinas do currículo dos institutos musicais formais em Portugal contribuem para a prática de tirar e tocar harmonia de ouvido: apenas audição melódica e identificação auditiva de acordes isolados, e ainda assim com limitações: “A ausência de relação entre o conhecimento teórico e o desempenho demonstra que o conhecimento em si é inútil a menos que seja ativamente acionado pelo músico” (SILVEIRA, 2020, p. 39), e cita estratégias que poderiam ser usadas pelos docentes para introduzir a prática de reprodução auditiva de progressões harmônicas, pontuando que a prática fora de sala e o interesse dos alunos pelo tema são fatores essenciais para o desenvolvimento dessa capacidade. A autora ainda cita limitações do estudo, a falta de bibliografia e pesquisas sobre o tema, e sugere mais pontos sobre esse assunto a serem pesquisados.

⁵ Johansson acrescenta ainda que as competências de reprodução e identificação harmónica auditiva parecem ser aprendidas ao serem tocados de ouvido diferentes géneros musicais dentro e fora das instituições de ensino musical. Considerando estes resultados com os resultados obtidos no presente estudo, pode-se concluir que, mais do que conhecer o que a teoria musical nos diz, é necessária uma escuta musical ativa acompanhada da prática sistemática de reprodução auditiva de progressões harmónicas, sistematização esta que só é possível fora do âmbito das aulas de música. (SILVEIRA, 2020, p. 37)

1.2.5 - A roda é uma aula: uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence (Meira)

O artigo escrito por Iuri Lana Bittar foi uma sugestão de leitura do meu orientador, Almir Côrtes, logo no começo da busca por bibliografia para esse TCC. É um artigo que vem bem a calhar, pois exemplifica um processo de ensino-aprendizagem para roda de choro, conduzida por um dos grandes expoentes do gênero, o violonista Jayme Florence, popularmente conhecido como Meira, que teve atuação contundente tanto como instrumentista, tocando por exemplo no regional que gravou os discos de Cartola, quanto como professor, ensinando violonistas como Baden Powell e Raphael Rabello.

Nesse artigo, Bittar transcreve uma entrevista de Baden Powell descrevendo como se dava o momento de fazer o acompanhamento harmônico nos encontros musicais promovidos pelo mestre:

E era assim, uma mesa redonda, quer dizer, não tinha aquele negócio, como tem hoje, de escrever cifra. Era assim: “dá um dó maior aí”. E você tinha que sair acompanhando. Se errasse você não era bom. (Depoimento de Baden Powell retirado do programa Ensaio da TV Cultura, gravado em 1990)⁶

Lendo esse trecho, podemos ter a impressão de que o aluno era “jogado aos leões”, mas não é assim. Havia uma forma de se aprender a fazer acompanhamento harmônico sem leitura de cifra ou partitura, dentro de uma metodologia proposta por Meira, que no entanto era fruto da vivência do próprio Meira, passada em caráter informal, sem seguir nenhuma metodologia escrita ou registrada. Porém, engana-se quem pensa que o professor era avesso a metodologias formais. Os variados entrevistados do autor descrevem diversos métodos apresentados por Florence: *Gran Metodo Completo Para La Guitarra* (Aguado / Sinopoli), *La Escuela de La Guitarra* (Mario Rodrigues Arenas). Segundo Bittar,

O conteúdo desses dois métodos é bastante semelhante, e inclui exercícios técnicos — escalas cromáticas e diatônicas, harpejos, técnicas de trêmolo, ligados, etc. — além de estudos e peças de compositores como Dionisio Aguado, Antonio Cano, Napoleon Coste, Fernando Sor e Francisco Tárrega. Os entrevistados citam também que estudavam obras de Bach, Augustin Barrios, Andres Segovia, e de compositores brasileiros como Villa-Lobos,

⁶ Disponível no site <<http://www.youtube.com/watch?v=Jeo4ncKQ2DE>> acessado em 20/07/2010 apud BITTAR, 2010, p. 581

João Pernambuco, Américo Jacomino, Mozart Bicalho e Dilermando Reis. (BITTAR, 2010, p. 582)

Os métodos garantiam uma boa base para aprendizado de técnicas violonísticas. Mas, para treinar o ouvido, Meira apresentava sua própria metodologia.

É interessante notar como Meira se utilizava de aspectos da oralidade paralelamente com o registro escrito, na transmissão dessas peças, como podemos ver através de trechos dos depoimentos:

“Às vezes ele dava uma partitura, as vezes ele passava solos de ouvido. Eu me lembro que na primeira aula que eu tive com ele, ele me ensinou um samba do Chico Buarque que estava fazendo muito sucesso na época, que era o “Ole Olá”. Ela começava meio *ad libitum* e depois virava um samba mesmo [...] ele tocava e eu ia repetindo, decorando as frases, até eu decorar a música toda. Eu saí de lá tocando essa música.” (Entrevista com Maurício Carrilho)

“Ele fazia uns acompanhamentos, e me passava também. O “Magoado” do Dilermando, ele passava os dois violões [...] Sempre com a partitura, e quando tinha alguma dificuldade ele pegava e mostrava, coisas como digitação.” (Entrevista com Paulão 7 Cordas)

“Ele me ensinava como era o tema e eu saía copiando a maneira dele tocar. Então o ‘Lamentos’ por exemplo, de Pixinguinha eu aprendi assim, o ‘Carinhoso’ também.” (Entrevista com Fernando Sauma) . (BITTAR, 2010, p. 583)

Esses trechos de entrevista demonstram uma transmissão de conhecimento através da imitação, tanto visual quanto auditiva. É um dos elementos da prática informal descrita por Lucy Green: o aprendizado passado por imitação por um mestre a seus alunos. O autor do artigo comenta o seguinte:

Um dos aspectos que nos parece fundamental na metodologia utilizada por Meira é o fato dele trazer para o espaço formal de ensino-aprendizagem do violão (aqui não estamos nos referindo à nenhuma instituição de ensino, mas sim às aulas ministradas em sua própria residência) não somente os métodos consagrados de ensino de violão, mas também os métodos pertencentes à oralidade, muitas vezes chamados de informais. Assim, Meira trabalhava os elementos necessários para um bom desempenho no acompanhamento dos diversos gêneros pertencentes ao universo do choro, sem descontextualizá-los da situação da prática musical. Resumindo, Meira trazia a roda de choro para dentro da sua aula de violão.⁷ (BITTAR, 2010, p. 584)

Como podemos observar, existe uma diferenciação, descrita acima, entre os “métodos consagrados de ensino de violão”, e os “métodos pertencentes à

⁷ Essa atividade era assídua, e acontecia de diversas maneiras: quando estavam presentes apenas professor e aluno: “Às vezes ele invertia os papéis, ele solava e pedia pra acompanhar, e quando ele tinha me passado algum solo eu solava pra ele acompanhar.” (Entrevista com Paulão 7 Cordas); ou muitas vezes os alunos que tinham aula no mesmo dia iam se juntando na casa de Meira e se formava a roda, que muitas vezes ainda tinha a presença de outros músicos, consagrados ou não, e assim, depois de tomadas as lições tiradas dos métodos, se iniciava roda, ou a “mesa redonda”, como classificou Baden Powell, e poderia durar algumas horas. (BITTAR, 2010, p. 584)

oralidade, muitas vezes chamados informais”, dois tipos de ensino-aprendizagem complementares descritos por Lucy Green, como vimos anteriormente. Em relação aos informais, fazem parte os exercícios que não estão descritos como existentes nos “métodos consagrados”: reprodução de melodia e harmonia, separadas, de repertório de canção ou de músicas instrumentais escritas para instrumentos unicamente melódicos. Os dois universos metodológicos eram considerados complementares por Meira, sendo seu estudo considerado essencial para que os alunos fossem preparados para a roda de choro. É a mesma visão de Green, de que os métodos formais e informais são auxiliares um ao outro, como citado anteriormente por Couto: “Segundo a autora, a utilização das práticas de aprendizagem informal de música seria uma pedagogia alternativa que poderia ocorrer como um complemento às abordagens já utilizadas” (COUTO, 2020, p. 8). Bittar cita uma descrição de Anna Paes sobre o processo de aprendizagem musical na roda de choro:

Ocorrem vários processos de aprendizagem simultâneos: o aprendizado pela percepção auditiva, onde ao perceber o caminho da melodia vai se buscando o caminho harmônico; o aprendizado visual, por imitação, permitindo que o violonista que ainda não tenha prática de acompanhar possa participar; a prática da improvisação, no preenchimento de espaços, que ocorre com outros instrumentos. (PAES, 1998: 17 apud BITTAR, 2010, p. 584)

Pelo processo didático apresentado por Jayme Florence a seus alunos, podemos concluir que o caminho harmônico que se busca pelo caminho da melodia se baseia no repertório trabalhado anteriormente pelo estudante: ele ouve a melodia tocada e a relaciona instantaneamente com outras melodias ouvidas em sua vivência e com possíveis caminhos harmônicos semelhantes; ou então ele já ouviu ou tocou a música que está sendo executada, e toca sua harmonia por memória.

Bittar cita um artigo de Carlos Sandroni em que o autor fala sobre as aulas de Meira:

Eram aulas que enfatizavam o tipo de habilidade necessária para um bom desempenho numa roda: capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contra-cantos nas cordas graves do violão (as famosas 'baixarias') etc. (SANDRONI, 2000: 07 apud BITTAR, 2010, p. 585)

Bittar ainda transcreve um trecho de entrevista com Maurício Carrilho sobre esses elementos necessários para bom desempenho no choro:

“Sobreviver era se manter na música sem parar, vencendo cada compasso desconhecido, memorizando os caminhos que seriam percorridos mais uma vez na repetição das partes, para acertar o que não tinha saído correto na

primeira passada. Gradativamente o acompanhamento ia sendo composto: primeiro os acordes iam sendo encontrados, as modulações entendidas, depois os baixos obrigatórios, a condução das vozes, as levadas rítmicas apropriadas, e por fim, as brincadeiras, as substituições de acordes, as rearmonizações de improviso [...] e assim, de ouvido, aprendi o acompanhamento de centenas de músicas que eu desejasse tocar.” (Depoimento de Maurício Carrilho à Myriam Taubkin, 2007: 121, 122 apud BITTAR, 2010, p. 585)

Para além de uma busca pela valorização do que Sandroni chama de metodologia “invisível” de ensino, podemos mais uma vez constatar que essa busca se dá por essa metodologia pedagógica não estar descrita ou redigida em métodos editados, exemplificando mais uma vez que os alunos que a praticaram tiveram que ter uma vivência direta com o professor; mas que, no entanto, essa metodologia existia, era sistemática, e apresentava resultados. Além de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, capacidade já citada anteriormente, e improvisar contra-cantos nas cordas graves do violão, uma técnica melódica característica dos violonistas, outra habilidade que não fora citada até agora e importante para todo músico de instrumento harmônico é descrita no artigo de Sandroni: a capacidade de transpor em tempo real. Essa é uma habilidade reconhecida pelo autor do artigo e pelos ex-alunos de Jayme Florence como essencial para se tocar de ouvido na roda de choro. Bittar escreve o seguinte:

No tocante ao acompanhamento, Meira sempre privilegiou a prática musical para transmitir seus principais fundamentos. A harmonia por exemplo, Meira se utilizava de peças que tinham uma harmonia mais elaborada, e as trabalhava em diferentes tonalidades, repetindo os trechos mais complexos, como nos contou Maurício Carrilho: “Ele pegava um choro e eu acompanhava. Quando eu me estrepava ele passava aquele pedaço da harmonia.” (Entrevista com Maurício Carrilho).⁸ (BITTAR, 2010, p. 586)

Esses entrevistados citam algumas músicas específicas que por serem bastante tocadas nas rodas e terem uma harmonia mais complexa, eram escolhidas para serem trabalhadas em sua aula, como por exemplo “Modulando”, “Curare” e “Da cor do pecado”. Meira por vezes lançava mão da escrita para analisá-las calmamente e os alunos estudarem-nas em casa, além de obrigatoriamente tocarem-nas em outros tons e trabalharem transposição harmônica. Além disso, Bittar cita outros elementos importantes trabalhados por Meira: as obrigações do violão (“são frases melódicas corriqueiramente consagradas por arranjos ou que são inerentes à composição

⁸ Paulão 7 Cordas citou um outro exemplo desse procedimento: “Ele sempre pedia pra tocar as mesmas músicas em outro tom, transpor. Pra exercitar essa questão da velocidade do raciocínio de transposição harmônica.” (Entrevista com Paulão 7 Cordas). (BITTAR, 2010, p. 586)

original” (BRAGA, 2002: 35 apud BITTAR, 2010, p. 586)), também transpostas quando necessário, e “a condução rítmico-harmônica realizada pela mão direita, chamada pelos músicos de choro de “levada” (BITTAR, 2010, p. 587).

Podemos concluir, através do artigo de Iuri Lana Bittar, que:

- tocar harmonia e melodia de ouvido é essencial para o músico de choro, e este é um gênero musical propício para desenvolver essa técnica;
- essa habilidade era bastante trabalhada por Jayme Florence, o Meira, um dos maiores expoentes do violão brasileiro, com seus alunos;
- que o desenvolvimento dessa técnica não se deu somente por metodologia apresentada nos métodos editados utilizados por Meira, mas principalmente através do que Lucy Green chama de “prática informal de ensino musical”, por metodologia desenvolvida pelo próprio Meira, que consistia em desenvolver uma base de vocabulário musical trabalhando a linguagem e o repertório do violão clássico através de métodos internacionais e brasileiros; tocar melodias e acompanhamentos harmônicos através de imitação e audição; tocar harmonias complexas e transpor harmonicamente as canções igualmente sem leitura de cifra ou partitura; tocar obrigações melódicas e também transpô-las; aplicar esses aprendizados na roda de choro, tocando com outros instrumentistas e vivenciando as dinâmicas características desse tipo particular de experiência.

1.2.6 - Solmização aplicada à canção popular: uma investigação desenvolvida no contexto das aulas de percepção musical

O artigo de Kristoff Silva, em suas palavras, “apresenta parte de uma pesquisa que visa estudar os recursos pedagógicos e tecnológicos implicados na adoção da canção popular no contexto da disciplina de Percepção Musical” (SILVA, 2018, p. 1). O autor diz o seguinte:

mesmo se considerada sua importância enquanto manifestação cultural, a participação da canção popular na disciplina de Percepção Musical (em escolas de nível superior) e mesmo nas aulas de musicalização (em escolas livres) costuma ser coadjuvante. [...] Por certo contribui também para isto o

fato de não haver uma reconhecida metodologia que sistematize o uso do nosso cancionário em um processo de musicalização e que aproveite os valores musicais inscritos nas canções populares. (SILVA, 2018, p. 1)

Essa declaração chama a atenção pois é uma informação que provoca e estimula músicos e pesquisadores a incluir mais elementos do cancionário nos processos metodológicos de ensino musical, além de ir ao encontro da proposta de pedagogia musical de Lucy Green por métodos de prática informal, no qual o ensino e desenvolvimento da música têm melhores resultados, dentre outros elementos, através do trabalho com repertório de música popular.

Três perguntas nortearam o artigo de Silva:

- É possível considerar a solmização um recurso pedagógico especialmente apropriado à canção popular em aulas de percepção musical? Em que ela se distingue do ditado escrito?
- O uso da canção popular pode alterar a relação de pertinência do estudo do modalismo em relação ao tradicional estudo de música baseado em valores do tonalismo?
- Como o uso de recursos tecnológicos associados à canção popular, como a gravação (fonograma), os loops, os samplers e sytnhs podem contribuir para uma aproximação entre o estudo formal e a experiência da escuta fora do ambiente da sala de aula?

A solmização, segundo o Grove Dictionary, “é um método de reconhecimento auditivo em vez de visual”, “uso de sílabas em associação com alturas como dispositivo mnemônico para indicar intervalos melódicos” e o autor nos diz que é “um sistema voltado para a nomeação de intervalos” (SILVA, 2018, p. 5). O autor também cita Nancy Rogers ao nos informar que ela “estuda o papel da solmização no desenvolvimento de “habilidades auditivas” (SILVA, 2018, p. 3). “Segundo a autora, os nomes, rótulos e códigos verbais envolvidos no estudo de música, fornecem “um meio para recordar e reconhecer música além do brevíssimo limite da memória sensorial”. (SILVA, 2018, p. 3).

há evidências crescentes de que codificação verbal da música é comum entre músicos treinados, e que consequentemente, o vocabulário musical

de um músico pode influenciar o modo como ele ou ela memoriza música. (ROGERS, N. 2007. Pg134 apud SILVA, 2018, p. 3)

Ao longo do artigo, Silva descreve o passo-a-passo do processo de solmização - que se baseia no conceito de “dó móvel” de Kodaly e manosolfa - usando como exemplo uma canção tomada de base para exercícios com seus alunos: “Esotérico”, de Gilberto Gil. Essa música foi escolhida pelo autor por ser composta em escala pentatônica. Segundo o autor,

O cancionero brasileiro exhibe uma grande quantidade de exemplos construídos nesta escala, sobretudo nas canções de matriz africana, conforme Ribeiro (2014, pg.126). Mas há também grande predominância de canções hexacordais, modais, sobretudo as de origem nordestina (idem, pg.142). [...] Adoto também este critério para escolher canções dentro de um âmbito adequado ao nível dos alunos. (SILVA, 2018, p. 6)

O autor pontua a experiência de usar loops, samplers e synths na preparação para a solmização, usando fonogramas de gravações originais. Para Silva (2018, p. 7) esses elementos “são mais um fator que contribui para o enriquecimento do parâmetro *timbre* no contexto da aula de percepção musical (ou musicalização)” e que

os alunos se sentem mais estimulados pela identificação da sonoridade, conservada tanto na escuta integral da canção em questão, quanto nos loops usados nas etapas de preparação. Vale ressaltar que a sonoridade seria desprezada caso os exercícios fossem sempre baseados no uso do piano. (SILVA, 2018, p. 8)

Por fim, um recurso adicional proposto por Kristoff Silva é o uso de tipogramas. Como um recurso facilitador, conforme foi dito, ao aluno cabe apenas completar as sílabas que faltam, colocando-as na linha correspondente à altura correta, dentro da melodia.

Figura 2 - Tipograma (parcial) de “Ponta de Areia”

l	
s	ta de Pon
m	Pon
r	to
d	
l,	

l	
s	a
m	Bahi
r	Es
d	Da
l,	nas tra

Fonte: SILVA (2018, p. 7)

O autor conclui o artigo dizendo que “verificamos que a solmização pode levar ao controle consciente dos intervalos, sem, contudo, perdermos conexões de outra natureza, ligadas à importância do objeto “canção popular”, sobretudo na cultura brasileira”.

Interessei-me por esse artigo uma vez que ele trata de um elo entre dois elementos centrais desse TCC: canção popular e percepção musical. O músico não necessariamente tocará de ouvido a harmonia de uma canção, mas acredito que grande parte dos interessados em desenvolver essa habilidade atuem originalmente em ambiente musical de canção. Em minha experiência particular, o estudo de percepção musical foi essencial para desenvolver a capacidade de tocar de ouvido. O foco inicial de minha pesquisa é o acompanhamento harmônico, mas o solfejo e o ditado melódico foram sem dúvidas muito importantes para reconhecer os acordes através do reconhecimento das notas que os compõe, do movimento de vozes da harmonia, e principalmente, em um primeiro momento, da identificação da altura dos baixos dos acordes. A pesquisa de Kristoff Silva dialoga com a de Gabriela Meguie da Silva Silveira, que, como visto anteriormente, conclui que a percepção melódica contribui na percepção harmônica, por ajudar a identificar o movimento das vozes dentro da harmonia. Além disso, o uso de elementos tecnológicos usando fonogramas remete à prática da transcrição de elementos musicais, em nosso caso tendo foco a harmonia, uma prática que a meu ver é fator de grande evolução para

identificar acordes pela audição. Essas reflexões levam a crer, portanto, que a pesquisa de Kristoff Silva relatada neste artigo, visando melhores resultados no aprendizado de percepção musical, tenha grande relevância para o estudo de reprodução auditiva de progressões harmônicas, e prática musical em escolas e institutos que visem metodologias que estimulem tocar de ouvido.

2 - ANÁLISE DESCRITIVA DA APOSTILA DE NELSON FARIA

2.1 - Introdução

O objeto de estudo é a apostila “Intensivo - Tirando música de ouvido”, de Nelson Faria. Trata-se de um material de apoio didático de um curso por internet, oferecido através de seu portal “Fica a Dica Premium”.

Quando comecei a pesquisar material e métodos sobre “tocar de ouvido”, observei que existem alguns cursos na internet sobre o assunto, focando o acompanhamento harmônico, todos sendo cursos *online* pagos. A apostila em questão foi escolhida pelo fato do autor ser o mais renomado músico dentre os professores encontrados.

O perfil de Nelson Faria em seu site descreve sua carreira da seguinte forma:

Um dos mais expressivos músicos brasileiros, Nelson Faria é violonista, guitarrista, arranjador e compositor, com 14 CDs gravados e a participação em mais de 300 CDs de artistas nacionais e internacionais como músico, arranjador ou produtor. Nelson é autor de 8 livros didáticos de música, sendo 3 deles traduzidos para inglês, japonês e italiano. Atualmente vem se destacando nas redes sociais como host do programa “Um café lá em casa” com mais de 10 milhões de visualizações e mais de 100.000 seguidores no YouTube. “Um Café Lá em casa” é ganhador do Prêmio Profissionais da Música 2018 como melhor canal do YouTube, sendo também veiculado nos canais de TV fechada Arte 1, Music Box Brasil e Futura. Nelson Faria é o coordenador pedagógico do curso de música online “Fica a Dica Premium”, também ganhador do Prêmio Profissionais da Música 2018 como melhor escola de música online do Brasil. Em 2013 Nelson estreou como compositor sinfônico com a peça “Concerto Brasileiro para Violoncelo e Orquestra” tendo Gustavo Tavares como solista à frente da Orquestra Sinfônica Nacional. O Concerto teve também 2 audições na Suécia e uma na Noruega. Conta com apresentações em teatros e Festivais de Jazz em mais de 30 países diferentes e foi apontado pela mídia internacional como “a resposta Brasileira ao Jazzista Joe Pass” (SMÅLANDSPÖSTEN, Suécia, 2.5.2007)

Esse estudo de caso é referente à apostila que serve de suporte para o curso de Nelson, ou seja, o estudo de caso será sobre o material escrito que dá suporte ao curso pago com duração de 4 semanas, que ainda oferece aulas online

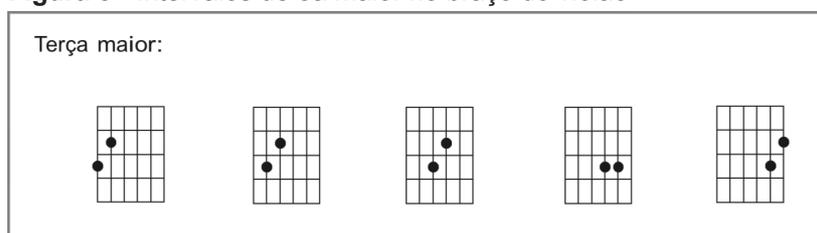
síncronas e assíncronas. É um curso que foca no acompanhamento harmônico, principalmente de violonistas e guitarristas, instrumentos principais de Nelson Faria.

2.2 - Intervalos

Nelson Faria inicia o apostila com croquis sobre intervalos. O primeiro grupo é sobre intervalos no braço do violão e da guitarra, para que sejam visualizados dentro dos acordes. Este grupo é composto por intervalos com no máximo duas cordas de distância em sua montagem. Ele indica visualmente as possibilidades de intervalos de segunda menor, segunda maior, terça menor, terça maior, quarta justa, quarta aumentada/ quinta diminuta, quinta justa, quinta aumentada/ sexta menor, sexta maior, sétima menor, sétima maior, oitava justa.

Ex:

Figura 3 - Intervalos de 3a maior no braço do violão



Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 3

A seguir, há uma tabela com uma listagem de todas os intervalos até uma oitava, e a indicação de intervalos heterônimos, por exemplo: b2 e b9, 2 e 9, b5 e #11, etc.

Figura 4 - Intervalos melódicos

									bb7			1
1	b2	2	b3	3	4	b5	5	#5	6	b7	7	8
	b9	9	#9		11	#11		b13	13			

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 6

A próxima tabela traz uma relação de músicas para assimilação de todos os intervalos melódicos até uma oitava, de forma ascendente e descendente. Exemplo: o intervalo de uma quarta ascendente se encontra nas duas primeiras notas do Hino nacional brasileiro (*ou-vi*), já o intervalo de uma quarta descendente se encontra nas primeiras duas notas da música “Chovendo na Roseira” (*o-lha*).

Figura 5 - Relação de músicas para assimilação dos intervalos

INT.	ASCENDENTE	DESCENDENTE
1	Samba de uma nota só	Samba de uma nota só
b2	Insensatez Fascinação (OS SONhos mais lindos sonhei... O barquinho (DI_A de luz FES_TA do sol...) Is - n't (she lovely) Inútil Paisagem	Fur Elise Samba E Amor triste - é (viver na solidão) Luz do Sol PA_RE -ce que dizes... - Anos Dourados

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 6

O método “Percepção Musical para 1o e 2o graus e curso superior - Método de solfejo baseado na MPB”, de Aderbal Duarte, lança mão desse mesmo recurso: fixar intervalos a partir de melodias conhecidas.

Com esse material introdutório, me parece claro que, para o autor, a identificação de intervalos é algo essencial no exercício de tocar de ouvido; e que ele aborda o tema a partir da vivência do violão e da guitarra, buscando uma aplicação prática e instantânea do conhecimento que se adquirirá. Vimos no capítulo 1 que diversos autores como Lilliestam (1996), Gordon (2000), McPherson (2005), Cardoso (2015), e conceitos como “*thinking in sound*” têm como objetivo que a prática de tocar de ouvido se traduza em intimidade no instrumento, que o instrumentista ouça o que ele vai tocar antes de haver som, que ele imagine o que será tocado, através do que Gordon chama de **audiação**. Portanto, dialogando com essas ideias, Faria apresenta recursos práticos para que o aluno tenha mais intimidade com seu instrumento, uma vez que o violão não oferece visualização tão simples dos intervalos melódicos quanto o piano, por exemplo.

O estudo de Gabriela Meguie da Silva Silveira (2020), relatado anteriormente, também sugere que o estudo de intervalos seja importante para tocar

harmonia de ouvido, o que ela chama, lembremos, de “reprodução auditiva de progressões harmônicas”. Podemos refletir também se vale experimentar o método de solmização relatado por Kristoff Silva (2018) para solidificar a compreensão dos intervalos e se essas estratégias de ensino-aprendizagem seriam complementares.

Outra coisa é que subentende-se que o aluno tem algum conhecimento prévio musical, particularmente sobre escalas, pois Faria não apresenta nenhuma introdução sobre o tema, como por exemplo explicar o que é uma escala diatônica, tom e semi-tom, diferentes escalas modais, etc. Então podemos pressupor que o autor considera que há de se ter algum conhecimento musical básico para se fazer esse curso.

2.3 - Os acordes básicos

A seguir, são apresentados o que seriam, na visão do autor, os quatro acordes básicos, acompanhados do modelo de cifragem correspondente e dos intervalos que compõem os acordes:

- Acorde maior com sétima maior: 7M, 1 3 5 7
- Acorde menor com sétima: m7 ou -7, 1 b3 5 b7
- Acorde maior com sétima (dominante): 7, 1 3 5 7
- Acorde menor com sétima e quinta diminuta: m7(b5), 1 b3 b5 7

Na figura abaixo, são apresentados no pentagrama os intervalos descritos acima. Primeiro escalonados, e conseqüentemente sobrepostos, junto a uma tablatura com o modelo daquele acorde mais usado ao violão, segundo o autor.

Figura 6 - Notas do acorde de C7M

(forma mais comum no violão)
C Δ 7

1 3 5 7 C Δ 7 C7M

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 8

Mais uma vez, transparece a prerrogativa do autor de que o estudante da apostila tem algum conhecimento musical prévio, pois ele não apresenta o pentagrama, nem a tablatura. A atenção do leitor é novamente chamada para os intervalos que compõem os acordes: eles são apresentados primeiramente como intervalos melódicos antes de serem componentes de um acorde, tocados ao mesmo tempo. O autor mostra, com isso, que julga importante a identificação melódica dos intervalos que soam juntos no acorde. Mais uma vez, vejo como uma sugestão de que a percepção melódica e o solfejo são essenciais para uma boa percepção de harmonia, e trabalhos como o de Kristoff Silva tendem a ser essenciais para tocar música de ouvido, mesmo que com foco em harmonia.

Podemos refletir também se não seria demasiadamente adiantado considerar tétrades como acordes básicos. O universo jazzístico se baseia em tétrades, mas o professor deve se atentar ao conhecimento prévio dos alunos, ao universo musical que está sendo trabalhado, para decidir se apresenta harmonia funcional já a partir das tétrades como o faz Nelson Faria, ou ainda apresentando tétrades e tríades de forma simultânea.

2.4 - Campo harmônico maior

A próxima seção é a apresentação do campo harmônico maior, no tom de dó maior. Nelson Faria o apresenta esse campo harmônico com a sequência de seus acordes cifrados, uma cifra analítica acima de cada um deles, e a composição dos acordes representada no pentagrama. Isso me leva a crer que o autor não pressupõe conhecimento prévio de harmonia funcional por parte do aluno. E que esse conhecimento é considerado essencial para que o estudante possa tirar música de ouvido.

Figura 7 - Cifra analítica no campo harmônico de dó maior

Cifra analítica:

I Δ 7	II m 7	III m 7	IV Δ 7	V7	VI m 7	VII m 7(b5)
C Δ 7	D m 7	E m 7	F Δ 7	G7	A m 7	B m 7(b5)

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido**. p. 8

Sobre harmonia e o tipo de notação usados por Nelson Faria, recorro a informações do artigo “Considerações sobre harmonização e música popular na disciplina Piano Complementar”, de Liliana Harb BOLLLOS e Carlos Henrique COSTA (2017). Os autores citam o professor Silvio MERHY (2012 apud BOLLLOS e COSTA, 2017) ao descrever a atuação de Almir Chediak para publicar o livro *Dicionário de acordes cifrados* (Vitale, 1984), relatando que Chediak percorreu o meio musical carioca conversando com músicos e professores para chegarem a um consenso sobre sistematização e organização do código de cifragem alfabética, baseado na harmonia vocal e nas funções tonais. Antônio Guerreiro de Faria (2007 apud BOLLLOS e COSTA, 2017) cita declaração de Guerra-Peixe na qual o músico diz acreditar que os *chord symbols*, ou cifras, teriam sido introduzidos no Brasil através de Radamés Gnattali, durante o ápice da “era do rádio” em que a produção de arranjos era rápida e executada muitas vezes no mesmo dia em que as cópias eram feitas, sem ensaio; conseqüentemente a “cifra americana”, como era chamada então a cifragem alfabética, teria tido boa aceitação por parte de arranjadores e copistas, pois o trabalho desses profissionais era bastante agilizado graças a ela.

Fernando MATTOS (2009 apud BOLLLOS e COSTA, 2017) considera que são três os sistemas de análise harmônica mais utilizados ao redor do mundo:

A análise Gradual define a origem dos acordes como graus de escalas e é realizada por meio de numerais romanos que indicam os respectivos graus, por exemplo o acorde formado sobre o primeiro grau da escala de Sol Maior é cifrado com o símbolo ‘I’, o acorde sobre o quarto grau é cifrado com ‘IV’ e o quinto grau é cifrado com ‘V’. A análise Funcional determina a função de cada acorde no contexto específico em que ocorre em determinada frase musical e é realizada por letras que indicam as funções harmônicas. Assim, o acorde de primeiro grau da escala de Sol Maior, que tem função de Tônica, é cifrado com ‘T’, o acorde sobre o quarto grau, que tem função de Subdominante, é cifrado com ‘S’ e o acorde sobre o quinto

grau, que tem a função de Dominante, se cifra com 'D'. A análise Cordal determina em detalhe as características de cada um dos acordes e é realizada com letras alfabéticas que indicam a fundamental dos acordes (p. ex.: o primeiro grau da escala de Sol Maior é um acorde de sol maior e é cifrado com a letra 'G'). Em suma, os três princípios de análise harmônica são úteis e se complementam, visto que nenhum deles tem a capacidade de explicar os processos harmônicos em seu todo. Por outro lado, cada um dos métodos é bastante eficaz na análise e classificação daquilo que busca demonstrar. (MATTOS, 2009, p.5 apud BOLLLOS e COSTA, 2017, p.6)

2.5 - Ciclo diatônico das quartas e acordes diatônicos em todas as tonalidades

A seguir, Nelson Faria apresenta o ciclo diatônico das quartas, com as notas que o compõem e formas de acordes para tocar no violão.

Figura 8 - Ciclo diatônico das quartas

Fonte: FARIA, Nelson. *Intensivo: tirando música de ouvido*. p. 9

A seguir, o autor mostra o campo harmônico de todas as tonalidades maiores, seguindo o mesmo padrão apresentado até agora, e com a cifra analítica abaixo de cada acorde.

Figura 9 - Campos harmônicos de fá maior e si bemol maior

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 10

Isso reforça a ideia do autor de que é de fato muito importante que o aluno conheça bem o campo harmônico maior, em todas as tonalidades, para tocar harmonia de ouvido. A transposição como elemento essencial para se tocar de ouvido é citada nos estudos de textos de Mario Cardoso, Elsa Morgado e Levi Silva (2018), Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva (2016), Iuri Lana Bittar (2010) analisados no nosso primeiro capítulo.

2.6 - As top 10 progressões no campo harmônico maior

A próxima seção é uma parte da apostila bastante interessante, original e importante: “As top 10 progressões no campo harmônico maior - subtítulo: as 10 primeiras figurinhas da nossa coleção”. Nelson Faria apresenta o que são, para ele, dez **progressões harmônicas** mais comuns:

Figura 10 - 4 exemplos das progressões harmônicas mais comuns

1 $V7$ $I\Delta7$

2 $I\Delta7$ $IV\Delta7$

3 $IIIm7$ $V7$ $I\Delta7$

4 $I\Delta7$ $IIIIm7$ $IIIm7$ $V7$

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 12

Alguns autores fizeram proposta e levantamento semelhantes: Carlos Almada em seu livro “Harmonia Funcional”, com progressões mais comuns no samba e no choro, e Adamo Prince, com seu livro “Linguagem Harmônica no Choro”.

O conceito de “figurinha” é oportuno pois trata de uma representação de impressão e reconhecimento instantâneos, sem demasiados cálculos mentais ou pensamentos envolvidos. É uma proposta de acostumar o ouvido a ouvir determinados acordes ou sequências de acordes e aprender a guardar a sensação que cada um nos passa, quase que de forma instintiva, e que possibilita uma identificação instantânea. Essa figura de linguagem, a meu ver, dialoga com os conceitos vistos no capítulo 1 sobre *thinking in sound* por McAdams & Bigand (1993) e audição por Gordon e Caspurro (2006).

As progressões harmônicas desta seção apresentam acordes de um só campo harmônico. Não há modulações ou dominantes secundárias, por exemplo, a não ser no exemplo 9, onde a dominante do VI^m7 é inicialmente apresentada como III7. Ou seja, além de se basear em uma percepção de maior aparição dessas determinadas progressões no universo da música, o autor também lança mão de progressões que façam parte de primeiras etapas do estudo da harmonia funcional.

Uma reflexão é que as progressões consideradas mais comuns dependerão do universo musical e repertório no qual o músico está inserido. Mesmo considerando-se apenas os gêneros musicais do Brasil, o catálogo e sua ordem de progressões harmônicas pode variar: será um no samba e no choro, outro no universo do forró, outro no Axé Bahia, no pop rock Brasil... Será que seria possível montar um catálogo considerando todos esses universos musicais? Os resultados dos estudos de Gabriela Meguie da Silva Silveira (2020) e os de Johansson (2004), citados na pesquisa de Silveira, demonstram que a fluência em tocar harmonia de ouvido em um determinado gênero ou estilo não garante ao músico a mesma fluência em outros campos musicais, pois as progressões harmônicas comuns a um gênero não são necessariamente as mais tocadas ou usadas em gêneros diferentes.

2.7 - Transcrições

Em seguida, Nelson Faria oferece quatro gravações de músicas autorais para que o aluno transcreva na partitura. Ele já revela forma, andamento e

compasso da música. Em alguns trechos, ele desvela acordes que a princípio não estão na primeira apresentação de progressões harmônicas mais comuns: o acorde de E7 na música 3, sendo uma dominante secundária, e o acordes de Ab7(#11), B7(4,9) e Bb7(#11) na música 4.

Figuras 11 e 12 - “Música 1” e “Quarentena Em Alto Mar”

MUSICA 1 - FORMA	QUARENTENA EM ALTO MAR
<p>Jazz 130 bpm</p> <p>A</p>	<p>Jazz 130 bpm</p> <p>QUARENTENA EM ALTO MAR</p> <p>NELSON FARIA</p> <p>fica a dica premium</p>

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 14 e p. 19

Minha experiência sugere que tocar música de ouvido no calor da roda ou de uma apresentação ao vivo é resultado final, dentre outros estudos, de uma prática constante e paciente de ouvir gravações, e de registrar esse exercício em cifra e partitura. O ouvido do músico fica mais apurado e atento a detalhes do acorde, como sua qualidade e suas tensões, além de movimentos entre vozes em meio a progressões harmônicas que acabam sendo memorizados pelo músico, fazendo com que este os identifique com maior rapidez quando for tocar ao vivo. É outra forma de trabalhar e exercer os conceitos de *thinking in sound* e audição. Pelo visto, Nelson Faria pensa da mesma forma, e propõe esse tipo de prática com esse exercício de tirar quatro de suas músicas autorais. É interessante atentar às bases rítmicas das canções ao longo da apostila e o fato de que dialogam diretamente com

a linguagem harmônica do conteúdo. Essas primeiras quatro músicas apresentadas são apresentadas como jazz e bossa nova.

2.8 - Dominantes secundárias

A seguir, o autor apresenta as dominantes secundárias e uma série de passagens e progressões harmônicas que lançam mão desse recurso. As dominantes secundárias são apresentadas a partir do campo harmônico de dó maior:

Figura 13 - Dominantes secundárias

The figure displays two staves of musical notation in 4/4 time, illustrating secondary dominants in the key of C major. The first staff contains the following chords: $I\Delta 7$ (C $\Delta 7$), $V7/IIIm7$ (A7), $IIIm7$ (Dm7), $V7/IIIIm7$ (B7), $IIIIm7$ (Em7), $V7/IV$ (C7), $IV\Delta 7$ (F $\Delta 7$), and $V7/V7$ (D7). The second staff contains: $V7$ (G7), $V7/VIIm7$ (E7), $VIIm7$ (Am7), $V7$ (G7), and $I\Delta 7$ (C $\Delta 7$). The notation includes treble clefs, a 4/4 time signature, and slash marks on the staves.

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido**. p. 24

Em seguida, Nelson Faria apresenta o $IIIm7$ cadencial de cada uma das dominantes secundárias desse mesmo campo harmônico, e após apresentar essas sequências, ele dá 4 amostras de progressões muito usadas com esses elementos:

Figura 14 - IIm7 cadenciais

9 *IIm7* *V7* *IΔ7* *IIm7(b5)* *V7/IIm7* *IIm7*
Dm7 *G7* *CΔ7* *Em7(b5)* *A7* *Dm7*

13 *IIm7(b5)* *V7/IIIIm7* *IIIIm7* *IIm7* *V7/IVΔ7* *IVΔ7*
F#m7(b5) *B7* *Em7* *Gm7* *C7* *FΔ7*

17 *IIm7* *V7/V7* *V7* *IIm7(b5)* *V7/VIIm7* *VIIm7*
Am7 *D7* *G7* *Bm7(b5)* *E7* *Am7*

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 24

Figura 15 - Exemplo de progressão com IIm7 cadência muito usada

21 *I* *CΔ7* *I* *D⁹*

25 *IIm⁹* *V¹³* *I* *V7* *IIm⁹* *V¹³*
Dm⁹ *G¹³* *CΔ7* *A7* *Dm⁹* *G¹³*

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 25

Isso demonstra uma tentativa do autor de aproximar o aluno a exemplos práticos e próximos à vivência musical. Os trechos de IIm7 cadencial com dominantes secundárias costumam aparecer em meio a músicas com outras progressões harmônicas, e é importante que o estudante saiba, em um primeiro momento, quais são as mais comuns, para estar preparado quando elas surgirem, e começar a identificá-las dará ânimo e confiança para a prática e o estudo.

Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva fala sobre motivação em sua dissertação:

[...] enfatiza-se a importância de compreender a prática musical como uma atividade complexa que requer motivação e compromisso, confiança nas próprias capacidades de forma a gerar ações que proporcionem um melhor processo de aprendizagem. (SILVA, 2016, p. 33)

[...] a motivação está associada a um conjunto de forças internas que mobilizam um indivíduo para atingir um determinado objetivo, sendo um importante foco de estudo na psicologia do desenvolvimento e da educação (Eccles e Wigfield, 2002); “a teoria focada na expectativa para o sucesso - teoria da autoeficácia (...) resume-se na percepção das nossas próprias capacidades. É de salientar que não basta estas capacidades estarem presentes, é necessário que a pessoa acredite que as possui (Bzuneck, 2001; Schunk, 1991)”; “a motivação intrínseca tem emergido como um importante fenômeno para a educação, como fonte natural de aprendizagem com qualidade e de sucesso (Ryan & Deci, 2000). (SILVA, 2016, p. 31)

2.9 - Progressões com V7 secundários

Depois disso, há na apostila um momento cujo objetivo a mim não é nítido, além de haver uma confusão textual, talvez de edição. O autor apresenta uma seção chamada “10 progressões com V7 secundários”. Ocorre que no total são 12, sendo as 6 primeiras são sequências de dominantes secundárias e as 6 seguintes são sequências de IIm7 cadencial das mesmas dominantes secundárias, no campo harmônico de dó maior, exatamente como já foi apresentado anteriormente. A única diferença é que essas progressões partem do acorde de C7M.

Figura 16 - Exemplo DE V7 secundários saindo do acorde de C7M

The figure displays two musical staves, each representing a progression of chords in the key of D major. The first staff starts with a C7M chord (labeled IΔ7) and progresses to an A7 chord (labeled V7/IIIm7) and then a Dm7 chord (labeled IIIm7). The second staff starts with a C7M chord (labeled IΔ7) and progresses to a B7 chord (labeled V7/IIIIm7) and then an Em7 chord (labeled IIIIm7). The chords are written in a simplified notation above the staff lines, which contain slanted lines indicating the notes of the chords.

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 27

Figura 17 - Exemplos de progressões com V7 secundários saindo do acorde de C7M

The figure shows two musical staves, each with four measures of music. The notes in the staves are represented by diagonal slashes. Above the staves, chord symbols are written with Roman numerals and figured bass notation.

Staff 1 (starting at measure 13):
 Measure 1: $I\Delta 7$ $C\Delta 7$
 Measure 2: $IIIm 7^9$ $Dm 7^9$
 Measure 3: $V 7^{13}$ $G 7^{13}$
 Measure 4: $I\Delta 7$ $C\Delta 7$

Staff 2 (starting at measure 17):
 Measure 1: $I\Delta 7$ $C\Delta 7$
 Measure 2: $IIIm 7(b5)$ $Em 7(b5)$
 Measure 3: $V 7^{13}$ $A 7(b13)$
 Measure 4: $IIIm 7^9$ $Dm 7^9$

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido**. p. 28

Pode ser que o autor tenha julgado importante o exercício de ouvir essas progressões a partir da tônica em questão, para treinar o ouvido a diferenciar os diferentes acordes e progressões harmônicas dentro da tonalidade. Podemos relacionar essa prática com a citação de Gabriela Meguie da Silva Silveira (2020) aos estudos de Schoenberg (1948) e a importância sobre identificação de um acorde em seu contexto tonal.

Em seguida, há duas músicas a serem ouvidas e tiradas, nos mesmos moldes das quatro primeiras. Uma delas é um samba.

2.10 - SubV7

A próxima seção apresenta o acorde SubV7 relativo aos acordes do campo harmônico de dó maior, e em seguida o $IIIm 7$ cadencial de cada um deles, seguindo o mesmo padrão apresentado anteriormente com as dominantes secundárias.

Figura 18 - SubV7 no campo harmônico de dó maior

$I\Delta 7$ $SubV7/IIIm7$ $IIIm7$ $SubV7/IIIIm7$ $IIIm7$ $SubV7/IV$ $IV\Delta 7$ $SubV7/V7$
 $C\Delta 7$ $Eb7$ $Dm7$ $F7$ $Em7$ $Gb7$ $F\Delta 7$ $Ab7$

$V7$ $SubV7/VIm7$ $VIm7$ $SubV7$ $I\Delta 7$
 $G7$ $Bb7$ $Am7$ $Db7$ $C\Delta 7$

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 29

Figura 19 - Exemplo de IIIm7 cadencial com subV7

$IIIm7$ $SubV7$ $I\Delta 7$ $IIIm7(b5)$ $SubV7/IIIm7$ $IIIm7$
 $Dm7$ $Db7$ $C\Delta 7$ $Em7(b5)$ $Eb7$ $Dm7$

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 29

Seria proveitoso indicar ao estudante a semelhança estrutural entre o acorde SubV7 e a dominante substituída, pois ajudaria saber que o acorde é basicamente um V7 com o baixo substituído por uma nota cromática entre as fundamentais do IIIm7 (ou IIIm7(b5)) e do I ou (Im). Ian Guest observa que a dominante de um acorde e seu subV7 possuem um mesmo trítono. Exemplo: G7 e Db7. Em ambos os acordes temos as notas fá e si (no caso do Db7, a nota é enarmonizada em dó bemol).⁹

Em seguida, Nelson faria lançar mão da mesma proposta de estudo do caso das dominantes secundárias: uma sequência com os exemplos acima, cada progressão com sub V7 de um acorde do campo harmônico de dó maior começando em C7M; primeiramente somente com sub V7 e em seguida com IIIm7 cadencial. Para mim, fica claro que o autor julga importante que o estudante trabalhe para identificar claramente cada grau da tonalidade.

⁹ GUEST, Ian. **Harmonia**. 1. Editora Lumiar. p. 78

Figura 20 - Exemplo de progressão com subV7

$I\Delta 7$ $SubV7/IIIm7$ $IIIm7$
 $C\Delta 7$ $Eb7^9(\#11)$ $Dm7$

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 32

Figura 21 - Exemplo de progressão com IIIm7 cadencial e subV7

$I\Delta 7$ $IIIm7(b5)$ $SubV7/IIIm7$ $IIIm7$
 $C\Delta 7$ $Em7(b5)$ $Eb7^9(\#11)$ $Dm7^9$

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 33

Em seguida, há mais duas músicas de autoria do autor para serem tiradas de ouvido e detalhadas harmonicamente na partitura, sendo uma delas um jazz. A cada novo elemento harmônico ensinado, Nelson Faria faz questão de que o aluno aguce a percepção para perceber aquela nova qualidade e função de acorde em uma prática musical, afinal de contas é uma atividade muito comum para o músico ouvir uma gravação e transcrevê-la harmônica e melodicamente.

2.11 - Campo harmônico menor

A próxima seção apresenta ao leitor o campo harmônico menor das escalas menor natural, menor harmônica e menor melódica.

Figura 22 - Campo harmônico menor

CAMPO HARMÔNICO MENOR

fica a dica premium

MENOR NATURAL

<i>I</i> m7	<i>II</i> m7(b5)	<i>bIII</i> Δ7	<i>IV</i> m7	<i>V</i> m7	<i>bVI</i> Δ7	<i>bVII</i> 7
A _m 7	B _m 7(b5)	C _Δ 7	D _m 7	E _m 7	F _Δ 7	G7

MENOR HARMONICO

<i>I</i> mΔ7	<i>II</i> m7(b5)	<i>bIII</i> Δ7(#5)	<i>IV</i> m7	<i>V</i> 7	<i>bVI</i> Δ7	<i>VII</i> °
A _m Δ7	B _m 7(b5)	C _Δ 7(#5)	D _m 7	E7	F _Δ 7	G#°

MENOR MELODICO

<i>I</i> mΔ7	<i>II</i> m7	<i>bIII</i> Δ7(#5)	<i>IV</i> 7	<i>V</i> 7	<i>VI</i> m7(b5)	<i>VII</i> m7(b5)
A _m Δ7	B _m 7	C _Δ 7(#5)	D7	E7	F# _m 7(b5)	G# _m 7(b5)

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 40

Nelson Faria opta por apresentar esses três modos do campo harmônico menor ao mesmo tempo, ao invés de apresentar um modo por vez, como o fazem alguns professores. Pode ser um pouco confuso dependendo da vivência e da experiência musical do aluno. Mas nitidamente o autor julga importante apresentar os três ao mesmo tempo.

A seguir, ele apresenta o ciclo das quartas somente no modo menor natural. Me pergunto por que não se apresentou ou citou o ciclo das quartas nos outros modos.

Figura 23 - Ciclo das quartas no tom menor

Ciclo das quartas no tom menor

Im7 *IVm7* *bVII7* *bIIIΔ7*
Am7 *Dm7* *G7* *CΔ7*

bVIΔ7 *IIIm7(b5)* *V7* *Im7*
FΔ7 *Bm7(b5)* *E7* *Am7*

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 40

Logo abaixo, vem uma descrição de possíveis formações, ao violão e no pentagrama, de novas qualidades de acordes surgidas desses modos menores. Os exemplos são todos em C: acordes com sétima maior e quinta aumentada, menor com sétima maior, menor com sexta e diminuto. É mais um exemplo do autor de levar o estudante a praticar o aprendizado do curso. O objetivo principal é tocar de ouvido e a abordagem da teoria é para ajudar nessa prática. De nada adianta dominar a teoria se o aluno não souber tocar determinados acordes ao violão, e pelo visto, na visão do autor, esses acordes já não são tão básicos, o que faz com que o aluno tenha necessidade de seu suporte para efetivamente tocar o que lhe é apresentado em harmonia.

Figura 24 - Acordes dos campos harmônicos de modos menores

The figure displays three staves of musical notation, each showing chord diagrams and their corresponding staff notation in 4/4 time. The first staff shows three C Δ 7(#5) chords. The second staff shows four Cm Δ 7 and Cm6 chords. The third staff shows two C $^{\circ}$ chords.

Fonte: FARIA, Nelson. *Intensivo: tirando música de ouvido*. p. 41

2.12 - As top 10 progressões no modo menor

O próximo ponto é algo já feito anteriormente: a apresentação do que seriam dez progressões harmônicas bastante comuns no modo menor. Nesse ponto, fica claro que essa categorização dependerá do universo e do gênero musical em questão. As dez progressões harmônicas apresentadas como mais comuns fariam sentido dessa forma dentro do universo do jazz, do samba, do choro e afins, que é exatamente a proposta do curso de Nelson Faria. No entanto, se levarmos em conta o universo, por exemplo, do forró ou então da música pop, faltam referências bastante comuns. Talvez por tratar-se de tríades e música modal, o autor não tenha apresentado progressões comuns no que tange essas modalidades. Mas, a meu ver, é válida a reflexão se não seria de bom grado apresentar inicialmente os modelos de tons menores do modo natural baseado em tríades antes desses três modos menores baseado em campo harmônico de tétrades, principalmente se o universo musical mais conhecido dos estudantes for a música pop. Como vimos no capítulo 1, essa questão é abordada por Gabriela Meguie da Silva Silveira (2020) que cita

principalmente os estudos de Johansson (2004) sobre esse tema da diversidade de estilos e os diferentes caminhos harmônicos característicos de cada gênero.

Figura 25 - Exemplos de progressões harmônicas em tom menor

The figure displays four musical staves, each representing a different harmonic progression in a minor key. Each staff consists of four measures of music, with slanted lines indicating the notes. Above each measure, a chord symbol is provided. The first staff shows the progression: IIIm7(b5), V7, Im7. The second staff shows: Im7, IVm7, IIIm7(b5), V7. The third staff shows: Im7, IV7, IVm7, V7. The fourth staff shows: Im7, bVIΔ7, IIIm7(b5), V7. The staves are numbered 1, 5, 9, and 13 at the beginning of each line.

Fonte: FARIA, Nelson. *Intensivo: tirando música de ouvido*. p. 42

Após essa progressão, o autor apresenta os campos harmônicos dos modos menor natural, harmônico e melódico de todos os doze tons. Sua intenção provavelmente é considerar uma possível falta de experiência de estudantes em relação a transposição, e mais uma vez constatamos a importância de saber transpor harmonia.

Chega a hora de o aluno transcrever mais duas faixas: um ijexá e uma bossa nova.

2.13 - Tons homônimos e acordes de empréstimo modal

O próximo passo é a apresentação do conceito de tons homônimos para apresentar os casos de acordes de empréstimo entre os modos maior e menor. Nelson Faria toma como base o campo harmônico de dó maior e o relaciona com sua tonalidade homônima, dó menor. Percebemos, após diversos exemplos, a preferência pelo autor em apresentar os exemplos de harmonia a princípio na

tonalidade de dó maior, certamente pela falta de acidentes e por uma visualização mais simples do aluno por conta desse aspecto.

Figura 26 - Tons homônimos: campos harmônicos de dó maior e dó menor natural

CAMPO HARMÔNICO MAIOR

IΔ7 IIIm7 IIIIm7 IVΔ7 V7 VIIm7 VIIIm7(b5)

CΔ7 Dm7 Em7 FΔ7 G7 Am7 Bm7(b5)

CAMPO HARMÔNICO MENOR NATURAL (Eólio)

Im7 IIIm7(b5) bIIIΔ7 IVm7 Vm7 bVIΔ7 bVII7

Cm7 Dm7(b5) EbΔ7 Fm7 Gm7 AbΔ7 Bb7

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 51

Abaixo deste quadro, o autor apresenta alguns exemplos do que seriam acordes de empréstimo mais usados entre campos harmônicos maior e menor.

Figura 27 - Exemplo de acordes de empréstimo mais usados entre maior e menor

IΔ7 IVΔ7 IVm7

CΔ7 FΔ7 Fm7

Samba de uma nota só, Gatinha manhosa, all of me. all the things you are

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 51

Essa é uma característica clara do método de Nelson Faria: aproximar a teoria da prática, fazer o ouvido do estudante trabalhar e identificar a parte teórica do repertório existente e com o qual o músico se deparará ao tocar.

Completando essa seção, o autor apresenta uma tabela de acordes de empréstimo modal em todos os modos, dessa vez com uma cifragem analítica:

Figura 28 - Tabela dos acordes de empréstimo modal

<i>MODOS HOMÔNIMOS</i>							
<i>TABELA DOS ACORDES DE EMPRÉSTIMO MODAL</i>							
Jonio	I7M	II7m7	III7m7	IV7M	V7	VI7m7	VII7m7(b5)
Dórico	I7m7	II7m7	bIII7M	IV7	V7m7	VI7m7(b5)	bVII7M
Frígio	I7m7	bII7M	bIII7	IV7m7	V7m7(b5)	bVI7M	bVII7m7
Lídio	I7M	II7	III7m7	#IV7m7(b5)	V7M	VI7m7	VII7m7
Mixolídio	I7	II7m7	III7m7(b5)	IV7M	V7m7	VI7m7	bVII7M
Eólio	I7m7	II7m7(b5)	bIII7M	IV7m7	V7m7	bVI7M	bVII7
Lócrio	I7m7(b5)	bII7M	bIII7m7	IV7m7	bV7M	bVI7	bVII7m7

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 52

Na apostila, essa tabela não vem acompanhada de uma explicação mais profunda e completa sobre os modos gregos. É possível que Nelson Faria aborde o assunto com um pouco mais de profundidade nas aulas presenciais do curso. De qualquer forma, pode ser interessante que um método direcionado a iniciantes no tema tenha uma iniciação ao modalismo, por exemplo apresentando as escalas de cada modo.

Em seguida, a apostila apresenta duas partituras em branco a serem transcritas, no entanto sem versões efetivamente transcritas a seguir, no que pode ser um erro de edição.

2.14 - Material de apoio didático

A próxima seção é um material de apoio didático extraído do livro: “Harmonia Aplicada ao violão e à guitarra”, do próprio Nelson Faria, sobre tensões por tipo de acorde. Lançando mão do pentagrama e da visualização gráfica do braço do violão/guitarra (mais uma vez, deixando claro o foco do curso para essa categoria de instrumentistas), o autor apresenta possibilidades de tensões em diversas qualidades de acordes: maior, menor, maior com quinta aumentada, menor com sétima aumentada, meio diminuto, diminuto e maior com sétima menor. No caso desses últimos, de estrutura dominante, o autor apresenta sete categorias de

acordes a partir de escalas diferentes: mixolídio, mixolídio b9 e b13, dominante diminuto, lídio b7, alterado, tons inteiros e frígido 6M.

Figura 29 - Exemplo de tensões por tipo de acorde no pentagrama e no violão

1. Acorde tipo 7M/6 (exemplo em C)

1 T9 3 T#11 5 6 7

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 55

Figura 30 - Notas de tensão geradas pelas diferentes escalas

7. Acorde tipo 7 (exemplo em C)

Para colocação das notas de tensão nos acordes de estrutura dominante, agrupei os acordes de acordo com a compatibilidade entre as notas de tensão geradas pelas diferentes escalas,.

1. Mixolídio - 7 (9, 13) ou 7_4 (9, 13)
2. Mixolídio b_9, b_{13} - 7 (b_9, b_{13}) ou 7_4 (b_9, b_{13})
3. Dominante diminuto - 7 ($b_9, \sharp_9, \sharp_{11}, 13$)
4. Lídio b_7 - 7 (9, $\sharp_{11}, 13$)
5. Alterado - 7 ($b_9, \sharp_9, b_5, \sharp_5$)
6. Tons inteiros - 7 ($\sharp_5, 9, \sharp_{11}$)
7. Frígido 6M - 7_4 ($b_9, 13$)

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido.** p. 58

Parece que Nelson Faria apresenta essas possibilidades de tensões por qualidade de acorde para ajudar na identificação dos estudantes quando estiverem ouvindo e transcrevendo uma gravação, além de, claro, tirar de ouvido quando estiverem tocando, que é o grande objetivo desse curso. O uso dos acordes apresentados nessa seção é bastante comum, principalmente em jazz, bossa nova e

outros gêneros de linguagem harmônica semelhante, então ter esse conhecimento teórico ajudará o aluno a não se confundir quando, por exemplo, ouvir um acorde que claramente é estruturado a partir de uma tríade maior de dó e, no entanto, apresenta nitidamente tensões que não fazem parte nem sequer da téttrade, como a nona ou a décima-primeira aumentada. Vale a pena também chamar a atenção para o fato de o autor novamente apresentar tais exemplos a partir de acordes cuja nota fundamental é dó.

2.15 - Funções do acorde diminuto

O próximo passo do autor é destrinchar um pouco mais o acorde diminuto e suas diferentes funções, mais especificamente três: dominante, auxiliar ou de retardo e passagem.

Figura 31 - Exemplo de funções do acorde diminuto

FUNÇÃO AUXILIAR OU DE RETARDO: Quando resolve na mesma tônica

C° $C^{\Delta 7}$

FUNÇÃO DE PASSAGEM: Quando conecta dois acordes diatônicos cromaticamente sem resolução do trítone

$E m 7$ $E b^{\circ}$ $D m 7$ $G 7$ $C^{\Delta 7}$

Fonte: FARIA, Nelson. **Intensivo: tirando música de ouvido**. p. 70

Nelson Faria faz os estudantes visualizarem a movimentação das vozes dos acordes fazendo uso do pentagrama para tal, além de lançar mão de modelos de acordes para violão e guitarra. No caso da função dominante, pode ser válido fazer uma introdução sobre trítone e sua relação com o acorde dominante e movimentos de resolução, algo que até agora não foi citado na apostila. É possível que isso seja

abordado de forma mais completa nas aulas ao vivo do curso. No entanto, caso pensemos em um método estritamente escrito sobre o tema, é válido que o docente pense em falar sobre a relação entre trítono e dominante, para que essa função do acorde diminuto seja melhor compreendida pelo estudante.

A última seção é mais uma de transcrição, com 4 músicas, e a apostila chega ao fim.

CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, buscamos descobrir mais profundamente se existiam e quais seriam as metodologias de ensino-aprendizagem sobre tocar música de ouvido. Dentro desse tema, buscamos nos nortear pela reprodução auditiva de progressões harmônicas, ou seja, em tocar harmonia de ouvido, tendo como base o repertório de choro, samba, bossa e jazz. A principal pergunta que norteou esse trabalho foi: **existem metodologias de ensino-aprendizagem para tocar música de ouvido?** A partir dessa pergunta, surgiram outras em sequência: **existem métodos comerciais publicados sobre esse tema? A bibliografia acadêmica sobre esse assunto é significativa? Existem formas de trabalhar esse tema na educação básica?**

Para responder essas perguntas, nos apoiamos no estudo de caso deste TCC, a apostila “Intensivo: Tirando Música De Ouvido”, de Nelson Faria; e em estudos de Ana Carolina Nunes do Couto, Mário Cardoso, Elsa Morgado e Levi Silva, Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva, Gabriela Meguie da Silva Silveira, Iuri Lana Bittar, Kristoff Silva, Bruna Maria de Lima Vieira, Liliana Harb Bollos e Carlos Henrique Costa; dentre esses autores, muitos citaram pesquisadores tais qual Lucy Green, Johansson, McAdams & Bigand, Gordon, Caspurro, McPherson, Pestalozzi e Schoenberg.

Com essas informações preliminares, podemos concluir que **sim, existem metodologias de ensino-aprendizagem para se tocar música de ouvido**, notavelmente baseados nas pesquisas de Lucy Green, que propõe uma forma de ensino-aprendizagem **para educação básica no ensino regular** baseada na forma de se fazer música dos músicos populares, independente do repertório, cuja principal referência é o livro “*Music, informal learning and the school: a new classrooms pedagogy*”, por sua vez decorrente da pesquisa sobre metodologia de aprendizado dos músicos populares, relatada no livro “*How popular musicians learn*”, da mesma autora. Um exemplo que se baseia nessa metodologia é o *Ensemble pop/jazz*, projeto ministrado por Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva e que conhecemos mais detalhadamente no primeiro capítulo. Outros exemplos de metodologia para tocar música de ouvido, dessa vez com enfoque para

conservatórios e institutos musicais, são o Modelo Multidimensional de Educação Auditiva (MoMEA), método desenvolvido por Mario Cardoso, Elsa Morgado e Levi Silva, e a proposta de abordagem integrada entre tocar de ouvido e literacia musical para piano funcional, de Bruna Maria de Lima Vieira.

No entanto **não tivemos conhecimento, ao longo da nossa pesquisa, de nenhuma metodologia focada em harmonia/acompanhamento** nos repertórios selecionados, embora os exemplos citados acima também abordem harmonia junto a outros elementos musicais como melodia, ritmo e timbre. O que descobrimos foram frentes de pesquisa e de experimentos visando esse foco. Um exemplo é a pesquisa de Gabriela Meguie da Silva Silveira, que investigou quais fatores contribuem para o desenvolvimento dessa capacidade, seus benefícios para a performance musical, e com isso propõe que a prática de reprodução auditiva de progressões harmônicas seja trabalhada nos institutos musicais de Portugal. No entanto, a minha percepção encontra eco na opinião de Silveira sobre bibliografia e estudos sobre esse tema: **a bibliografia sobre reprodução auditiva de progressões harmônicas é escassa, há ainda muito pouca investigação sobre o tema.**

Nesse contexto, a apostila de apoio do curso de Nelson Faria ganha enorme importância. Em nossas pesquisas, **foi o único método comercial publicado com o foco de tocar harmonia de ouvido encontrado**, desde o começo das buscas. Sendo um músico renomado, é sem dúvidas um ótimo nome para servir de referência, pois sua proposta de ensino-aprendizagem se baseia na complementaridade entre metodologia formal e informal de música - complementaridade essa indicada por Lucy Green como desejável nas aulas de música - com vivências formais e informais bastante robustas e significativas graças à sua significativa carreira profissional. Assim como Jayme Florence, o Meira, cujas aulas moldaram alguns dos maiores violonistas de todos os tempos como Raphael Rabello e Baden Powell, Nelson Faria conhece muito bem os caminhos e pormenores dos palcos e das rodas. Infelizmente não tivemos esses caminhos descritos pela escrita de Meira, mas felizmente temos essa oportunidade pelas mãos de Nelson Faria. Vale lembrar que essa apostila é um material de suporte para um curso presencial pago, a cujo acesso não tivemos, o que torna nossa pesquisa

limitada; essa característica também dissocia essa apostila de métodos comerciais publicados comuns, pois ela faz parte de um pacote com uso de tecnologia e diversas plataformas diferentes de internet (site do curso, compartilhamento de pastas, plataforma para aulas ao vivo e gravadas, etc). Concluindo: acredito que essa apostila de suporte de Nelson Faria seja de grande valia por propor um passo-a-passo claro para a prática de tocar de ouvido. Primeiro, identificação de intervalos melódicos e seu mapeamento no instrumento; depois, identificação de quatro qualidades de tétrades: maior, menor, maior com sétima menor e meio diminuto; em seguida, apresentação do campo harmônico maior; e por aí vai, sempre com suporte de exemplos de repertório e transcrevendo harmonias em que esses exemplos de progressões harmônicas aparecem.

Algumas reflexões e questionamentos vêm à tona a partir da nossa pesquisa.

Não seria um paradoxo buscar metodologias de tocar música de ouvido necessariamente a partir de escrita, impressas, editadas? Até onde iria o limite do uso da escrita para ensinar a tocar de ouvido? Não estaríamos indo no sentido contrário do objetivo principal dessa prática?

Pelos estudos que basearam esse trabalho podemos concluir que não, **não é paradoxal que busquemos métodos escritos sobre tocar de ouvido**. Como falamos acima, há diversos autores que consideram positivo um modelo de ensino-aprendizagem musical baseado em uma complementaridade entre práticas formais e informais. No entanto, é válido atentar para a proposta dos estudos que resultaram nos conceitos de *sound before symbol* (expressão cunhada por Pestalozzi), que sugerem que o som sempre seja ensinado antes da notação musical à qual ele se refere. Portanto, no caso de ensinar a tocar harmonia de ouvido, seria válido por exemplo apresentar as escalas, os acordes isolados e as progressões harmônicas primeiramente através da escuta.

Outra reflexão que surgiu na conclusão deste trabalho é que, sendo necessário prática e vivência musical por conta da natureza de se tocar de ouvido, seria proveitoso que uma sequência do nosso estudo abrangesse a pesquisa e o uso de aplicativos e programas de computador e internet que dessem suporte ao

estudante. O próprio objeto deste TCC, como lembramos acima, é um material impresso que serve de apoio para um curso online, misturando aulas ao vivo e material gravado disponível para os alunos inscritos no curso; e seu autor faz notório uso de plataformas digitais e redes sociais como Youtube, Facebook e Instagram para suas aulas, palestras, divulgação, etc.

Outra pergunta que surge é a seguinte: a maioria dos métodos para tocar música de ouvido não dissociam os elementos musicais como melodia, harmonia e ritmo, trabalhando todos esses elementos conjuntamente. **Será que faz sentido uma metodologia de tocar música de ouvido que privilegie a harmonia?**

Gabriela Meguie da Silva Silveira, em sua dissertação, cita Gordon (1991, citado em Frederick, 2008) para falar sobre o que o autor descreve como *aptidão musical evolutiva*, relativa ao potencial para o desenvolvimento de competências musicais de cada pessoa até a vida adulta, e que essa aptidão compreende duas dimensões diferentes: a tonal e a rítmica, e defende que é possível ter elevadas competências em uma e baixas competências na outra. Portanto, só por esse aspecto, **a prática exclusiva de reprodução auditiva de progressões harmônicas poderia servir de reforço para aqueles que não têm facilidade na dimensão tonal**, caso julguem necessário; **mas pode igualmente servir aprofundamento para os que têm aptidão e prazer nessa prática, visto que a motivação é elemento essencial para a prática musical**, como vimos na dissertação de Névio Emanuel Madureira Teixeira da Silva citando diversos autores e nas pesquisas de Lucy Green através de Ana Carolina Nunes do Couto.

Outro fato que me chamou atenção foi o **elevado número de pesquisadores de Portugal trabalhando sobre o tema “tocar de ouvido”, comparado ao de brasileiros**. Essa observação pode sugerir estudos que investiguem se essa diferença de carga de pesquisa sobre “tocar de ouvido” de fato existe entre os dois países, e quais seriam os motivos disso acontecer.

Essas reflexões e conclusões relacionadas à minha vivência como professor de música me levam a crer que a tentativa de um ensino musical cujo um dos objetivos seja tocar de ouvido é extremamente proveitosa, tanto na educação básica quanto no ensino de instrumento. Sempre busquei fazer com que meus alunos

dependessem o mínimo possível da leitura quando tocassem. Não que a literacia fosse posta de lado: sempre ensinei os nomes dos acordes, das notas, das figuras rítmicas... Mas sugeria, por exemplo, que os alunos tentassem memorizar mais o som do que o nome do acorde ou sua fôrma, ou que cantassem uma frase melódica ou rítmica antes de tocá-la. Quando os alunos tinham já algum conhecimento ou experiência, os primeiros contatos com a harmonia funcional, visando que servisse de apoio a uma identificação sonora do que se estava tocando, mostrava-se no geral bastante estimulante aos alunos. Essas estratégias na maioria das vezes levavam a prática musical a resultados muito positivos. Assim como meus alunos de oficina musical na educação básica, meus alunos de violão e cavaquinho também costumam demonstrar motivação ao conhecerem a possibilidade de se tocar de ouvido: é de praxe que demonstrem bastante ânimo quando esse assunto começa a ser abordado, frente às novas possibilidades de compreensão musical que começam a surgir. A pesquisa feita neste TCC serviu pra embasar essa impressão positiva sobre as possibilidades pedagógicas aplicadas no desenvolvimento da habilidade de se tocar de ouvido. Ao mesmo tempo, serviu também para melhorar meus planejamentos e estratégias de aulas ao longo deste primeiro semestre de 2021. Já me sinto mais seguro e confiante para trabalhar esse tema sabendo que isso trará resultados positivos para os alunos, e entendo que descobri referências sólidas para conduzir o ensino e a prática de se tocar de ouvido.

Por fim, acredito que esse TCC tenha colhido referências que estimulem novas pesquisas sobre a prática de tocar de ouvido e, mais especificamente, tocar harmonia de ouvido (o que aprendemos a chamar de reprodução auditiva de progressões harmônicas) pois, como vimos, pesquisas sobre esses temas ainda são pouco numerosas. Quem sabe este trabalho possa contribuir para que um ou mais métodos sejam desenvolvidos, e que venham auxiliar aqueles que buscam um caminho nítido, claro, esquematizado para se tocar de ouvido, desfrutando da liberdade e dos prazeres que essa prática concede aos músicos.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Carlos. **Harmonia Funcional**. 2a edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.

BITTAR, I. L. (2010). **A roda é uma aula**: uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence (Meira). SIMPOM: Subárea de Musicologia. Rio de Janeiro, 8 a 10 de Novembro de 2010. p. 580. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2739/0> . Acesso em: 21 mai. 2021.

CARDOSO, M.; MORGADO, E.; SILVA, L. (2018) **Os efeitos de uma proposta didática de Educação Auditiva no desempenho musical**. Per Musi. Belo Horizonte: UFMG. p.1-18.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. **Resenha de Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**, de Lucy Green. Opus, v. 26 n. 1, p. 1-10 jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2613>

FARIA, N. (2020). **Apostila Intensivo Tirando Música de Ouvido**. E-book. Disponível em: <https://www.ficaadicapremium.com.br/intensivo-tirandomusicadeouvido-encerrado/> . Acesso em: 21 mai. 2021 (o conteúdo da apostila só é acessado através de pagamento)

GUEST, I. **Harmonia, 1**. 4a edição. Rio de Janeiro, RJ: Lumiar Editora. 2006.

PRINCE, Adamo. **Linguagem Harmônica do Choro**. 1a edição. São Paulo-SP: Irmãos Vitale, 2010.

SILVEIRA, G. M. S. (2020). **Tocar de Ouvido**: Correlatos do Sucesso na Reprodução Auditiva de Progressões Harmônicas Tonais em Músicos. Porto (Portugal): U.Porto, 2020. E-book. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=435328 . Acesso em: 21 mai. 2021.

SILVA, K. (2018). **Solmização aplicada à canção popular**: uma investigação desenvolvida no contexto das aulas de percepção musical. 4o Nas Nuvens... Congresso de Música – de 1 a 7 de dezembro de 2018 – ANAIS

SILVA, N. E. M. T. (2016). **De ouvidos para ouvidos** - Uma experiência extracurricular instrumental em contexto de grupo: *Ensemble pop/jazz*. Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte. E-book. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/17360> . Acesso em: 21 mai. 2021.

VIEIRA, B. M. L. (2017). **A relação entre tocar de ouvido e literacia musical**: uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do piano funcional. Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte. E-book. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/22450> . Acesso em: 21 mai. 2021.