

***That's What You Get:* utilizando música popular para contextualizar o ensino e a aprendizagem de Percepção Musical e Solfejo em um curso pré- universitário**

Comunicação

Fernando Lima

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

fgbl.mla24@uea.edu.br

Eduardo Brasil

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

ewb.mla24@uea.edu.br

Caroline Caregnato

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

ccaregnato@uea.edu.br

Resumo: O presente trabalho traz um relato de experiência envolvendo um exercício de apreciação musical direcionada, no qual utilizamos a música *That's What You Get*, da banda estadunidense *Paramore*, para contextualização de elementos que faziam parte do conteúdo programático de uma disciplina de Percepção Musical e Solfejo, em um curso pré- universitário. Utilizando música do cotidiano dos estudantes, buscamos conectá-los organicamente ao conteúdo ensinado e evitar o uso exclusivo de exercícios fragmentados e/ou descontextualizados, trazendo para a sala de aula diálogos entre o ensino e a vivência musical extraclasse e tornando o aprendizado mais significativo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983). Descrevemos a construção do exercício de apreciação e, após isso, relatamos sua aplicação e a recepção dos estudantes ao mesmo. Por fim, destacamos a importância do papel do professor como mediador na construção de conhecimento, bem como de associar os conhecimentos prévios aos novos - associação feita aqui por meio de um exercício de contextualização.

Palavras-chave: percepção musical, música popular, aprendizagem significativa.

Introdução

A disciplina de percepção musical e solfejo, ofertada em boa parte dos cursos superiores de música (Otutumi; Goldemberg, 2008), é criticada no meio acadêmico tanto por envolver a realização de exercícios mecânicos, desvinculados da prática e de contexto musical, quanto pela ausência de diálogo com a música que os estudantes vivenciam extraclasse (Anjos, 2011; Bernardes, 2001; Covington; Lord, 1994; Foloni, 2005; Grossi, 2001;

2009; Klonoski, 2006; Viana Junior et al., 2013). A esse respeito, Alcântara Neto (2010), entrevistando universitários de música, confirmou que os poucos estudantes que tiveram acesso a uma longa e consistente formação em percepção musical, antes do ensino superior, consideram que suas experiências foram áridas, desprazerosas e pouco associadas às suas práticas cotidianas envolvendo a música popular.

Cientes dessas críticas, os autores deste artigo estruturam uma proposta de ensino, que será relatada nas próximas páginas e que foi realizada no “Opus 3: Curso de Teoria, Percepção e Criação Musical”, mais especificamente na disciplina de “Percepção Musical e Solfejo II”. O curso em questão é um projeto de extensão que faz parte dos Cursos Livres de Extensão em Música da UEA - programa de extensão da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que oferece três cursos (Opus 1, Opus 2 e Opus 3) de música, de forma gratuita à comunidade externa da universidade. O curso Opus 3 é voltado para adolescentes a partir de 15 anos e adultos, que já tocam um instrumento musical, regem ou cantam, e que desejam se preparar para a prova teórica do vestibular de música da UEA. O curso possui cinco semestres de duração e possui dois componentes curriculares: “Teoria da Música” (ofertada nos três semestres iniciais do curso, com carga horária semanal de duas horas-aula) e “Percepção Musical e Solfejo” (ofertada nos dois semestres finais do curso, com carga horária semanal de duas horas-aula). Como o nome do curso Opus 3 sugere (“Curso de Teoria, Percepção e Criação Musical”), faz parte da proposta pedagógica do projeto a realização de aulas de percepção que não estejam focadas apenas no modelo tradicional, mas que também contemplem a criação musical, por exemplo, e outras formas de envolvimento com a música, como a audição e a performance. As aulas de percepção musical que serão relatadas neste trabalho foram ministradas pelos dois primeiros autores deste artigo, que atuaram no curso Opus 3 em 2024 sob orientação da terceira autora.

Ao longo de nossas aulas de “Percepção Musical e Solfejo” procuramos criar atividades que vão além dos exercícios mecânicos e fragmentados, trabalhados tradicionalmente nas aulas de percepção. Nesse sentido, elaboramos atividades que incluíram a utilização de repertório de estilos variados para exemplificar conceitos ensinados em sala. Apesar de isso não estar explicitamente descrito nos materiais didáticos que usamos, é algo fortemente encorajado entre os monitores. Por esse motivo, estamos

constantemente refletindo sobre como realizar nossas aulas com exemplos de música popular, que estejam além dos exemplos dos próprios materiais didáticos, normalmente relacionados ao repertório erudito, e apresentados de forma fragmentada em áudio ou em partitura que é tocada pelo professor.

Essa busca por uma conexão orgânica entre o conteúdo ensinado e a experiência pessoal dos alunos é uma forma de tornar o aprendizado significativo. Nos termos usados por Ausubel et al. (1983), toda aprendizagem pode ser situada ao longo de dois eixos independentes: repetição-aprendizagem significativa e recepção-descobrimto. A aprendizagem por repetição ocorre quando o estudante realiza conexões arbitrárias com o conteúdo - como quando decoramos as letras do alfabeto - enquanto na aprendizagem significativa o estudante conecta o novo material a ideias relevantes que ele já aprendeu anteriormente. Um dos critérios que tornam a aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel et al. (1983), é que o material em si seja potencialmente significativo, isto é, que ele possa ser relacionado de maneira substancial e não arbitrária à estrutura cognitiva do estudante, e que este já possua ideias relevantes com as quais possa relacionar o material novo - em outras palavras, que o conteúdo seja relevante ao sujeito.

O outro eixo da aprendizagem, mencionado por Ausubel et al. (1983), é o da recepção-descobrimto. A aprendizagem por recepção ocorre quando o conteúdo é apresentado em sua forma final, sem requerer reflexões posteriores, enquanto na aprendizagem por descobrimto o conteúdo é descoberto de maneira independente, a partir de investigação do próprio estudante, antes de ser assimilado por este. Os autores afirmam que grande parte do aprendizado escolar ocorre através de recepção: o professor transmite o conteúdo ao estudante, que deve retê-lo para consulta ou reconhecimento posteriores. Essa dinâmica é criticada por Saviani (2021) como uma característica da pedagogia tradicional que enxerga o aluno como sujeito passivo com o papel de receber a informação dada pelo professor. Ao mesmo tempo, Ausubel et al. (1983) afirmam que a aprendizagem por descobrimto também pode ser empregada em sala de aula para esclarecer e aplicar conteúdo ensinado, ou para avaliar sua compreensão. Dessa forma, incentivar que o estudante investigue e descubra sobre o conteúdo de forma independente

é uma forma de se distanciar - ou, ao menos, de não fazer uso exclusivo - da dinâmica tradicional criticada por Saviani (2021).

Considerando as questões elencadas acima, acreditamos que o uso de música cotidiana aos estudantes é uma forma de tornar mais significativo o conteúdo abordado na sala de aula de percepção musical e solfejo, pois, ao observar na prática o que foi ensinado, o estudante estabelece pontes entre o conhecimento formal da disciplina e os saberes que construiu em experiências extraclasse, se interessa mais pelo conteúdo e adquire o entendimento musical de forma mais orgânica. Além disso, a experiência de analisar auditivamente um repertório familiar permite ao estudante descobrir, por si próprio, relações e estruturas musicais que, se fosse de outro modo, teriam que ser transmitidas pelo professor possivelmente por meio de exercício ou de excertos musicais retirados de seu contexto musical.

Assim como defendido por Ausubel et al. (1983), não acreditamos que a aprendizagem deva se concentrar em apenas um dos polos de ambos os eixos mencionados. Ou seja, acreditamos haver validade nos eixos da repetição e da recepção. O que defendemos é que sem o envolvimento da aprendizagem significativa e do descobrimento a aprendizagem musical do estudante se torna limitada, e o ensino de percepção musical passa a fazer jus àquelas críticas apontadas no início de nosso texto.

Neste artigo, que se constitui em um relato de experiência, iremos apresentar um breve recorte de um trabalho que realizamos no curso Opus 3. Temos aqui o objetivo de refletir sobre uma experiência de apreciação de repertório popular, realizada na disciplina de percepção musical e solfejo de um curso livre de extensão em música, à luz da teoria da aprendizagem significativa. Essa reflexão irá se debruçar sobre os procedimentos didáticos empregados e a sua viabilidade como recurso para a superação das críticas ao ensino tradicional de percepção musical; e sobre a recepção, pelos estudantes, da proposta apresentada.

Os procedimentos didáticos

Buscando aproximar do cotidiano dos estudantes os conteúdos estudados na disciplina de “Percepção Musical e Solfejo II”, no primeiro semestre letivo de 2024 decidimos

levar para a apreciação da turma uma música pop. A faixa escolhida para a atividade, *That's What You Get* da banda de pop-rock estadunidense *Paramore*, é da *playlist* pessoal de um dos autores do presente trabalho. É uma faixa lançada em 2009 e que fez sucesso considerável, sendo facilmente reconhecida pelo público que acompanhou a cena pop internacional no início dos anos 2010. Apesar da data de lançamento, essa música é reconhecida até os anos atuais - quase década e meia depois. Isso nos dava uma chance considerável de que a turma - composta por dois adolescentes e um adulto - já tivesse tido algum contato com a música, mesmo que ela não seja de seu gosto pessoal.

O que despertou o interesse nessa faixa foi o fato de ela ter duas fórmulas de compasso: ela começa em tempo ternário, mas nos refrões troca para quaternário (ambos simples) e sempre volta para ternário nos versos, bem como no encerramento. O reconhecimento de diferentes compassos (binário, ternário e quaternário) seria conteúdo de percepção musical no semestre letivo em questão, sendo o momento oportuno para se usar a faixa para explicar e exercitar esse tópico. O trabalho que será relatado foi realizado antes de a turma iniciar a realização de exercícios tradicionais de percepção musical, envolvendo o reconhecimento de fórmulas de compasso. Acreditamos que antecipando a explicação os estudantes poderiam achar mais significativo o estudo das fórmulas de compasso que seria feito a seguir pelos métodos tradicionais - ou seja, envolvendo a repetição e a recepção (Ausubel et al., 1983).

Ao planejarmos uma atividade de apreciação musical baseada em *That's What You Get*, observamos que a troca de fórmula de compasso ocorre em pontos específicos ao longo da faixa - que tem pouco menos de quatro minutos. Tivemos a impressão de que apenas identificar os pontos em que a fórmula de compasso muda é pouco, e que certamente outros conteúdos poderiam ser trabalhados utilizando a faixa inteira em vez de focarmos apenas em partes dela. A partir daí procuramos formular um roteiro de apreciação direcionada, que incluísse a questão dos compassos, mas envolvesse outras características musicais também, afinal fórmulas de compasso são elementos que dialogam com aspectos musicais mais amplos, como métrica, motivos, frases e sessões musicais. Nosso objetivo era superar a identificação de elementos musicais isolados, como ocorre no ensino tradicional de percepção (Bernardes, 2001; Grossi, 2001; 2009; Klonoski, 2006).

Procuramos montar uma sequência de atividades direcionadas partindo do reconhecimento de elementos iniciais (características gerais da música, como caráter e estrutura geral) e depois focamos nos conteúdos específicos a serem observados. Além do reconhecimento de fórmulas de compasso, o exercício mais óbvio a se adicionar era realizar a escrita da melodia principal, seja de um verso ou do refrão. Decidimos que esses ditados deveriam ficar para o final da atividade, após a apreciação geral de outros elementos. O roteiro da atividade, portanto, começou com audições completas da música e depois usamos recortes dos trechos a serem escritos. Realizamos a escuta da música completa com os estudantes por acreditarmos que o envolvimento com a música pode e deve se dar, inicialmente, em forma de vivência estética e não de exercício de identificação auditiva. Acreditamos que o reconhecimento de elementos musicais pode ser uma forma de apreciação, talvez mais “racionalizada”. Contudo, ela não é a única válida, uma vez que esse tipo de racionalização não é imprescindível para que ocorra a vivência da música enquanto experiência estética.

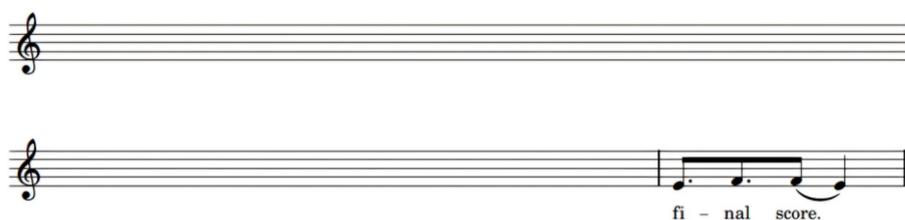
Antes da primeira audição completa, apresentamos a proposta do exercício: ao longo da escuta os alunos deveriam identificar elementos básicos: tonalidade (cantar a nota fundamental da tônica), modo, fórmula de compasso (sem informar que são duas), e estrutura geral com quantidade de versos e refrões. Iniciamos a reprodução sem dizer qual era a música. Ao final, a turma apresentou suas conclusões, durante um diálogo estabelecido a partir das provocações feitas pelos professores. Não pedimos que os estudantes escrevessem nada, apenas que respondessem espontaneamente. Durante esse momento de interação, confirmamos ou corrigimos as respostas dadas, e verificamos se a turma identificou todos os elementos solicitados. Aproveitamos para ambientar a turma na tonalidade identificada, cantando a escala completa acompanhada ao piano.

Numa segunda audição completa, pedimos para a turma apontar em que momentos exatamente a fórmula de compasso muda. Procuramos estimular os estudantes a observar a relação disso com a estrutura – ou seja, quais seções estão em ternário e quais estão em quaternário. Chegamos a repetir audições só contando tempos, para que todos pudessem perceber bem as mudanças. Nos momentos entre as trocas de fórmula, propusemos que a turma cantarolasse, mesmo sem saber a letra.

Novamente, ao final da escuta, pedimos que a turma compartilhasse suas impressões, provocando-os com a pergunta: “a música ouvida é fácil de apreciar e de entender, musicalmente falando?” Ao perguntar isso estamos nos referindo à identificação clara de seções, à capacidade da melodia de "grudar" na memória, bem como estamos interessados em ouvir quaisquer impressões mais subjetivas sobre o quanto a música é apreciável - mesmo que alguém da turma não goste do estilo. Termos como repetição e variação foram apresentados e discutidos: mencionamos como eles influenciam na coesão musical – e até no sucesso que uma música faz, pois, de um lado, se não há repetição, a música não faz sentido e, de outro, se não há alguma variação a música fica entediante (Kaschub; Smith, 2009). Em nosso caso, como a turma também tem conteúdos relacionados à criação musical, essa discussão é especialmente pertinente, pois prepara a consciência dos estudantes para a composição e a improvisação de suas próprias músicas. Após as discussões gerais, seguimos com a escrita.

Na pauta abaixo (Figura 1), pedimos que a turma escrevesse o primeiro trecho cantado da música, que é metade do primeiro verso - totalizando oito compassos. Cada estudante deveria escrever a armadura e a fórmula de compasso, e inserir as barras de acordo com a quantidade de compassos contados durante a audição. Para isso, tocamos um trecho cortado da faixa original com ajuda das ferramentas disponíveis no website <https://online-audio-converter.com/>.

Figura 1: pauta do ditado.



Fonte: Os autores

Propusemos aos estudantes rascunhar o ritmo primeiro, acima das pautas, realizando uma espécie de ditado rítmico. A figura mais rápida é a colcheia, exceto no último compasso, que já está escrito. Durante o exercício, procuramos provocar a turma a respeito

A recepção da proposta pelos estudantes

Ao apreciarem a música *That's What You Get*, pudemos observar a percepção e a reprodução espontânea do pulso por alguns estudantes, seja ao movimentar a cabeça ou marcar o tempo com os pés. Isso sinaliza que, independentemente do direcionamento do professor, os estudantes já dominam a identificação de elementos musicais, portanto, já possuem conhecimentos extraclasse que podem ser integrados àquilo que o professor pretende trabalhar. Todos os estudantes conheciam a música trabalhada, o que também facilitou o desenvolvimento da atividade e permitiu o estabelecimento de pontes entre o conhecimento musical do cotidiano e a aula de percepção musical.

Ressalta-se que, na etapa da apreciação, todos os questionamentos que fizemos aos estudantes se deram verbalmente, ou seja, sem anotações escritas por eles. Isso ocorreu porque acreditamos que a escrita não é o principal na aula de percepção, uma vez que os estudantes podem escrever sem, contudo, compreenderem aquilo que escrevem. De acordo com Rogers (2004), o principal objetivo do ensino de percepção musical é o desenvolvimento da capacidade de compreender a música auditivamente. A escrita deve ser apenas uma consequência dessa ação, podendo acontecer, portanto, após as discussões orais. Por meio do diálogo ainda, os alunos podem ser provocados pelo professor a encontrarem, por si próprios, as respostas corretas, o que está em alinhamento com a ideia de aprendizagem por descoberta, apontada por Ausubel et al. (1983).

Depois de uma apreciação inicial, perguntamos aos estudantes se a música estava em modo maior ou menor. Alguns responderam maior e outros menor. Acreditamos que essa dúvida ocorreu devido ao fato de a música não iniciar com o acorde de tônica, mas sim com o da subdominante. Além disso, há na música a presença do acorde de superdominante que é um acorde menor e que corresponde à tônica da tonalidade relativa menor. Para esclarecer a tonalidade para os estudantes e levá-los a um processo de descoberta autônoma, sugerimos que eles cantassem a nota tônica da música. Ao cantarem a nota, pedimos a eles que sobrepusessem terças a essa nota. Ao final, eles cantaram (em arpejo) um acorde maior em estado fundamental. Responderam, então, que se tratava de uma música em modo maior – Mi bemol maior.

Após os estudantes identificarem a tonalidade, pedimos a eles que identificassem a fórmula de compasso da música. Um estudante respondeu que ela era quaternária. Sugerimos que ele cantarolasse a música e que marcasse os tempos com as palmas, para demonstrar aos demais o que havia percebido. Observamos que, ao fazer isso, ele notou algo estranho, pois quatro tempos não se encaixavam no compasso da música. Colocamos novamente a música para tocar e pedimos que ele contasse os tempos junto da mesma. Ao fazer isso, o estudante percebeu que se tratava de três tempos, ou seja, que as estrofes estavam em compasso ternário e que, no refrão, havia uma mudança para os tempos em quaternário. Novamente, ao invés de transmitirmos a resposta correta, demos ao estudante o suporte para que conseguisse, por conta própria, chegar à resposta correta.

Após esses momentos iniciais, os estudantes já sabiam a tonalidade e as fórmulas de compasso da música. Sugerimos então que eles cantarolassem a música, mesmo sem saber a letra, e questionamos se na melodia memorizada por eles havia partes que se repetiam. Eles responderam que sim, pois a primeira frase da música é idêntica à segunda e apenas o último compasso da segunda frase é diferente. Além disso, pedimos para que eles contassem mentalmente a quantidade de compassos existentes nas duas frases, resultando um total de oito compassos.

Após discutirmos todos os aspectos estruturais da música, seguimos para a escrita da melodia das duas primeiras frases. Em uma pauta em branco seguida de uma clave de sol, os alunos escreveram a armadura de clave (Mi bemol maior), a fórmula de compasso (ternário) e inseriram as barras de compasso (oito compassos). Uma vez escritos todos esses aspectos estruturais, foi solicitado que eles escrevessem o ritmo melódico em cima da pauta. Essa atividade funcionou como uma espécie de ditado rítmico. Até então, nenhum estudante havia demonstrado dificuldade e, portanto, os estudantes escreveram a altura das notas. Para calcular as alturas, pedimos que eles cantassem novamente a tríade da tonalidade. A partir da percepção da tríade, um estudante observou que as notas do primeiro compasso de *That's What You Get* pertenciam exatamente à tríade de Mi bemol maior, sendo respectivamente Si bemol e Sol - quinta justa e terça maior em relação à tônica.

A partir da realização de exercícios de identificação de contornos melódicos, os estudantes conseguiram escrever a primeira e a segunda frases melódicas da canção. Os saltos existentes (de terça maior e quinta justa) são comuns aos estudantes, embora ainda não fossem trabalhados sistematicamente nos ditados melódicos, realizados de forma tradicional durante a disciplina. Além disso, boa parte da melodia é composta por graus conjuntos. À medida que os estudantes escreviam, calculavam os próximos graus da escala da melodia. Nós, professores, ficamos ao redor dos estudantes observando suas anotações. Assim que percebíamos uma nota fora do lugar ou um ritmo equivocado, apontávamos e os levávamos a autocorrekções, fazendo perguntas como: o que você ouviu corresponde com o que você escreveu? A próxima nota sobe ou desce? Sobe por grau conjunto ou por salto? Ao final da atividade, eles haviam escrito as duas primeiras frases melódicas da canção.

Com essa atividade podemos observar como nossos estudantes pensam e organizam mentalmente os assuntos musicais. Em apenas 20 minutos eles conseguiram realizar atividades de análise, percepção, solfejo e escrita. Foram capazes de transcrever uma parte da melodia sem referência ou consulta de um instrumento harmônico/melódico. Acreditamos que atividades como esta criam um envolvimento intenso do estudante com a música, pois permitem que ele compreenda o funcionamento estrutural dela. Ao usar música do repertório ouvido pelo estudante, a aprendizagem se concretiza por se tornar significativa.

Considerações Finais

Com a atividade proposta, procuramos estimular os estudantes a relacionarem os aspectos estruturais da música *That's What You Get* com os conteúdos de percepção musical e solfejo ensinados em sala de aula. Dessa forma, trouxemos significatividade à aprendizagem desses conteúdos, pois os contextualizamos à experiência de ouvir música “de verdade” em vez de exercícios fragmentados. Compreendemos que atividades como esta devem ser estimuladas no processo de ensino/aprendizagem, pois enxergamos a necessidade de os estudantes aprenderem música a partir de materiais musicais, ou seja, a partir de exemplos do cotidiano, não apenas reproduzindo trechos de obras musicais e/ou

solfejos sem a análise e a reflexão consciente sobre o que se produz - uma prática comum da pedagogia tradicional.

Por fim, ressaltamos o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem. Ao adotar uma pedagogia que preza pela significatividade, o professor exerce um papel de mediador entre os conhecimentos antigos e os novos do estudante. Além disso, reconhecemos a importância de o professor inteirar-se sobre as habilidades e competências dos estudantes, pois os métodos utilizados em sala de aula deverão ser adequados às necessidades dos alunos e àquilo que eles já conhecem. No processo de construção do conhecimento, é esperado que, de forma autônoma, os estudantes construam suas respostas, seja por meio de questionamentos, diálogos ou provocações feitas pelo professor ou pelos próprios colegas de sala. Esta abordagem também caminha ao encontro da aprendizagem por descoberta defendida por Ausubel et al. (1983). Por isso, é importante que o professor aja como um instigador e não apenas como um veículo de transmissão de informações.

Referências

ALCÂNTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. 243 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-8MSN9F>>. Acesso em: 04/08/2024.

ANJOS, João Johnson dos. *A disciplina Percepção Musical no contexto do Bacharelado em Música da UFPB: uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Humanas, Letra e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6584?locale=pt_BR>. Acesso em: 04/08/2024.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Edição. México: Trillas, 1983.

BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/444/371>>. Acesso em 04/08/2024.

COVINGTON, Kate; LORD, Charles H. Epistemology and procedure in aural training: in search of a unification of music cognitive theory with its applications. *Music Theory Spectrum*, University of California Press, vol. 16, n. 2, p. 159 – 170, 1994. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/746031>>. Acesso em: 04/08/2024.

FOLONI, T. H. P. A percepção musical através da música contemporânea. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: 2005. p. 1-8. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/ABEM_2005.pdf>. Acesso em: 28/09/2014.

GROSSI, C. S. Avaliação da audição musical: perspectivas de estudantes de graduação e compositores brasileiros. *Música em Contexto*, Brasília, n. 3, p. 61-92, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/11055>>. Acesso em: 04/08/2024.

GROSSI, C. S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/442>>. Acesso em: 04/08/2024.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*. Maryland: Rowman & Littlefield Publications, 2009.

KLONOSKI, E. Improving dictation as an aural-skills instructional tool. *Music Educators Journal*, n. 93, p. 54-59, 2006. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002743210609300124>>. Acesso em:
04/08/2024.

OTUTUMI, C. H. V.; GOLDEMBERG, R. Um olhar quantitativo sobre a situação da Percepção Musical nos cursos de graduação em música: respostas dos professores atuantes na área. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais*. São Paulo, 2008. p. 1-7. Disponível em:
<http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2008/anais_2008.pdf>. Acesso em: 28/09/2014.

ROGERS, Michael R. *Teaching Approaches in Music Theory: An Overview of Pedagogical Philosophies*. 2 ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 44ª ed. Autores Associados, São Paulo: 2021.

VIANA JUNIOR, G. S. V.; OLIVEIRA, P. N. C.; MENDONÇA, A. G.; FERNANDES, S. P. D. Repertório brasileiro para atividades de percepção e solfejo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. *Anais*. Pirenópolis: 2013. p. 2205-2214. Disponível em:
<http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 04/08/2024.