

# A realização de ditados melódicos em Percepção Musical: um levantamento de estratégias usadas no Brasil

## The accomplishment of melodic dictation in Ear Training: a survey of strategies employed in Brazil



Caroline Caregnato

Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil  
ccaregnato@uea.edu.br



Rafael Dalalíbera Rauski

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil  
rafaelrauski@hotmail.com

**Resumo:** O ditado melódico é um exercício frequente na disciplina de Percepção Musical. Ele vem sendo discutido, criticado, ressignificado e recontextualizado pela literatura há algumas décadas, mas sabe-se que práticas ligadas a ele ainda podem estar vinculadas ao tradicionalismo. Este estudo buscou investigar quais têm sido as estratégias para realização de ditados melódicos mais empregadas no Brasil, e observar a quais resultados elas têm levado seus usuários. Por meio de uma survey realizada com 236 estudantes, profissionais e amadores em música, das cinco regiões do Brasil, observou-se a prevalência de práticas criticadas, mas também que os participantes com melhor desempenho autodeclarado utilizam estratégias defendidas pelos teóricos.

**Palavras-chave:** Percepção Musical. Ditado melódico. Estratégias para realização de ditados musicais.

**Abstract:** The melodic dictation is a frequent exercise in the Ear Training subject. It has been discussed, criticized, resignified and recontextualized in the literature for some decades, but it is known that practices related to it may still be linked to traditionalism. This study aimed to investigate

which strategies for performing melodic dictations have been most used in Brazil, and to observe which results they have led their users to. Through a survey carried out with 236 students, professionals and amateur musicians, from the five regions of Brazil, the prevalence of practices criticized was observed, but also that the participants with the best auto declared performance are those who use strategies advocated by the authors.

**Keywords:** Ear Training. Melodic dictation. Strategies for performing musical dictations.

Submetido em: 24 de agosto de 2021

Aceito em: 9 de outubro de 2021

## Introdução

Os ditados musicais estão entre as atividades mais praticadas pelos professores e estudantes brasileiros nas aulas de Percepção Musical. Uma survey realizada por Otutumi (2008) observou que pelo menos 78,4% dos docentes brasileiros usam ditados em suas aulas, e Alcantara Neto (2010) observou que 90% dos universitários investigados por ele realizaram apenas ditados e solfejos em suas aulas de Percepção Musical antes da graduação. Outros investigadores brasileiros fazem coro a eles, relatando a forte presença dos ditados nas práticas de professores investigados (HORN, 2017a), em suas próprias formações enquanto alunos (TEIXEIRA, 2011), e nas investigações de outros pesquisadores da área (PANARO, 2011). Otutumi (2013), inclusive, afirma que uma das características do ensino tradicional de Percepção Musical é o foco nos ditados musicais.

O ditado musical pode ser entendido como um exercício de treinamento auditivo que envolve a execução, geralmente ao piano, de trechos musicais de poucos compassos ou de elementos isolados, como intervalos, acordes e escalas. Essas porções de música são tocadas um limitado número de vezes, normalmente por um professor, e devem ser escritas, pelo estudante, sem conferência em um instrumento, em forma de partitura tradicional e/ou usando outros sinais (protonotação, números de graus, sílabas de solfejo, cifras, nomes de acordes etc.) (BERNARDES, 2001; DOURADO, 2004; KARPINSKI, 2000). Neste trabalho iremos discutir o ditado melódico tonal, que é um tipo de ditado que envolve a escuta e escrita de apenas uma linha melódica, de poucos compassos, construída sobre determinada tonalidade e que deve ser notada em forma de partitura tradicional. O ditado melódico é um dos tipos de ditado mais presentes nas aulas e nos materiais voltados à Percepção Musical (KARPINSKI, 2000), sendo que sua forma tonal é a mais praticada em nosso país (FOLONI, 2005).

Os ditados musicais vêm sendo alvo de reflexões e críticas há quase três décadas no Brasil (LIMA, 2011). Autoras como Bernardes (2001) e Grossi (2001) estiveram entre as primeiras a apontar para a necessidade de revisão do ensino de Percepção Musical e abordaram a questão do ditado. Elas apontam para a fragmentação e descaracterização da música que ocorre muitas vezes nesse tipo de exercício, já que ele secciona o discurso em unidades sem um sentido propriamente musical, como intervalos, acordes, encadeamentos etc. A prática exclusiva dessa atividade priva o estudante de vivenciar a música enquanto linguagem (BERNARDES, 2001), levando-o a reconhecer apenas aspectos “técnicos” ou materiais da música, ignorando outras formas de relacionamento com ela (GROSSI, 2001).

A prática de ditados, envolvendo trechos musicais fragmentados e isolados de um contexto musical, ganhou força em parte graças à Psicologia da Música, que no início do século XX se concentrou no estudo da percepção humana por meio de testes envolvendo a identificação de elementos da estrutura musical, como intervalos, contornos melódicos etc. (GROSSI, 2001; SHIFRES, 2007). Soma-se a isso ainda a busca por objetividade, almejada pela Musicologia a partir do final da Segunda Guerra Mundial, e pelo foco daí decorrente na “audição estrutural”, ou seja, na identificação de relações estruturantes dentro da música, feita a partir do estudo da partitura e dos elementos objetivos nela contidos, como notas, intervalos, acordes, progressões etc. (SHIFRES, 2007). Contudo, a Psicologia se reinventou, considerando não mais apenas a mente, mas também o movimento e o corpo como associados à cognição. Igualmente, a Musicologia se reestruturou assumindo a execução, e não apenas o texto, como portadora de significados musicais. Como resultado, as práticas pedagógicas em Percepção Musical já começam a assumir novos paradigmas (LÓPEZ; VARGAS, 2015).

Uma ressignificação do ditado musical, no contexto da Percepção Musical, vem sendo empreendida na última década no país. Nesse caminho, por exemplo, Lima (2011) pondera que o uso exclusivo de uma abordagem fragmentadora compromete

o desenvolvimento do estudante, mas que é válido trabalhar dimensões musicais como ritmo, melodia e harmonia de forma isolada, para promover sua assimilação em determinado estágio de desenvolvimento e com objetivos específicos. O problema não é a fragmentação, mas não abordar a conexão entre elementos, que permitiria ao aluno atribuir sentido ao que ouve. Panaro (2011), semelhantemente, concorda que o ditado trabalha apenas com a identificação de elementos musicais e com a reprodução escrita deles. Contudo, afirma que é importante que um músico com formação acadêmica saiba “identificar” e “reproduzir” (ler e escrever). O problema ocorre quando a Percepção Musical se restringe a esses objetivos. Caregnato, Gusmão e Otutumi (2021) apontam algo semelhante, afirmando que o ditado trabalha a capacidade de registrar e não de criar do estudante, não devendo ser menosprezado por isso, afinal a criação pode se beneficiar de formas de registro musical. Caregnato, Gusmão e Otutumi (2021), Lima (2011) e Panaro (2011), em síntese, não invalidam a prática do ditado em Percepção Musical, apenas refletem sobre os benefícios, limitações e perigos de uma abordagem exclusiva desse tipo de exercício.

Segundo Horn (2017b), Otutumi (2013) e Panaro (2011), existem formas de se articular o ditado a um ensino de Percepção Musical mais “integrador” (que permita a compreensão da articulação entre os elementos que compõem a linguagem musical) e “integrado” (ligado às práticas musicais que o estudante vivencia fora da aula). Bernardes, por exemplo, uma das primeiras críticas do ensino tradicional de ditados, é autora de uma dessas propostas (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001). Portanto, com base em Otutumi (2008) e parafraseando Panaro (2011), seria injusto afirmarmos que todo o ensino de Percepção Musical ocorre apenas de forma descontextualizada, pois muitos professores estão atentos às deficiências das metodologias tradicionais e aos perigos do ditado, buscando formas de ressignificar essas práticas, uma vez que “simplesmente banir as atividades de ditado e solfejo das aulas de

Percepção talvez seja uma solução precipitada e superficial para os problemas” (PANARO, 2011, p. 31).

Logo, o ditado musical, praticado nas aulas de Percepção Musical, não se constitui em uma prática vencida ou abandonada. Como vimos, ele vem sendo praticado por parte considerável dos professores e estudantes brasileiros, vem provocando debates há algumas décadas e vem sendo ressignificado e recontextualizado. Horn (2017b) pondera, entretanto, que práticas de ensino de Percepção Musical que fragmentam a música e envolvem exercícios descontextualizados das experiências musicais que o estudante experimenta fora da disciplina, apesar de criticadas, se constituem em *habitus*, no sentido atribuído por Bourdieu (HORN, 2017b), ou seja, envolvem um conjunto de ações que são incorporadas e reproduzidas pelas pessoas de maneira inconsciente. Assim, atitudes tradicionalistas podem se fazer presentes nas práticas dos professores, por mais que alguns discursos apontem para a renovação.

Diante do cenário exposto aqui, cabe nos perguntarmos: como o ditado musical ou, mais especificamente, o ditado melódico tonal tem sido praticado no Brasil depois de quase três décadas de início das discussões sobre esse assunto? Tem havido de fato uma renovação, ou continuamos presos a práticas fragmentadoras e que não contribuem para a compreensão da música como um todo expressivo? Quais têm sido os resultados dessas práticas em termos de aprendizagem para os envolvidos? Este trabalho se propôs a discutir essas questões dando voz a “tomadores” de ditados das cinco regiões do país. Nossos objetivos aqui foram, mais especificamente, investigar quais têm sido as estratégias para realização de ditados melódicos mais empregadas no Brasil, e observar a quais resultados elas têm levado seus usuários. A partir disso pretendemos analisar essas estratégias à luz de estudos anteriores sobre o assunto.

Iniciaremos trazendo os resultados de uma revisão bibliográfica focada no ditado melódico. Por meio dela, identificamos estratégias adotadas por professores e estudantes, ao realizarem ditados

melódicos, que serão apresentadas com ponderações de autores da pedagogia da Percepção Musical e que nos ajudarão a analisar sua pertinência para a aprendizagem musical. Em seguida, apresentaremos os resultados de uma survey que observou quais são as estratégias associadas à realização de ditados melódicos mais empregadas no país, ao mesmo tempo comparando os resultados desse levantamento com o que disseram os participantes sobre seu desempenho nesse tipo de atividade.

## Estratégias para realização de ditados melódicos recomendadas por professores

Recomendações sobre como abordar um ditado melódico são usualmente fornecidas por professores de Percepção Musical a seus alunos. Buonviri e Paney (2015) fizeram um levantamento de quais seriam essas recomendações junto a 398 professores de música de ensino médio, dos Estados Unidos. Paney e Buonviri (2017) fizeram um estudo similar com 270 professores norte-americanos, mas de ensino superior. Em ambos os estudos se observou que, com relação ao início da escrita, a maioria dos participantes recomendava que os estudantes primeiro ouvissem os ditados, para só depois escrever. Essas recomendações estão em acordo com o proposto por críticos do ensino de Percepção Musical como Bernardes (2001), Karpinski (2000) e Rogers (2004), para quem os estudantes devem ser estimulados a ouvir e analisar um ditado antes de escrever, porque o objetivo dessa atividade é formar estudantes que compreendam música auditivamente, e não apenas “escritores” de partituras. Karpinski (2000) defende, inclusive, que é possível compreender relações musicais sem que se saiba escrevê-las; logo, a escrita não deveria ser o foco. Bernardes (2001), semelhantemente, afirma que trabalhar ditados apenas para desenvolver a escrita é um objetivo muito restrito. É fundamental trabalhar a compreensão do estudante, para que ele possa



usar os conhecimentos construídos em aula em suas atividades extraclasse.

Com relação ao ponto por onde começar a escrita, a maioria dos investigados por Buonviri e Paney (2015) e Paney e Buonviri (2017) disse recomendar a notação de um pouco do começo e de um pouco do fim da música, enquanto outros, em menor número, sugeriram escrever o máximo possível desde o começo, ou partindo primeiro do final. Essa indicação da maioria também encontra respaldo em Rogers (2004), pois, segundo ele, boa parte dos estudantes consegue formar uma imagem vívida do começo e do final da música, sendo desejável que eles completem a porção central de um ditado partindo não apenas da esquerda para a direita. Esse autor também parece sugerir que se coloque em primeiro plano a forma como o estudante escuta e compreende a música. Esse processo de escuta e de compreensão é um processo não linear, não direcionado apenas do começo ao fim da música. Durante nossa escuta musical, somos capazes de fazer idas e vindas, comparando motivos recém-ouvidos com outros posteriores a ele. Portanto, não parece haver um motivo forte para que se defenda que a escrita musical em um ditado ocorra apenas da esquerda para a direita, uma vez que nossa escuta e compreensão musical não procedem de modo linear, do começo para o fim da música. Mais uma vez, a escuta e a compreensão musical devem ser postas em primeiro plano, e não a escrita.

Discordâncias entre o recomendado por professores de diferentes perfis, entretanto, também foram observadas pela literatura. Buonviri e Paney (2015) verificaram que a maioria dos professores de ensino médio recomendava a seus alunos se focarem no ritmo durante a primeira audição do ditado. Paney e Buonviri (2017) encontraram dados diferentes entre os professores universitários, dessa vez com a maioria recomendando a seus alunos que observassem aspectos gerais da melodia e, em menor número, que prestassem atenção primeiro nos ritmos ou nas alturas. Rogers (2004) dá respaldo à maioria dos professores universitários, pois, para ele, também é preferível que em uma primeira



escuta o estudante observe aspectos gerais da melodia (modo, métrica, tamanho, frases, cadências, períodos, repetições, sequências, motivos, contornos, padrões como escalas e arpejos etc.) ao invés de observar ritmos e alturas, em isolado, já que estes últimos não possuem significado musical se tomados individualmente. Bernardes (2001) também critica a separação entre alturas e ritmos, pois para ela isso deforma e desqualifica a música enquanto linguagem. Ela defende que o estudante comece sua escuta direto pela observação do “todo” musical:

parece-nos ser um caminho mais interessante partir do todo, da percepção global, para daí perceber as relações desse todo com suas partes e, nessas partes, buscar as estruturas que as sustentam e, por conseguinte, sustentam o todo. (BERNARDES, 2001, p. 77).

Essa autora segue, sem desqualificar a abordagem de alturas e ritmos, explicitando o que deve ser observado pelo estudante de forma muito semelhante a Rogers (2004):

Obviamente, altura e duração são fundamentais, essenciais à música; mas não são a música. [...] Antes disso, questões estruturais como as relações entre os materiais, o reconhecimento dos gestos, dos motivos, a organização micro e macro formal, os procedimentos de elaboração, geração de tensões, condução de forças e toda sorte de articulações entre vozes, timbre, movimento melódico, rítmica, movimento harmônico, ritmo harmônico precisam estar compreendidas. (BERNARDES, 2001, p. 78).

Se, como defende Bernardes (2001), a escuta de alturas e durações não basta, embora seja importante, até mesmo para identificar esses elementos o professor pode sugerir abordagens mais contextualizadas. Telesco (1991) e Rogers (2004), por exemplo, condenam a identificação de alturas musicais por meio do reconhecimento de intervalos, pois eles não possuem significado fora

do contexto da tonalidade, já que intervalos iguais podem soar de modo diferente, a depender da função que suas notas ocupam. Portanto, os estudantes deveriam ser orientados a ouvir relações mais amplas entre alturas, identificando graus da escala ao invés de intervalos. Caregnato (2019) afirma que, do ponto de vista da cognição humana, a identificação de graus da escala, ao invés de intervalos, é uma abordagem mais naturalista e que, portanto, deveria ser mais encorajada pelos professores. Karpinski (2000) afirma que a identificação de graus da escala deve ser feita a partir da inferência da tônica, e que esse grau deve ser usado para calcular os demais, sendo que estes podem ser nomeados com o uso de um sistema de solmização numérico (números de 1 a 7) ou silábico (sílabas de Dó móvel). Para a identificação de durações, esse autor também defende o uso de sistemas de solmização como o Takadimi, que agrupam as figuras rítmicas em unidades maiores de informação, chamadas de chunks. Segundo Karpinski (2000), a formação de chunks não é apenas algo que facilita a memorização e a realização de ditados, mas deveria ser um dos principais objetivos dessa atividade.

## Estratégias para a realização de ditados melódicos empregadas por estudantes

Do ponto de vista dos estudantes, as estratégias adotadas para a realização de ditados lembram aquelas recomendadas pelos professores. Paney (2010) observou universitários de música dos Estados Unidos realizando ditados e verificou que, com relação aos atos de ouvir e de escrever, existem aqueles que ouvem o ditado sem escrever, que ouvem enquanto escrevem e que esperam vários segundos antes de escrever. Ele também encontrou alunos que começam escrevendo pelo primeiro compasso e que preenchem os demais em ordem (sem “pular”). Curiosamente, o autor não encontrou correlação entre a adoção de nenhuma dessas estratégias e o desempenho dos participantes.

Buonviri (2014), por outro lado, observou que estudantes com bom desempenho em ditado seguem as recomendações dos teóricos, obedecendo o modo como ouvimos música e não, propriamente, o modo como lemos (da esquerda para a direita). Ao entrevistar universitários de música norte-americanos, considerados como alunos de bom desempenho, ele encontrou estudantes que começavam a escrita anotando as “extremidades” da música, depois preenchendo os “buracos”. É possível que esse tipo de estratégia, que privilegia o modo não linear como escutamos, seja a responsável pelo sucesso desses alunos.

Potter (1990) conduziu um trabalho semelhante ao de Buonviri (2014) e Paney (2010), observando estudantes de graduação, mestrado, doutorado e músicos profissionais, dos Estados Unidos, durante a realização de ditados. No seu caso, entretanto, os participantes com melhor desempenho foram aqueles que desobedeceram às orientações dos teóricos, privilegiando a escrita e não a escuta. Menezes (2010) também encontrou resultados semelhantes. Ela buscou compreender quais eram as estratégias usadas por universitários canadenses na realização de um ditado melódico e quais, dentre elas, eram as que conduziam a melhores resultados. Os participantes que obedeceram ao modo como ouvimos música, escrevendo de forma não linear, do final para o começo, não tiveram bom desempenho.

Embora não pareça existir um consenso sobre o papel que a adoção de um tipo ou outro de estratégia tenha sobre os resultados obtidos pelos estudantes, é importante lembrar que, conforme defende Karpinski (2000), uma escrita correta pode ocultar procedimentos de escuta que não conduzem o aluno ao desenvolvimento de sua compreensão musical. Portanto, por mais que escrever o ditado enquanto ele é ouvido, ou escrever desobedecendo o modo não linear como ouvimos, sejam procedimentos que não prejudiquem os resultados no ditado, essas estratégias impedem o desenvolvimento de uma escuta musical e contextualizada de materiais que podem estar sendo escritos com sucesso, mas ouvidos de forma não articulada.

Entre as estratégias adotadas por estudantes, na realização de ditados melódicos, também podemos retomar duas já discutidas nos estudos envolvendo professores: a separação de ritmos e alturas, e ouvir a música como um “todo”. Paney (2010) observou estudantes que escreviam cabeças de nota, hastes e barras de compasso simultaneamente, ou que escreviam apenas as cabeças de nota. Ou seja, ele encontrou alunos que separavam alturas de ritmos, e que se focavam em simultâneo em ambos. Potter (1990) também encontrou entre seus estudantes e profissionais sujeitos que rascunhavam indicações métricas acima do pentagrama, que escreviam todo o ritmo acima da partitura antes de inserir as alturas, ou que moviam o lápis sobre o pentagrama durante a escuta, eventualmente anotando pausas ou cabeças de nota nos locais apropriados. Em outras palavras, ele também encontrou sujeitos que pareciam desassociar ritmos de alturas no momento da escrita. Buonviri (2014), por sua vez, observou estudantes com bom desempenho em ditado que identificavam características gerais da melodia e informações específicas. Ou seja, esse autor encontrou alunos capazes de se focar em uma escuta mais ampla, ao mesmo tempo em que isolavam elementos para compreendê-los. Alguns dos estudantes observados por Buonviri (2014) também afirmaram escrever primeiro as alturas, enquanto outros disseram focar na escrita de ritmos. Ou seja, embora façam uma escuta mais ampla da música, os estudantes iniciam seu processo de escrita de modo fragmentado. A partir do observado em Paney (2010), Potter (1990) e Buonviri (2014), os alunos podem adotar estratégias mais ou menos fragmentadoras do discurso musical, mas estudantes com bom desempenho parecem construir uma visão mais ampla da música ao realizar ditados, seguindo as recomendações de autores como Bernardes (2001), ouvindo o “todo” e não apenas suas partes.

Falando especificamente sobre a identificação de alturas isoladas de ritmos, Potter (1990) observou que os sujeitos com melhor desempenho em ditado pensavam em termos de graus da escala e não de intervalos, retendo no pensamento especialmente a

tônica e a dominante, usando pensamento intervalar apenas para conferir o que escreveram. Ou seja, os participantes com melhor desempenho usavam estratégias de contextualização do material ouvido. De acordo com o levantamento de Potter (1990), poucos participantes reagiam a harmonias implícitas, embora aqueles com melhor desempenho usassem seus conhecimentos sobre convenções ou tradições musicais para deduzir o que foi ouvido. Logo, mesmo com limitações para compreender aspectos amplos da música, como harmonias implícitas, é possível observar que os participantes de Potter (1990) buscavam estabelecer relações com conhecimentos estilísticos, ou seja, com elementos mais amplos da música e que transcendem os materiais musicais elementares (acordes, intervalos, etc), focalizados tradicionalmente.

Menezes (2010) observou algo semelhante entre seus universitários. Ela identificou quatro ações, relacionadas à realização de ditados, denominadas como estratégias não tonais: descrição do movimento melódico (ascendente ou descendente); descrição da qualidade do movimento (conjunto ou disjunto); descrição de intervalos entre notas (calculados pela comparação com músicas conhecidas, pelo preenchimento das notas intermediárias ou sem uma descrição do processo de cálculo usado); identificação de notas por meio da sua comparação com outra altura conhecida, sem função tonal específica (como a altura do diapasão). Essas estratégias não tonais fragmentam o discurso musical, retirando as unidades identificadas de um contexto tonal. Menezes (2010) ainda identificou quatro estratégias chamadas de tonais, que envolvem a contextualização dentro da tonalidade de pequenos materiais musicais. São elas: a identificação da tonalidade e de seu modo; a identificação de funções harmônicas, envolvendo o reconhecimento de resoluções (de dissonâncias ou de frases em direção à tônica), de notas que atuam como uma espécie de “pedal” na melodia, de harmonia implícita, e de acordes arpejados; a descrição da posição que a nota ocupa dentro da escala (1º grau, 2º grau etc.) ou de sua função (tônica, dominante etc.); a identificação de notas estranhas à harmonia (como notas de passagem e bordaduras).

De forma semelhante a Buonviri (2014) e Potter (1990), a pesquisadora verificou que os participantes com melhor desempenho no ditado foram aqueles que utilizaram mais estratégias e que empregaram, em especial, mais estratégias tonais. Mais uma vez, estudantes com melhor desempenho no ditado são aqueles que compreendem de forma mais contextualizada aquilo que ouvem.

As estratégias observadas junto aos estudantes investigados por Buonviri (2014), Menezes (2010), Paney (2010) e Potter (1990), relacionadas à escuta do “todo” musical, parecem coadunar com as discussões atuais sobre a renovação da disciplina de Percepção Musical e do papel do ditado musical nesse contexto. Essas estratégias articulatórias parecem visar, como elencado por Panaro (2011), o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical no lugar do reconhecimento e da reprodução de seus elementos; ampliar as “unidades de análise” a serem trabalhadas, de modo que no lugar de intervalos e acordes sejam observados motivos, frases e aspectos formais da música; valorizar as relações entre os elementos musicais, ao invés de trabalhar com elementos isolados. Por mais que o ditado seja um exercício que possa ser executado de forma descontextualizada, fragmentando a música, se sua prática for associada a estratégias que ampliem a observação do estudante, como as relatadas, ele pode vir a oferecer contribuições para a formação dos alunos.

Procurando levar o estudante a expandir sua análise auditiva, retirando o foco da partitura, alguns autores defendem a produção de “rascunhos” dos elementos musicais antes do início da escrita no pentagrama. Karpinski (2000), por exemplo, defende que o estudante comece a escrita produzindo uma protonotação de ritmos e alturas, feita com o uso de traços e de um sistema de solmização melódico. Bernardes (2001), semelhantemente, propõe que o estudante produza uma audiopartitura com recursos gráficos livres, para descrever aspectos globais da música.

Apesar da semelhança entre as estratégias investigadas junto a estudantes e professores, a observação dos alunos apontou para estratégias não mencionadas nos estudos envolvendo docentes,



relacionadas à realização de ações concretas, visíveis e/ou audíveis, como vocalizações e gestos. Paney (2010), por exemplo, encontrou estudantes que, ao realizarem um ditado, gesticulavam, apontavam os tempos e o ritmo, moviam suas mãos de acordo com o contorno melódico, e que cantavam enquanto ouviam e/ou escreviam. Potter (1990) também observou participantes que batiam a pulsação ou regiam. Menezes (2010), de forma semelhante, identificou participantes que memorizavam o ditado fazendo comparações gestuais com a execução de um instrumento, e repetindo a melodia ouvida por meio do canto.

Assim como os autores mencionados, Vargas e López (2008) também investigaram universitários fazendo transcrições e verificaram a realização de ações explícitas (observáveis), envolvendo o canto em simultâneo com a escrita, e ações diacrônicas, realizadas entre audições da peça, envolvendo a escrita e movimentos corporais relacionados ao ritmo e ao canto. Os participantes com desempenho mediano na transcrição foram os que mais utilizaram ações explícitas, enquanto aqueles com melhor e pior desempenho não as utilizaram ou usaram em menor grau - os primeiros, possivelmente por não necessitarem deste recurso e, os segundos, por ainda não dominarem a escrita mesmo com esse apoio.

De forma semelhante, Vargas, López e Shifres (2007) observaram universitários realizando ditados e empregando estratégias transmodais, ou seja, recursos que envolvem mais de um canal perceptivo, especialmente visuais e cinestésicos. Eles observaram ações antecipatórias, como marcar o tempo com gestos, percutir ritmos sobre a mesa, e esboçar uma ideia musical fazendo gestos sobre o papel, sem escrita; e ações de revisão, como cantar enquanto se escreve, e passar a ponta do lápis sobre o que já foi escrito. O estudante observado com melhor desempenho realizou todas essas ações, enquanto os demais efetuaram apenas a última. Aquele aluno ainda realizou anotações estruturais de preparação para a escrita, mas todos os participantes escreveram simultaneamente ritmos e alturas.



Os estudos mencionados até aqui revelam o papel do corpo e de suas ações para a realização de uma atividade tida tradicionalmente como mental, como é o caso do ditado melódico. Conforme Teixeira (2011), numa perspectiva tradicional, o canto e os gestos devem ser afastados da aula, pois de acordo com o referencial mentalista, cartesiano, o corpo e a mente são concebidos como organismos separados e o primeiro (o corpo) atrapalha o pleno desenvolvimento do segundo. López e Vargas (2015) ponderam que o ensino tradicional de Percepção Musical se baseia na ontologia da música como texto, ou seja, que o objeto de conhecimento a ser estudado é o que está escrito - a partitura. Essa postura abre pouco espaço para que os estudantes experimentem a ontologia da música como execução, que acredita que a música ocorre quando é performada (composta, executada e ouvida), e também para que vivenciem a ontologia da música como movimento. Para esta, o movimento é indissociável da música porque, primeiramente, ele está envolvido nos atos de produção, relacionados à execução, mas também porque a compreensão musical não ocorre apenas em nível mental, mas também corporal, uma vez que essas duas instâncias (corpo e mente) são indissociáveis, assim como a percepção é indissociável da ação e só pode se processar a partir dos estímulos recebidos pelo corpo. Teixeira (2011) defende que o movimento seja incorporado à aula de Percepção Musical. Para ele, o corpo, por meio do fazer musical percussivo e vocal, deve ser ativado durante a aprendizagem, promovendo uma articulação entre a percepção intuitiva e a escuta consciente, entre a razão e a emoção, entre o corporal e o intelectual. Portanto, nas propostas pedagógicas atuais o gesto e o canto não são vistos como estratégias indesejáveis, que devem ser inibidas.

## Metodologia

### Participantes

Inicialmente participaram dessa pesquisa 246 pessoas (erro amostral associado de 5,25% ao nível de confiança de 90%). Contudo, um participante foi excluído por ter se declarado como não possuidor de habilidades ou conhecimentos musicais, e outros nove por terem declarado nunca haver realizado ditados melódicos. Embora o foco deste estudo não tenha sido analisar a presença do ditado na formação dos músicos e estudantes brasileiros, apenas 3,66% do total de respondentes nunca realizou um ditado melódico. Isso reforça que esse tipo de atividade foi ou é vivenciado por boa parte das pessoas envolvidas com o fazer musical no país (ALCANTARA NETO, 2010; OTUTUMI, 2008).

Após a exclusão dos participantes mencionados anteriormente, o número final de respondentes foi de 236 pessoas (erro amostral associado de 5,36% ao nível de confiança de 90%). Destes, o maior percentual (29,2%) foi de participantes do estado de São Paulo, seguido do Amazonas (21,2%) e do Rio Grande do Sul (11,4%). Os demais estados contaram com percentuais de participantes variando entre 8,5% (Paraná) e 0,4% (Acre, Espírito Santo e Tocantins). Não houve nenhum participante do Amapá, do Distrito Federal, de Goiás, do Mato Grosso do Sul, do Pará e do Piauí. Todas as cinco regiões do país, entretanto, foram representadas com os seguintes percentuais: 36,0% do Sudeste; 25,4% do Norte; 20,8% do Sul; 17,0% do Nordeste e 0,9% do Centro-Oeste.

Com relação ao gênero, 55% dos participantes se declararam pertencentes ao masculino, 43% ao feminino, 1% preferiu não responder e 1% declarou "outro" (a pergunta "sexo" não foi feita porque julgamos mais relevante compreender o "gênero", ou seja, o papel social ocupado pelos sujeitos, que sua condição biológica). A média de idade dos respondentes foi de 31,6 anos (dp = 11,9), com idades variando entre 18 e 66 anos. Com relação ao tipo de

atividade musical exercida, 49,2% eram profissionais (instrumentistas, professores(as) etc. na área de música), 46,6% eram estudantes universitários, 3,0% eram estudantes pré-universitários e 1,3% era amador (alguém que não estuda música formalmente, mas que faz música com frequência de modo não profissional).

## Procedimentos

Essa pesquisa foi realizada por meio de um questionário on-line, que recebeu respostas de 27 de janeiro a 27 de março de 2021. Ele foi distribuído via redes sociais a pessoas próximas dos autores deste artigo, e também via e-mail a 148 instituições de ensino superior e/ou coordenadores de cursos de graduação em música do Brasil.

O questionário era composto inicialmente por um termo de consentimento livre e esclarecido, que assegurava o anonimato dos respondentes e sua liberdade para participar ou não da pesquisa. As primeiras perguntas do instrumento versavam sobre questões pessoais e gerais: estado de residência, gênero, idade, relação com a música (estudante pré-universitário, universitário, profissional, amador, ou pessoa sem conhecimentos ou habilidades musicais) e se o participante já havia realizado algum ditado melódico, definido na pergunta como “um exercício em que se ouve uma melodia um número limitado de vezes. Esta deve ser escrita em forma de partitura convencional, sem a ajuda de um instrumento musical”.

A penúltima parte do instrumento investigava a percepção do respondente sobre suas habilidades para realizar ditados melódicos tonais. Essa parte era composta por duas questões com respostas fechadas e que versavam sobre o desempenho dos participantes na realização de ditados, e sobre se eles acreditavam usar estratégias eficientes nessas atividades.

A última parte do questionário investigou as estratégias empregadas pelos participantes na maioria das vezes ao realizar um ditado melódico tonal. Essa parte era composta por dez perguntas com respostas fechadas, versando sobre temas como estratégias usadas durante a primeira escuta de um ditado, relação entre escuta e escrita, processo de escrita do ditado, identificação de alturas e ritmos, estratégias integradoras dos elementos musicais e estratégias envolvendo ações internas e externas. Essas perguntas foram formuladas a partir de estratégias observadas na revisão de literatura, e buscaram levantar informações que pudessem ser cruzadas com os dados da penúltima parte do questionário, para observar o impacto das estratégias adotadas sobre o desempenho autodeclarado dos participantes.

## Resultados

### Desempenho na realização de ditados melódicos e eficiência das estratégias usadas

Com relação à questão que investigava o desempenho autodeclarado dos participantes na realização de ditados melódicos, 39,4% dos participantes responderam “tenho que me esforçar, mas consigo bons resultados”, 31,8% responderam “tenho facilidade e, sem grandes esforços, consigo bons resultados”, 20,8% responderam “tenho alguma dificuldade e meu desempenho geralmente é mediano” e 8,1% responderam “tenho muita dificuldade e meu desempenho é geralmente baixo”.

Perguntados sobre a eficiência das estratégias que utilizam para a realização de ditados melódicos, 52,1% dos participantes responderam que “sim”, acreditam que usam estratégias eficientes, 18,2% responderam que “não” e 29,7% não souberam opinar.

## Estratégias relacionadas à realização de ditados melódicos

Com relação à primeira das perguntas que investigava as estratégias usadas pelos participantes para a realização de ditados melódicos, e que versava sobre a primeira escuta da música a ser escrita, 53,0% dos participantes responderam que focam sua atenção na escuta do ritmo, 45,3% se focam na escuta das alturas, 39,8% se focam na escuta de aspectos gerais da melodia e 2,1% informaram que nunca observaram ou não souberam responder.

Perguntados sobre o modelo de relação entre escuta e escrita que adotam ao realizar um ditado melódico, 53,4% dos participantes responderam que primeiro escutam toda a melodia e só depois escrevem, 39,8% responderam que escrevem enquanto escutam, e 2,5% informaram que nunca observaram o que fazem ou não souberam responder.

Ao responderem sobre o começo do processo de escrita de um ditado melódico, 62,7% dos participantes informaram que escrevem direto no pentagrama, 32,6% informaram que escrevem algumas informações acima ou abaixo do pentagrama e 2,1% informaram que nunca observaram o que fazem ou não souberam responder.

Sobre o que fazem primeiro ao escrever um ditado melódico, 34,7% dos participantes responderam que escrevem o ritmo do que foi ouvido, 25,0% responderam que escrevem as cabeças de notas na partitura, indicando alturas, 16,9% responderam que escrevem alturas e ritmo juntos, 11,4% responderam que escrevem o contorno melódico do que foi ouvido e 1,7% informaram que nunca observaram o que fazem ou não souberam responder.

Questionados sobre o ponto da música pelo qual começam a escrita de um ditado melódico, 53,8% dos participantes responderam que escrevem a partir do começo, sem pular compassos, 32,6% responderam que escrevem um pouco do começo e um pouco do final da música, preenchendo o meio depois, 0,8% responderam que escrevem do final para o começo e 5,9% informaram que nunca observaram o que fazem ou não souberam responder.

Para 35,6% dos participantes, a identificação das alturas da melodia a ser escrita é feita pelo cálculo dos intervalos entre notas, enquanto 32,2% o fazem pelo cálculo do grau da escala em que está a nota, estabelecendo uma comparação com a tônica ou a dominante, 11,0% sabem as alturas e não realizam cálculos, 8,1% calculam cada nota por comparação com alguma outra nota conhecida e sem função tonal específica e 7,6% informaram que nunca observaram o que fazem ou não souberam responder.

A maioria dos participantes (66,1%) disse que ao realizar um ditado identifica o ritmo da melodia contando os tempos do compasso e suas subdivisões, enquanto 18,2% sabem os ritmos sem precisar calcular, 11,4% associam os ritmos ouvidos a algum sistema de solmização e 1,3% informaram que nunca observaram ou não souberam responder.

Com relação às ações realizadas ao ouvir ou escrever um ditado, 61,4% dos participantes responderam que batem os tempos ou a pulsação da música, 56,4% responderam que cantam a melodia enquanto escrevem, 35,6% responderam que marcam os tempos com gestos de regência, 32,6% responderam que acompanham a escuta com o lápis se movendo sobre o papel, fazendo algumas marcações, 30,9% responderam que cantam a melodia enquanto ela é tocada pelo professor, 26,7% responderam que batem o ritmo da música, 18,6% responderam que gesticulam como se estivessem tocando as notas em um instrumento imaginário, 12,3% responderam que movem as mãos no ar de acordo com o contorno melódico, 11,0% responderam que acompanham a escuta com o lápis se movendo sobre o papel, mas sem escrever e 4,7% responderam que não realizam essas ações.

A ação interna mais realizada pelos participantes, correspondente a 89,4% das respostas, é o canto ou a repetição da melodia em pensamento, sem fazer nenhum som ou gesto. A dedução da escrita de alguns trechos de música usando conhecimentos teóricos é realizada por 39,0% dos participantes e 6,4% não realizam nenhuma dessas ações.



Ao realizarem um ditado melódico, 78,0% dos participantes responderam que observam a existência de graus conjuntos ou disjuntos, 61,0% observam a existência de acordes arpejados, 53,4% observam resoluções de dissonâncias ou de frases, 50,4% observam a existência de notas estranhas à harmonia, 35,2% observam a harmonia implícita e 7,6% responderam que não observam nenhum desses elementos.

### **Cruzamento de respostas: desempenho, eficiência e estratégias relacionadas à realização de ditados melódicos**

Foi realizado um cruzamento das respostas dadas pelos participantes na questão que investigava o seu desempenho autodeclarado, na realização de ditados melódicos tonais, com as respostas das dez questões da última parte do instrumento, investigando estratégias para realização de ditados. Esse trabalho foi feito por meio de análise estatística e serão relatados aqui apenas os cruzamentos que atingiram nível de relevância ( $p < 0,05$ ).

Entre os participantes que disseram ter que se esforçar, mas conseguiram bons resultados na realização de ditados, 24,2% ( $X^2 = 23,05$ ;  $gl = 9$ ;  $p = 0,006$ ) declararam o hábito de iniciar o processo de escrita dos ditados diretamente no pentagrama; 17,8% ( $X^2 = 73,11$ ;  $gl = 15$ ;  $p = 0,000$ ) afirmaram que identificam as notas da melodia calculando intervalos; e 17,4% ( $X^2 = 69,43$ ;  $gl = 21$ ;  $p = 0,000$ ) declararam que a primeira coisa que fazem é escrever o ritmo. Entre os participantes que responderam ter facilidade e, sem grandes esforços, conseguiram bons resultados na realização de ditados, 14,0% ( $X^2 = 119,22$ ;  $gl = 81$ ;  $p = 0,004$ ) afirmaram observar a presença de graus conjuntos ou disjuntos, notas estranhas à harmonia, harmonia implícita, acordes arpejados, ou nenhum desses elementos; e 9,7% ( $X^2 = 61,27$ ;  $gl = 30$ ;  $p = 0,001$ ) focam sua atenção na primeira escuta em aspectos gerais da melodia.

Também foi realizado um cruzamento das respostas dadas pelos participantes sobre o uso de estratégias eficientes, com suas



respostas sobre as estratégias usadas para a realização de ditados melódicos tonais. Dos participantes que acreditam usar estratégias eficientes, 26,3% ( $\chi^2 = 23,78$ ; gl = 8;  $p = 0,002$ ) empregam ações internas, como cantar e repetir a melodia; 21,2% ( $\chi^2 = 27,85$ ; gl = 10;  $p = 0,02$ ) identificam as alturas comparando-as a graus da escala com relevância tonal; 15,7% ( $\chi^2 = 37,78$ ; gl = 14;  $p = 0,001$ ) afirmaram que a primeira coisa que fazem em um ditado melódico é escrever o ritmo; 15,7% ( $\chi^2 = 37,78$ ; gl = 14;  $p = 0,001$ ) afirmaram que a primeira coisa que fazem é escrever ritmos e alturas em simultâneo; 15,7% ( $\chi^2 = 74,69$ ; gl = 54;  $p = 0,033$ ) observam a existência de graus conjuntos ou disjuntos, notas estranhas à harmonia, harmonia implícita, acordes arpejados, ou nenhum desses elementos; e 4,7% ( $\chi^2 = 254,91$ ; gl = 216;  $p = 0,036$ ) batem os tempos ou a pulsação da música.

## Análise

Os resultados da questão, que investigou como os participantes da pesquisa julgam seu desempenho em ditados melódicos, mostraram que o maior percentual de respondentes (39,4%) acredita que tem que se esforçar para realizar esse tipo de atividade, mas que consegue bons resultados. O segundo maior percentual (31,8%) foi o de participantes que responderam ter facilidade e, sem grandes esforços, conseguiram bons resultados. Somando-se esses dois percentuais (71,2%), tem-se que a maioria dos participantes consegue bons resultados na realização de ditados melódicos. Esse dado contraria a crença de senso comum de que boa parte dos estudantes de Percepção Musical tem dificuldades nesse tipo de exercício. Contudo, cabe considerar que esta pesquisa pode ter contado com a participação apenas de estudantes, profissionais ou amadores que se julgam capazes de realizar ditados, e que os demais, talvez por não se sentirem tão confiantes, não tenham se interessado por responder o questionário.

A partir dos resultados, observamos ainda que a maioria dos participantes (52,1%) afirmou acreditar usar estratégias eficientes para realizar ditados melódicos. Esse dado reforça que os participantes parecem acreditar que seguem um caminho produtivo. Contudo, uma análise das respostas da última parte do questionário, que investigou a natureza das estratégias adotadas pelos respondentes, relativiza essa questão. Como observado, na primeira escuta de um ditado melódico, a maioria dos participantes (53,0%) foca sua atenção na escuta do ritmo, e o maior percentual deles (34,7%) escreve primeiro o ritmo do que foi ouvido. Esses dados sugerem que os participantes seccionam o discurso musical durante a escrita e, especialmente, durante a escuta, adotando uma abordagem segmentadora, criticada por autores como Rogers (2004) e Bernardes (2001). Ao serem perguntados sobre outros aspectos que observam durante um ditado, os participantes forneceram um quadro que reforça o foco em pequenos elementos musicais. A maioria deles disse observar a existência de graus conjuntos ou disjuntos (78,0%) e de acordes arpejados (61,0%). Percentuais menores de participantes afirmaram observar relações entre elementos musicais ou aspectos mais globais da música, como resoluções de dissonâncias ou de frases (53,4%), notas estranhas à harmonia (50,4%) e harmonia implícita (35,2%). Portanto, pode-se observar que número considerável dos respondentes se foca em elementos atomizados da música, adotando uma abordagem que tende a ser mais fragmentadora que articuladora.

Apesar dos perigos que rondam essa abordagem, focar a atenção na identificação de ritmos e alturas não é algo necessariamente condenável (BERNARDES, 2001; LIMA, 2011), pois para sua realização podem ser adotadas abordagens que integram notas individuais em um contexto, baseadas em sistemas de solmização e na identificação de graus tonais (CAREGNATO, 2019; KARPINSKI, 2000; ROGERS, 2004; TELESCO, 1991). Contudo, o maior percentual de respondentes (35,6%) afirmou que faz a identificação das alturas de um ditado calculando intervalos, ou seja, sem adotar como principal estratégia a identificação de graus. A maioria (66,1%)

ainda disse identificar o ritmo contando tempos e subdivisões, ou seja, sem empregar um sistema de solmização. Esses resultados reforçam que boa parte dos participantes aborda os ditados melódicos fazendo a fragmentação do discurso musical. Portanto, parece haver ainda a predominância de concepções atomizadoras da música, como as criticadas por pesquisadores brasileiros (como BERNARDES, 2001) há pelo menos 20 anos, e que já apontavam para a necessidade de uma renovação das práticas de ensino de Percepção Musical.

A análise dos resultados também mostrou que a maioria (53,4%) dos participantes primeiro escuta toda a melodia e só depois escreve o ditado. Esse dado parece indicar que os respondentes possuem um foco maior na escuta e não na escrita, compreendendo que o principal objetivo do ditado é desenvolver a compreensão auditiva e não apenas habilidades de registro (BERNARDES, 2001; KARPINSKI, 2000; ROGERS, 2004). Contudo, respostas a outras duas questões evidenciam que esse comprometimento com a escuta pode ser ampliado. A maioria dos participantes (62,7%) afirmou escrever o ditado direto no pentagrama, não usando o espaço acima ou abaixo dele para fazer anotações. Esse dado sugere um foco na escrita tradicional. Ainda, a maioria (53,8%) disse escrever a partir do começo, sem pular compassos. Conforme sugere Rogers (2004), nossa escuta não ocorre de forma linear, portanto escrever sem pular compassos, do começo para o fim da melodia, é algo que não prioriza o ouvir, mas sim o sistema de leitura e de escrita musical, que é organizado da esquerda para a direita. Logo, apesar de uma parte das respostas apontar em direção contrária, há foco na escrita tradicional e não na escuta, entre as respostas observadas. Mais uma vez, críticas antigas à Percepção Musical continuam pertinentes.

Por fim, os resultados confirmaram a literatura (LÓPEZ; VARGAS, 2015; TEIXEIRA, 2011; VARGAS; LÓPEZ; SHIFRES, 2007) que observou a realização de ações mentais e físicas como estratégias associadas à realização de ditados melódicos. No que diz respeito às ações internas, as duas opções de resposta propostas

(canto ou repetição da melodia em pensamento, e dedução da escrita usando conhecimentos teóricos) tiveram respondentes, e apenas 6,4% dos participantes disse não realizar nenhuma dessas ações. Com relação às ações externas, todas as opções (bater tempos ou ritmos, cantar, reger, acompanhar a escuta com o lápis fazendo ou não marcações, tocar um instrumento imaginário, e mover as mãos conforme o contorno melódico) encontraram percentuais de respondentes. Apenas 4,7% responderam que não realizam nenhuma dessas ações. Ações mentais e físicas, portanto, estão presentes nas práticas associadas ao ditado melódico da quase totalidade dos participantes, o que reforça a necessidade de que as ações, em especial aquelas que envolvam o corpo de forma mais geral, sejam consideradas e melhor abordadas em Percepção Musical.

Observando-se os resultados dos cruzamentos de respostas, verificou-se a existência de algumas relações significativas entre o desempenho autodeclarado dos participantes em ditado e as estratégias adotadas. Nesse sentido, os participantes que têm que se esforçar, mas que conseguem bons resultados, demonstraram adotar um foco na escrita tradicional e não na escuta, além de abordagens segmentadoras. O maior percentual deles inicia o processo de escrita dos ditados diretamente no pentagrama (24,2%), identifica notas calculando os intervalos (17,8%) e escreve primeiro o ritmo do que foi ouvido (17,4%). Já entre os participantes que têm facilidade e sem grandes esforços conseguem bons resultados, os cruzamentos apontam a adoção de estratégias envolvendo a observação de aspectos musicais amplos e a integração de elementos. O maior percentual desses participantes disse observar a presença de graus conjuntos ou disjuntos, notas estranhas à harmonia, harmonia implícita, acordes arpejados e até mesmo nenhum desses elementos (14,0%), observando possivelmente outras questões não perguntadas, como forma musical. Reforçando a tendência a uma escuta de aspectos mais amplos do discurso musical, o maior percentual desses participantes também disse focar sua atenção primeiramente na escuta de aspectos gerais da

melodia (9,7%). Portanto, há uma diferença notável entre as estratégias dos participantes com facilidade e as dos que precisam se esforçar, com os primeiros adotando práticas mais alinhadas às recomendações da literatura (BERNARDES, 2001; KARPINSKI, 2000; ROGERS, 2004; entre outros), por focarem a escuta ao invés da escrita e por promoverem a integração dos elementos do discurso musical.

Relações significativas também foram observadas entre as respostas dadas sobre o uso de estratégias eficientes e as estratégias que os participantes adotam para a realização de ditados melódicos. Entre aqueles que acreditam usar estratégias eficientes, alguns de fato procedem de acordo com as recomendações da literatura (CAREGNATO, 2019; KARPINSKI, 2000; ROGERS, 2004; TELESCO, 1991), por exemplo, identificando notas por comparação com graus da escala como a tônica ou a dominante (21,2%). Alguns também escrevem primeiramente o ritmo do que foi ouvido (15,7%), o que não sugere, entretanto, que o maior número deles esteja usando estratégias segmentadoras, porque igual percentual disse escrever cabeças de nota e hastes em simultâneo (15,7%), possivelmente como resultado de uma escuta integrada de ritmos e alturas. De todo modo, esses participantes, que alegam usar estratégias eficientes, observam a existência de graus conjuntos ou disjuntos, notas estranhas à harmonia, harmonia implícita, acordes arpejados, ou até mesmo nenhum desses elementos (15,7%), o que sugere que também observam aspectos mais gerais da música. Para além disso, eles usam ações interiores como cantar (26,3%), e ações físicas como bater tempos (4,7%), reforçando que pessoas que usam boas estratégias integram corpo e mente (LÓPEZ; VARGAS, 2015; TEIXEIRA, 2011; VARGAS; LÓPEZ; SHIFRES, 2007).

## Considerações finais

Partindo de críticas ao ensino tradicional de Percepção Musical e à abordagem de ditados melódicos no contexto dessa disciplina,

bem como de ressignificações e recontextualizações do ditado, o presente trabalho se propôs a investigar quais têm sido as estratégias para realização de ditados melódicos mais empregadas no Brasil, e observar a quais resultados elas têm levado seus usuários.

Com relação às estratégias mais empregadas, pudemos constatar que boa parte dos participantes acredita usar estratégias eficientes e conseguir bons resultados, mas que elas são ainda vinculadas a uma abordagem segmentadora do discurso musical e com foco na escrita tradicional e não na escuta. Portanto, embora o início das problematizações sobre o ditado já tenha quase 30 anos no Brasil (LIMA, 2011), e os discursos de alguns professores e pesquisadores apontem para uma renovação das práticas vinculadas à Percepção Musical (OTUTUMI, 2008; 2013; PANARO, 2011; TEIXEIRA, 2011), habitus tradicionais, como descrito por Horn (2017), permanecem arraigados nas práticas dos ditados melódicos. Logo, parece possível afirmarmos que as discussões teóricas sobre o assunto ainda precisam ser difundidas e chegarem mais perto, especialmente, dos estudantes e professores de música do Brasil. Essa necessidade de aproximação entre teoria e prática também se tornou evidente a partir da observação de estratégias envolvendo ações, especialmente físicas, junto à quase totalidade dos participantes. Como defende Teixeira (2011), esse tipo de ação, tão presente nas práticas dos sujeitos, precisa ser melhor considerada pelos professores. Contudo, a integração do corpo ao ensino de Percepção Musical ainda parece ser um assunto pouco debatido no Brasil (só encontramos TEIXEIRA, 2011 defendendo essa questão), sendo mais abordado em outros países da América Latina (VARGAS, LÓPEZ, 2008; VARGAS, LÓPEZ, SHIFRES, 2007). Novas pesquisas precisam ser feitas sobre esse assunto.

A respeito dos resultados aos quais as estratégias empregadas para a realização de ditados melódicos têm levado seus usuários, este estudo mostrou que os participantes com mais facilidade utilizam mais estratégias integradoras dos elementos musicais, além de focarem mais na escuta que na escrita. Portanto, embora esta pesquisa tenha demonstrado que boa parte dos envolvidos utiliza



estratégias criticadas pela literatura, aqueles com melhor desempenho autodeclarado são os que se valem de práticas que preservam mais o discurso musical. Embora uma parte dos resultados deste trabalho indique a persistência de práticas que precisam ser revistas, existe uma observação alentadora e que pode instigar professores e estudantes a reverem suas práticas: o investimento em estratégias voltadas para a escuta e a integração de elementos musicais está associado a um bom desempenho autodeclarado em ditado e, de acordo com o discutido neste trabalho, também com o desenvolvimento da compreensão da música enquanto discurso expressivo.

## Referências

ALCANTARA 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) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-8MSN9F>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, v. 9, n. 6, p. 73-85, 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/444>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BUONVIRI, Nathan O. An exploration of undergraduate music majors' melodic dictation strategies. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 33, n. 1, p. 21-30, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/8755123314521036>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BUONVIRI, Nathan O.; PANEY, Andrew S. Melodic dictation instruction: A survey of advanced placement music theory teachers. **Journal of Research in Music Education**, v. 63, n. 2, p. 224-237, 2015. Disponível



em: <https://doi.org/10.1177/0022429415584141>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virginia. Ouvir **para escrever ou compreender para criar?** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 162p.

CAREGNATO, Caroline. "Precisamos conversar sobre intervalos" no ensino de percepção musical. In: PÁSCOA, Márcio Leonel Farias Reis. **Diálogo Musical**. Manaus: Editora UEA, 2019. p. 151-164.

CAREGNATO, Caroline; GUSMÃO, Pablo da Silva; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Avaliação do ditado em Percepção Musical: por que e o que avaliar? In; CAREGNATO, Caroline (org.). **Leitura e escrita musical em perspectiva(s)**. Manaus: Editora UEA, 2021. p. 120-137.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2004. 384p.

FOLONI, Tais Helena Palhares. 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: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/26905859/tais-helena-palhares-foloni-abem>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, v. 9, n. 6, p. 49-58, 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/442>. Acesso em: 29 jul.2021.

HORN, Suelena de Araujo Borges. Ensino de percepção musical em um curso técnico de música: entre a prática e o discurso do professor. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27, 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: 2017a. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/viewFile/4807/1594>. Acesso em: 02 ago. 2021.

HORN, Suelena de Araujo Borges. O ensino de percepção musical como prática: uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu. **Revista**

**Vórtex**, v. 5, n. 3, p. 1-26, 2017b. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2157>. Acesso em: 04 ago. 2021.

KARPINSKI, Gary S. **Aural skills acquisition**: the development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians. Oxford: Oxford University Press, 2000. 272p.

LIMA, Larissa Martins. Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil. **Ictus**, v. 12, n. 1, p. 110-125, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34368>. Acesso em: 29 jul. 2021.

LÓPEZ, Ivana; VARGAS, Gustavo. Transmisión de ontologías en la enseñanza del lenguaje musical. In: SHIFRES, Favio; TOVAR, Pilar Holguín (ed.). **El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos**: teoría e investigación. La Plata: Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 2015. Disponível em: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/186.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

MENEZES, Ruth Cruz de. **Les stratégies cognitives utilisées lors de la transcription musicale et des facteurs cognitifs pouvant influencer leur résultat**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Université Laval, Faculté de Musique, Québec, 2010. Disponível em: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/22124>. Acesso em: 04 ago. 2021.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. **Revista Vórtex**, v. 1, n. 2, p. 168-190, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/437>. Acesso em: 04 ago. 2021.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. 242 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2008. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285030/1/Otutumi\\_CristianeHatsueVital\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285030/1/Otutumi_CristianeHatsueVital_M.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

PANARO, Pablo. **O processo de percepção musical como processo de representação social**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Rio de Janeiro, 2011.

PANEY, Andrew. Dictation strategies of first-year university of music students. *Missouri Journal of Research in Music Education*, v. 47, n. 1, p. 23-30, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/299438333\\_Dictation\\_Strategies\\_of\\_First-Year\\_University\\_of\\_Music\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/299438333_Dictation_Strategies_of_First-Year_University_of_Music_Students). Acesso em: 04 ago. 2021.

PANEY, Andrew S.; BUONVIRI, Nathan O. Developing melodic dictation pedagogy: A survey of college theory instructors. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 36, n. 1, p. 51-58, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/8755123316686815>. Acesso em: 04 ago. 2021.

POTTER, Gary. Identifying successful dictation strategies. **Journal of Music Theory Pedagogy**, v. 4, n. 1, p. 63-71, 1990. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDvVTZhNjE3Z2dUbKkE/view?resourcekey=0-rgNtcoqvoMuNoSm4Z-oOUA>. Acesso em: 04 ago. 2021.

ROGERS, Michael R. **Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2004. 249p.

SHIFRES, Favio. La educación auditiva en la encrucijada. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN AUDITIVA, 2, 2007, Tunja. **Memorias de las Jornadas**. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2007. p. 64-78. Disponível em: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/13.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. **Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2011. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_2810a91850ed8c882d3b187a18812d2a](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_2810a91850ed8c882d3b187a18812d2a). Acesso em: 04 ago. 2021.

TELESCO, Paula. Contextual ear training. **Journal of Music Theory Pedagogy**, v. 5, p. 179-190, 1991. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1osQaCtEZoyl7avfK\\_ZUmyvZ\\_\\_c438lwo/view](https://drive.google.com/file/d/1osQaCtEZoyl7avfK_ZUmyvZ__c438lwo/view). Acesso em: 16 ago. 2021.

VARGAS, Gustavo; LÓPEZ, Ivana. Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías. In: REUNIÓN DE LA SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 7, 2008, Rosario. **Actas...** Rosario: SACCOM, 2008. Disponível em: [http://www.sacom.org.ar/2008\\_reunion7/actas/37.Vargas\\_Lopez.pdf](http://www.sacom.org.ar/2008_reunion7/actas/37.Vargas_Lopez.pdf). Acesso em: 04 ago. 2021.

VARGAS, Gustavo; LÓPEZ, Ivana; SHIFRES, Favio. Modalidades en las estrategias de la transcripción melódica. In: REUNIÓN DE LA SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 6, 2007, Entre Ríos. **Actas...** Entre Ríos: SACCOM, 2007. Disponível em: [http://www.sacom.org.ar/2007\\_reunion6/actas/08VargasLopezShifres.pdf](http://www.sacom.org.ar/2007_reunion6/actas/08VargasLopezShifres.pdf). Acesso em: 04 ago. 2021.

## Agradecimentos

Agradecemos aos participantes desta pesquisa, por sua contribuição para a realização deste trabalho, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento desta pesquisa.

## Financiamento

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.