

# Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense

A STUDY ABOUT MUSIC PERCEPTION SELF-EFFICACY BELIEFS IN A PARANAENSE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

**LÍLIAN SOBREIRA GONÇALVES** Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR (Curitiba/PR) ▶ [lilian\\_sgoncalves@yahoo.com.br](mailto:lilian_sgoncalves@yahoo.com.br)

**ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO** Departamento de Artes Universidade Federal do Paraná - UFPR (Curitiba/PR)  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico<sup>1</sup> (CNPq) ▶ [rosanecardoso@ufpr.br](mailto:rosanecardoso@ufpr.br)

## resumo

O tema deste artigo aborda a motivação para aprendizagem no contexto da disciplina de “Percepção Musical”. Dentre as diversas teorias de motivação, escolhemos a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura como referencial teórico para esta pesquisa, com ênfase em seu elemento central: as “Crenças de Autoeficácia”. O objetivo geral foi investigar as crenças de autoeficácia de alunos da disciplina de Percepção Musical de uma instituição de ensino superior do estado do Paraná, para verificar o quanto os alunos sentiam-se confiantes (ou não) para realizar atividades de percepção e para organizar seus estudos de percepção no cotidiano. O método adotado para alcançar o objetivo geral foi o estudo de levantamento, conduzido por meio de uma escala elaborada conforme as orientações de Bandura para construção de escalas de autoeficácia. Este autor indica três etapas: elaboração, validação e aplicação. A escala conteve 15 questões, subdivididas em cinco partes denominadas de ‘subescalas’. Foi validada por procedimentos estatísticos e aplicada em uma população de 38 alunos. Os resultados indicaram: que o aumento das crenças de autoeficácia era diretamente proporcional ao tempo de estudo de música; que as maiores crenças de autoeficácia estavam relacionadas às atividades rítmicas, em detrimento das melódicas e harmônicas; que as menores crenças de autoeficácia estavam relacionadas ao gerenciamento do estudo fora do ambiente de sala de aula. Estes resultados, relativos especificamente ao estudo desenvolvido, trazem implicações para a Educação Musical, pois fornecem algumas indicações sobre como as crenças de autoeficácia podem ser fortalecidas no contexto das aulas de percepção musical. Tais indicações estão descritas no final do artigo.

**PALAVRAS CHAVE:** percepção musical, motivação, autoeficácia.

1. Bolsista CNPq.

**abstract**

The theme of this article is about the motivation for learning in the context of the discipline of "Musical Perception." Among the various theories of motivation, we chose the Social Cognitive Theory by Albert Bandura as a theoretical framework for this research, with emphasis on the central element of the theory: the "self-efficacy beliefs." The main was to investigate the self-efficacy beliefs of students of the discipline of musical perception of an institution of higher education in the Paraná state (BRAZIL), to see how much the students felt confident (or not) to conduct perception activities and to organize their perception studies in the daily. The Method adopted to achieve the overall objective of this study was a survey, conducted through a Bandura's guidelines for constructing a self-efficacy scale. This author indicates three stages: development, validation and application. The scale contained 15 questions divided into 5 parts called 'subscales'; was validated by statistical procedures and applied to a population of 38 students. The results indicated that the increase in self-efficacy beliefs was directly proportional to the time of study of music; that the highest self-efficacy beliefs were related to rhythmic activities to the detriment of the melodic and harmonic; that the lower self-efficacy beliefs were related to managing the study outside the classroom environment. These results, relating specifically to the this study, have implications for music education because provides some indication of how self-efficacy beliefs can be strengthened in the context of the lessons of musical perception. Such statements are described at the end of article.

**KEYWORDS:** musical perception, motivation, self-efficacy.

**introdução**

Ao abordar a situação do ensino da Percepção Musical, Bernardes (2001) afirma que esta disciplina pode ser considerada como um dos eixos na formação musical dos estudantes em nível universitário no Brasil, pois é obrigatória na maior parte dos cursos de graduação em Música (Bacharelados e Licenciaturas) e está geralmente estruturada em três frentes – melódica, rítmica e harmônica. Para Otutumi (2008) a disciplina de Percepção Musical é considerada fundamental pela grande maioria dos educadores musicais, tanto pelo apoio significativo para a carreira do músico, antecedendo sua formação profissional, como pela participação no processo de formação musical básica. Segundo esta autora, a disciplina de Percepção Musical é coletiva e com grande demanda de turmas, uma vez que é ofertada para todos os cursos de graduação em Música.

Na formação do licenciando e do bacharelado em Música, a percepção é essencial para o desenvolvimento de habilidades perceptivas e cognitivo-musicais, no entanto, muitos estudantes encontram dificuldades para superar os conteúdos exigidos (Gonçalves, 2013a; 2013b). Assim, ao reconhecer que existem dificuldades e desafios enfrentados pelos estudantes no confronto com os conteúdos da disciplina de Percepção Musical, propusemos um olhar voltado para os aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem, especificamente nos estudos sobre motivação para aprendizagem<sup>2</sup>. Nos últimos anos, muitos autores têm refletido sobre as relações entre motivação

2. Este artigo traz resultados parciais da dissertação de Mestrado intitulada "Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical", defendida em fevereiro de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa PROFCEM (CNPq) – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical.

e aprendizagem, ensino e prática musical, como por exemplo, McCormick e McPherson (2003); McPherson e McCormick (2006); Ritchie e Williamon (2011); Miksza (2012); Custodero (2006), Addressi & Pachet (2005, 2007); Silva (2012); Troum (2008); Araújo e Pickler (2008), Araujo e Andrade (2011), Araujo (2008; 2013); Stocchero (2013); Condessa (2011), Araújo et alii (2009; 2010); Hentscke et alii (2009); Pizzatto e Hentscke (2010); Cernev e Hentschke (2010); Cereser e Hentschke (2009); Amato e Amato Neto (2009); Cereser, (2011); Schneider (2011); Figueiredo (2010, 2014), Gusmão (2011), Gusmão e Dias (2013), dentre outros. De acordo com O'Neill & McPherson (2002), a motivação pode ser considerada como uma parte integrante do processo de aprendizagem, que auxilia o aluno a adquirir uma série de comportamentos adaptativos que irão auxiliar no alcance de seus objetivos pessoais.

Para Reeve (2006, p.24), a motivação se refere “aos processos que dão ao comportamento sua energia e direção”. Este autor argumenta que é possível usarmos as teorias da motivação para entender questões da natureza humana, como esforços para obter algo, desejos, emoções, criatividade, interesses, estabelecimento de metas, etc. Segundo ele, a motivação beneficia a adaptação, e havendo uma diminuição da motivação, a capacidade de adaptação fica prejudicada e há uma tendência a desistir.

De acordo com Cavalcanti (2009), muitos estudos sobre motivação estão atualmente focados na teoria sociocognitiva. Sob o foco desta teoria, a motivação está relacionada a expectativas, valores e interesses pessoais, crenças de autoeficácia e metas, dando ênfase às experiências e afetos do ser humano, e relacionando-os com o ambiente onde está inserido.

A perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais - cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamento. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento. (Cavalcanti, 2009, p. 94)

As crenças de autoeficácia ocupam uma posição central na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1997; 2008). Estas crenças são convicções, autocrenças, autoavaliações que os indivíduos fazem de suas capacidades ao confrontarem ou realizarem diferentes atividades. Segundo Cavalcanti (2009), tais crenças atuam como mediadoras da motivação, cognição e emoção. A teoria da autoeficácia, portanto, tem como abordagem a observação sobre o quanto um indivíduo acredita que é capaz de realizar determinada atividade. Isto é, quanto mais ele crê que pode realizar determinada tarefa, mesmo que efetivamente não tenha condições objetivas de realizá-la, mais ele irá se dedicar e se esforçar para enfrentá-la. Fundamentais para o processo motivacional, as crenças de autoeficácia podem desencadear uma ação, ou bloqueá-la (Schneider, 2011). Cavalcanti explica que:

Crenças de autoeficácia fazem parte do sistema de autocrenças do homem, são o constructo central da teoria social cognitiva. Elas são definidas por Bandura (1997) como julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho. (Cavalcanti, 2009, p.95)

Essa confiança que o estudante tem sobre a sua própria capacidade de desempenho apresenta-se como um dos fatores que pode ser determinante para a motivação da prática musical. De modo inverso, a falta de confiança do estudante em suas capacidades e habilidades gera desmotivação, que é caracterizada pela baixa percepção de competência para a realização de determinada atividade (Araújo *et. al.*, 2010).

Assim, consideramos que seria possível verificar a motivação para o estudo da Percepção Musical a partir das crenças de autoeficácia. O problema que norteou este estudo pode ser sintetizado com a seguinte questão: os alunos apresentam níveis distintos de crenças de autoeficácia na realização das diferentes atividades relacionadas à disciplina de Percepção Musical? O objetivo geral para esta pesquisa, portanto, foi investigar estas crenças de alunos da disciplina de Percepção Musical, de uma IES<sup>3</sup> do Paraná, para verificar o quanto eles se sentiam confiantes (ou não) para realizar atividades de percepção e organizar seus estudos no cotidiano.

A justificativa para esta pesquisa está apoiada na ideia de que o estudo das crenças de autoeficácia possibilita a compreensão de fatores motivacionais que podem interferir, positivamente ou negativamente, no contexto da aprendizagem. Quanto maiores são as crenças de autoeficácia do estudante de Música, isto é, quanto mais ele confia em suas capacidades para atingir seus objetivos, maior poderá ser o seu nível de motivação para enfrentar os desafios da aprendizagem. Neste sentido, os resultados desta pesquisa podem trazer dados que permitem verificar elementos psicológicos envolvidos no ensino da percepção musical, dando subsídios para o professor de Música conhecer mais sobre os processos motivacionais, especificamente sobre as crenças de autoeficácia. Em um momento posterior, estes dados podem favorecer a criação de estratégias e ações didático-pedagógicas para melhorar/facilitar o desenvolvimento desta disciplina (no âmbito motivacional) no contexto do ensino superior de Música. Além disso, os resultados desta investigação podem ser associados aos resultados de outros estudos sobre percepção musical, autoeficácia e autorregulação, como as pesquisas de Gusmão (2011) e Gusmão e Dias (2013).

Gusmão (2011), por meio de entrevistas semiestruturadas com três estudantes, verificou que existia uma relação entre o desempenho dos alunos nas disciplinas de Percepção Musical e a utilização de processos autorregulatórios, especialmente sobre o gerenciamento do tempo de estudo e o estabelecimento de prioridades. Já em estudo posterior, semelhante ao estudo relatado neste artigo, Gusmão e Dias (2013) trouxeram como objetivo de pesquisa a elaboração e validação de uma escala de autoeficácia para Percepção Musical com alunos de uma instituição de ensino superior do sul do Brasil. Os autores conseguiram testar e validar a escala no âmbito do campo empírico estudado. Por conseguinte, os resultados obtidos por Gusmão (2011), Gusmão e Dias (2013), e por meio da presente pesquisa, podem ser complementares, corroborando para o aprofundamento dos estudos sobre autoeficácia e percepção musical no contexto brasileiro.

3. IES: Instituição de Ensino Superior

## teoria social cognitiva e crenças de autoeficácia

Albert Bandura é um dos teóricos que trabalhou na reformulação do plano teórico do *behaviorismo*. Sua pesquisa enfatizou aspectos sociais do comportamento, incorporando princípios de aprendizagem observacional. (Pajares e Olaz, 2008). Quando Bandura iniciou sua carreira, o *behaviorismo* estava bastante em evidência e os estudos sobre aprendizagem concentravam-se quase unicamente na verificação da aprendizagem por intermédio dos efeitos punitivos ou reforçadores dos próprios atos (Bandura, 2008). As teorias do condicionamento enfatizavam as condições ambientais e as consequências comportamentais, definindo a aprendizagem como uma conexão entre estímulo e resposta (Bock *et al.*, 2001). Bandura (2008), portanto, passa a destacar a importância da *agência humana*, isto é, o indivíduo que age por meio de uma ação de exploração, manipulação, e tem a capacidade de influenciar o ambiente. Para o autor, as pessoas regulam suas ações e motivações e produzem experiências que formam a base da estrutura funcional do cérebro. Esta visão é incluída por ele na Teoria Social Cognitiva que traz uma ampliação do conceito de agência humana para o conceito de *agência coletiva*, isto é, ações baseadas nas crenças comuns dos indivíduos em suas capacidades coletivas de obter os resultados esperados.

Segundo Cavalcanti (2009), Bandura demonstra a interação recíproca do indivíduo com o meio e com os resultados de seu comportamento por meio de uma reciprocidade triádica. Neste sentido, Pajares e Olaz (2008) enfatizam que pensamentos e ações humanas originam-se em uma interrelação dinâmica entre as influências pessoais, comportamentais e ambientais que fazem com que os indivíduos se tornem “produtos e produtores” de seus sistemas sociais e de seus ambientes (ver figura 1).

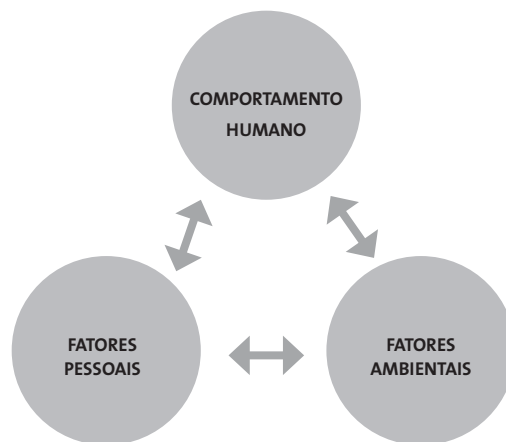


FIGURA 1

*Relações na reciprocidade triádica. Baseado em Pajares & Olas (2008, p.98).*

Para Costa e Boruchovitch (2006), a pesquisa de Bandura destaca uma importante função reguladora sobre o comportamento, exercida pela autoeficácia. Por esta razão, a autoeficácia foi considerada como o componente central da Teoria Social Cognitiva, pois ela é desenvolvida, ou fortalecida, no contexto da reciprocidade triádica, isto é, na relação entre as experiências pessoais, ambientais e sociais. O fortalecimento da crença de autoeficácia permite a elevação do nível de motivação, que, por sua vez, gera mais esforço, persistência e

propósitos comprometidos com o aprendizado e cumprimento de metas (Costa e Boruchovitch, 2006).

A construção psicológica da autoeficácia pode ser definida como um mecanismo cognitivo que serve de mediação entre motivação e comportamento, voltado para um determinado objetivo. Assim, no contexto da aprendizagem, as crenças de autoeficácia são consideradas percepções que o aluno possui em relação às suas habilidades, sua inteligência, suas competências, que, por sua vez, não são necessariamente o espelho da realidade, mas aquilo que o indivíduo acredita ser (Schneider, 2011). Neste sentido, Pajares e Olaz acrescentam que as crenças de autoeficácia “são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem estar e as realizações pessoais” (Pajares e Olaz, 2008, p.101).

É importante destacar que as crenças de autoeficácia não estão ancoradas no fato de que o indivíduo possua uma determinada inteligência, ou capacidades, habilidades, competências, etc. Segundo Bzuneck (2001), a questão não é se o indivíduo possui ou não determinadas capacidades e/ou atributos, mas se ele *acredita* que as possui.

As crenças de autoeficácia, por fim, de acordo com O’Neill e McPherson (2002), podem ser vistas como um senso de competência que, no contexto da aprendizagem musical, estão associadas ao grau de confiança que um estudante de música possui sobre suas capacidades pessoais e nas suas habilidades, para alcançar determinados objetivos.

## metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um estudo de levantamento por meio da utilização de um questionário que incluiu uma escala numérica, construída com base nas orientações de Bandura (2006), sobre construção de escalas de autoeficácia. Nestas orientações, Bandura sugere que sejam seguidas três etapas de elaboração, testagem e aplicação de escala. Estas três etapas foram realizadas no contexto desta pesquisa e estão descritas abaixo:

**Etapa 1** - Inicialmente, foi realizado um levantamento das dificuldades e desafios da disciplina de percepção com um grupo inicial de graduandos em Música. Os alunos foram convidados a responder livremente sobre o que consideravam desafios e dificuldades na disciplina de Percepção. Um grupo de 10 alunos (N=10), de diversos cursos de graduação em Música, matriculados no 1º e 2º anos de uma instituição de ensino superior, da cidade de Curitiba, responderam por escrito às questões. Todos estavam cursando regularmente a disciplina. Nesta primeira fase, foram coletados dados para a elaboração do questionário para a avaliação das crenças de autoeficácia dos alunos.

Com base no levantamento de desafios e dificuldades, apontados nas respostas desses alunos, os dados foram organizados, gerando uma escala de autoeficácia, chamada de “*Inventário de avaliação das crenças de autoeficácia para a disciplina de percepção musical*”. Este inventário foi subdividido em cinco seções, chamadas de ‘subescalas’, de acordo com o tipo de habilidade musical ou atividade específica que estava sendo pesquisada. No levantamento foi considerado que as dificuldades e desafios indicados mantiveram uma consistência entre as respostas, uma vez que os estudantes faziam parte da mesma instituição e frequentavam aulas de percepção

com os mesmos professores. Neste sentido, não especificamos níveis de dificuldades para cada subescala, mas utilizamos uma formulação mais geral para cada categoria. As subescalas geradas pela organização destes dados foram:

- a) Subescala 1 – Percepção melódica: questões que envolviam a percepção de escalas, intervalos melódicos, ditado melódico ou solfejo (questões A, C e D);
- b) Subescala 2 – Percepção harmônica: questões que envolviam a percepção de intervalos harmônicos, acordes ou cadências (questões B e H);
- c) Subescala 3 – Percepção Rítmica: questões que envolviam a percepção e escrita de ritmos em compassos simples ou compassos compostos, leitura rítmica (questões E, F e G). Embora a leitura e escrita rítmica sejam habilidades distintas, neste estudo consideramos estes dados na mesma subescala, pois as dificuldades e desafios rítmicos foram apontados indistintamente pelos participantes (leitura e/ou escrita). Consideramos, portanto, como dificuldades gerais concernentes ao estudo da percepção rítmica;
- d) Subescala 4 - Organização do estudo: questões sobre prática da percepção fora da sala de aula, planejamento e frequência do estudo (questões K, L, e N). Esta subescala estava associada à capacidade de autorregulação dos participantes para o estudo da percepção;
- e) Subescala 5 – Outros conteúdos: questões que envolviam conteúdos diversos relacionados à percepção musical, como a percepção de diferentes timbres, a leitura e escrita de partituras e a melhor compreensão musical de modo geral (questões I, J e M)<sup>4</sup>.

**Etapa 2** - Na segunda fase, o inventário resultante dos dados obtidos na fase anterior foi aplicado em um grupo de onze alunos (N=11), estudantes de graduação de uma instituição de ensino superior, da cidade de Curitiba, na qual também foram coletados os dados iniciais para elaboração da escala. Todos os participantes estavam regularmente matriculados na disciplina de Percepção Musical. O objetivo da aplicação deste estudo piloto foi identificar e corrigir eventuais falhas na construção do inventário.

Os dados obtidos nesta fase da pesquisa foram analisados por um estatístico com o objetivo de verificar a consistência interna do questionário. Para esta verificação, de acordo com as orientações de Bandura, foi aplicado o coeficiente *alfa de Cronbach*<sup>5</sup>. Segundo Cavalcanti (2009), o *alfa de Cronbach* ( $\alpha$ ) é um importante indicador estatístico e, por vezes, é denominado de coeficiente de fidedignidade de uma escala. Mediante um teste de consistência interna é determinada a confiabilidade do instrumento de medida. Quanto maior a correlação entre os itens de um instrumento, maior será o valor do *alfa*.

4. Gusmão (2012), na construção de sua escala de autoeficácia, considerou quatro subescalas: a) Compreensão/ execução melódica (envolvendo questões relacionadas a solfejo e ditado melódico); b) Compreensão harmônica; c) Discriminação de elementos isolados; d) Leitura e execução rítmica.

5. Índice que mede se existe coerência interna entre as questões de uma escala.

Após a obtenção dos dados, o coeficiente alfa de Cronbach foi aplicado obtendo valor de  $\alpha = 0,90$ . Este valor de  $\alpha$  indica uma alta consistência interna entre os itens do questionário, ou seja, os itens do questionário guardavam homogeneidade entre si (ver tabela 1). Observa-se que a subescala 5 não foi especificada na tabela abaixo, porque nesta subescala foram incluídas dificuldades/desafios apontados pelos participantes que não estavam relacionados diretamente às atividades específicas de percepção rítmica, melódica ou harmônica, bem como à organização do estudo cotidiano para a percepção. Nesta subescala, foram consideradas as atividades de percepção timbrística (questão I); escrever partituras (questão J); compreender melhor a música como um todo e não apenas em partes (questão M); utilizar conhecimentos prévios de teoria musical (questão O).

Subescalas sobre percepção musical e organização do estudo no cotidiano	Questões	Alfa de Cronbach	Média por subescalas
Percepção melódica	A - Perceber intervalos melódicos	0,89	0,90
	C - Transcrever ditados melódicos	0,90	
	D - Solfejar	0,90	
Percepção harmônica	B - Perceber intervalos harmônicos	0,89	0,90
	H - Perceber e transcrever acordes ou cadências	0,90	
Percepção rítmica	E - Ler ou transcrever ditados rítmicos (binários ou quaternários)	0,91	0,91
	F - Ler ou transcrever ditados rítmicos (ternários)	0,91	
	G - Ler ou transcrever ditados compostos	0,91	
Organização de estudo	K - Manter uma prática constante de exercícios	0,88	0,89
	L - Desenvolver a percepção auditiva	0,89	
	N - Elaborar um método de estudo	0,89	
<b>Média do coeficiente alfa de Cronbach em todo o questionário</b>			<b>0,90</b>

TABELA 1

Valores do Alfa de Cronbach para todas as questões e subescalas sobre percepção e organização do estudo cotidiano.

Fonte: Dados da pesquisa

No início do inventário, foram incluídas algumas questões para caracterização do grupo pesquisado, com questões sobre: gênero, faixa etária; instrumento musical; curso frequentado (bacharelado/licenciatura); e tempo de estudo musical anterior à graduação.

**Etapa 3** - A última fase foi a aplicação da escala de autoeficácia (“Inventário de avaliação das crenças de autoeficácia para a disciplina de percepção musical”) para o grupo definitivo. Nesta fase, o inventário revisado e validado após o estudo piloto foi aplicado para uma população

de trinta e oito estudantes (N=38), do 2º ano de diferentes cursos de graduação em Música, entre os quais: curso Superior de Canto, Superior de Instrumento, Composição e Regência e Licenciatura em Música, todos regularmente matriculados e cursando a disciplina de Percepção Musical.

## resultados da pesquisa

No Gráfico 1 pode-se observar a comparação entre o escore (ou índice) médio obtido em cada uma das questões de cada subescala. As questões com maior escore médio (acima de 8) são as questões E, F e O. As questões E e F são questões sobre leitura e escrita de ritmos binários, ternários e quaternários em compassos simples, e a questão O indaga sobre a utilização de conhecimentos prévios de teoria musical. Estes são os desafios que os alunos entrevistados se sentiam mais capazes de enfrentar (ver gráfico 1).

ESCORE MÉDIO – QUESTÕES DAS SUBESCALAS 1 A 5

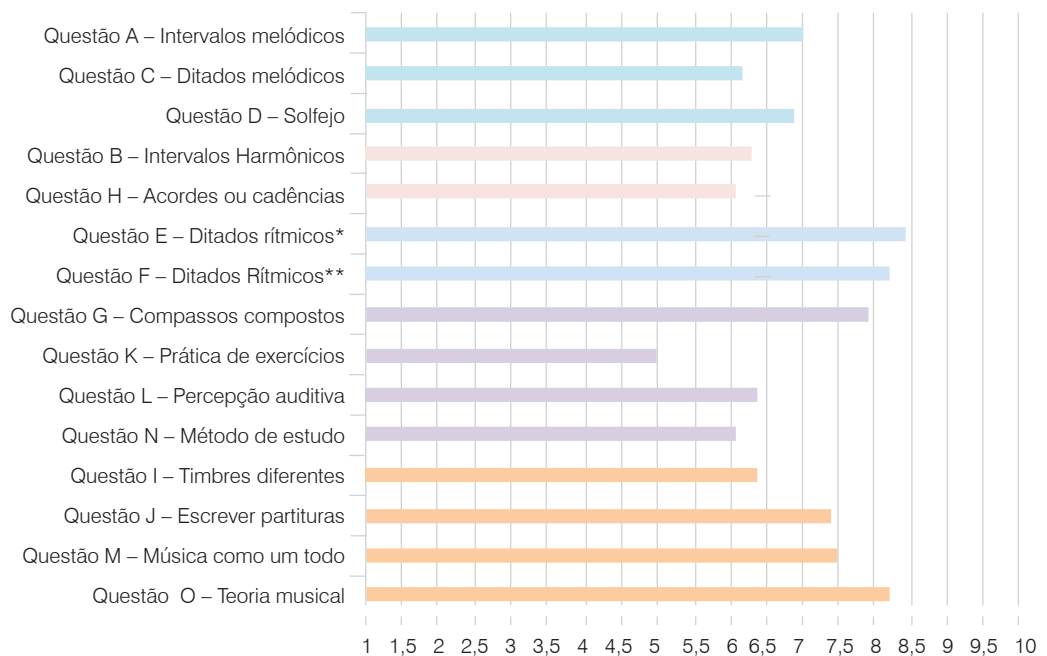


GRÁFICO 1

Escore médio de todas as questões

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar que os menores escores de confiança foram encontrados nas questões relacionadas à organização do estudo pessoal para prática da percepção, isto é, questões K, L e N. Estes resultados permitiram verificar que, de modo geral, os alunos participantes da pesquisa

não se consideravam muito confiantes em organizar seu estudo de percepção musical fora da sala de aula.

Já as questões que obtiveram os maiores escores de crenças de autoeficácia foram aquelas relacionadas à percepção rítmica, em detrimento da percepção melódica e harmônica, ou seja, as questões E, F, G. Em relação a este resultado, podemos considerar o pensamento de Ciavatta (2003) que sugere que o ritmo faz parte de tudo o que nos rodeia, estando presente em nossos movimentos orgânicos como pulsação e respiração. Este envolvimento natural facilita, de certo modo, a aprendizagem do ritmo e sua percepção. De acordo com Taube (1998), existe uma natural passagem entre a forma rítmica livre e a sua conscientização de igualdade de tempo e suas subdivisões. Também a questão sobre a utilização de conhecimentos prévios de teoria musical obteve escores altos na escala, indicando altos níveis de crenças de autoeficácia. Conforme indicam Costa e Boruchovitch (2006), os alunos que possuem melhores crenças em si e em suas capacidades, como neste caso nas atividades rítmicas e no uso de conhecimentos prévios da teoria musical, exercem mais esforço diante das dificuldades, e este esforço gera melhores realizações. Assim, a autoeficácia mostra-se uma variável chave por relacionar-se diretamente com a motivação para aprender, “uma vez que envolve um questionamento e uma autorreflexão do aluno acerca de sua própria capacidade de iniciar uma determinada tarefa” (Costa e Boruchovitch, 2006, p.94).

Dividindo os estudantes em três grupos, de acordo com a experiência musical anterior à graduação, foi possível fazer um cruzamento de dados entre o tempo de estudo anterior à graduação e as crenças de autoeficácia. Os três grupos, embora com quantidades distintas de participantes, obtiveram homogeneidade nas médias das respostas da escala de autoeficácia (por grupo). O desvio padrão<sup>6</sup> em cada grupo foi de 1,2 pontos. Com estes resultados, pudemos seguir analisando que o tempo de estudo de música aumentou numa relação diretamente proporcional ao nível de confiança dos alunos nas suas capacidades de solucionar problemas relacionados aos conteúdos de Percepção Musical (ver tabela 2).

Tempo de estudo anterior à graduação	Média de escores das questões da escala de autoeficácia	Desvio padrão
1 - 5 anos (53%)	6,6	1,21
6 - 10 anos (34%)	7,2	1,24
Acima de 11 anos (13%)	7,7	1,23

TABELA 2

*Média de escores das questões de autoeficácia por tempo de estudo anterior à graduação. Fonte: Dados da pesquisa*

6. Desvio Padrão: é um parâmetro estatístico que serve para medir o grau de dispersão dos dados dentro da amostra. Quanto menor o índice, menor a variação dos dados. Se for igual a zero, por exemplo, não existe variação de dados (Ferrari, 2004).

Esta relação também foi observada na pesquisa de Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2010), na qual os autores buscaram investigar as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas para autorregular a sua prática instrumental. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, aplicou-se o estudo de levantamento em alunos regularmente matriculados no curso de Bacharelado em Música em uma instituição de ensino superior de Curitiba, distribuídos em turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano. Como resultados, os alunos do 4º ano apresentaram níveis de confiança superiores aos dos alunos de anos anteriores em todos os aspectos de confiança observados: confiança em planejar seu estudo, motivação e capacidade de automonitorar sua prática instrumental. Os instrumentistas com mais tempo de curso (do 3º e 4º anos) demonstraram maiores crenças em sua capacidade de enfrentar os desafios e de se manterem motivados. Já os alunos com crenças de autoeficácia mais elevadas cursavam o 4º ano.

Portanto, os dados obtidos nos levam a afirmar que o treino gerado pelo maior tempo de estudo foi um dos fatores que gerou maior confiança para superação dos desafios apresentados na disciplina de Percepção Musical. De acordo com Sloboda (2008), todo indivíduo que possui o objetivo de tornar-se um músico mais completo precisará passar pelo processo de treinamento, que, tendo como base a enculturação, é o meio pelo qual o aluno adquire habilidades musicais específicas. O tempo de treino, assim como sua natureza, determinarão o nível de habilidade musical que será alcançado. Sloboda valoriza o processo de aprendizagem e treino como os meios mais importantes para aquisição de habilidades complexas como tocar um instrumento musical, por exemplo. “O maior fator do progresso em qualquer aprendizado é o próprio aprendiz, os procedimentos de que dispõe e as motivações que tem” (Sloboda, 2008, p.301). Gusmão (2011), por sua vez, corrobora com Sloboda ao afirmar que os processos de autorregulação da aprendizagem musical conduzem ao “refinamento constante das habilidades” (p. 136).

Outra relação verificada nesta pesquisa foi entre a habilitação (curso de graduação em música que os estudantes frequentavam) e a média de escores de autoeficácia. Para chegar a estes dados foi utilizado o teste ANOVA<sup>7</sup>, medindo os índices de  $F = 8,226$  e  $p = 0,000001$ , que indicaram que as diferenças apontadas eram estatisticamente significativas (pois o  $p < 0,05$  significou que foram encontradas diferenças significativas entre os escores de cada grupo). Estes dados também indicaram que o tamanho da amostra era suficiente.

Assim, observamos que os alunos do curso Superior de Canto, bem como os alunos de Licenciatura em Música apresentaram os menores escores de confiança (5,7). Já os alunos do curso Superior de Instrumento apresentaram os maiores escores de confiança (7,5), seguidos pelos alunos de Composição e Regência (com média 7,4) - (Ver tabela 3).

Em relação a esta questão, na qual os alunos de Canto apresentaram os menores índices de autoeficácia, pudemos constatar que a maioria dos alunos de canto iniciou tardiamente seus estudos de música. Diferentemente dos alunos do curso Superior de Instrumento, que em

7. ANOVA: teste de variância dos resultados.

Curso de graduação em música que frequenta	Média de escores das questões da escala <i>Likert</i> de confiança
Superior de Canto (18%)	5,7
Superior de Instrumento (39%)	7,5
Composição e Regência (32%)	7,4
Licenciatura em Música (11%)	5,7

TABELA 3

*Média de escores das questões da escala de confiança por curso de graduação em música.*

*Fonte: Dados da pesquisa*

geral iniciam a prática do instrumento ainda na infância, os alunos de Canto despertam para o treinamento vocal após a adolescência, terminado o processo de muda vocal, que ocorre durante a adolescência, entre os 13 e 15 anos nos homens, enquanto nas mulheres ocorre por volta dos 12 aos 14 anos (Behlau *et al.*, 2001). Durante a puberdade, a voz de meninos e meninas se diferencia em relação à frequência e, somente após este processo, as vozes podem ser classificadas basicamente como femininas (soprano, mezzosoprano e contralto) e masculinas (tenor, barítono e baixo) (Magnani, 1996; Oliveira, 2007). Greene e Mathieson (*apud* Oliveira, 2007) observam que o período de muda da voz cantada é muito maior do que o da voz falada. Assim, não raro, vemos alunos de graduação em canto com pouquíssimo tempo de estudo de música antes da graduação.

Quanto ao curso de Licenciatura em Música, uma hipótese a ser considerada, para justificar os escores de autoeficácia menores do que aqueles dos alunos de bacharelado em Instrumento e Composição e Regência, é a diversidade de objetivos entre alunos de bacharelado e licenciatura. Enquanto a formação do bacharel em música objetiva a formação de um músico para atuar profissionalmente como instrumentista, cantor, compositor ou regente, na formação do licenciado em música os conteúdos principais estão voltados também para a prática pedagógica, buscando uma formação mais ampla. Na licenciatura, a quantidade de horas de prática musical instrumental muitas vezes é menor que aquela exigida para o bacharel e este fator pode estar relacionado também com o desenvolvimento da percepção musical. No entanto, cabe ressaltar que um educador musical, independente de sua atuação no ensino fundamental, médio ou superior, precisa ter, em sua formação durante a graduação, uma ampla vivência musical/instrumental, tão valorizada quanto aquela do músico instrumentista, cantor, regente ou compositor.

Por fim, o último gráfico apresentado neste artigo (ver gráfico 2), mostra a relação entre o tempo de estudo anterior à graduação e a média de escores de confiança por instrumento musical. De modo geral, com exceção dos alunos de saxofone e de violão (N=4), que representam 11% da amostra total, para a maioria dos alunos entrevistados (N=34), isto é, para 89% dos participantes, quanto maior o tempo de estudo de música, maior a confiança do aluno em resolver dificuldades da disciplina de Percepção Musical.

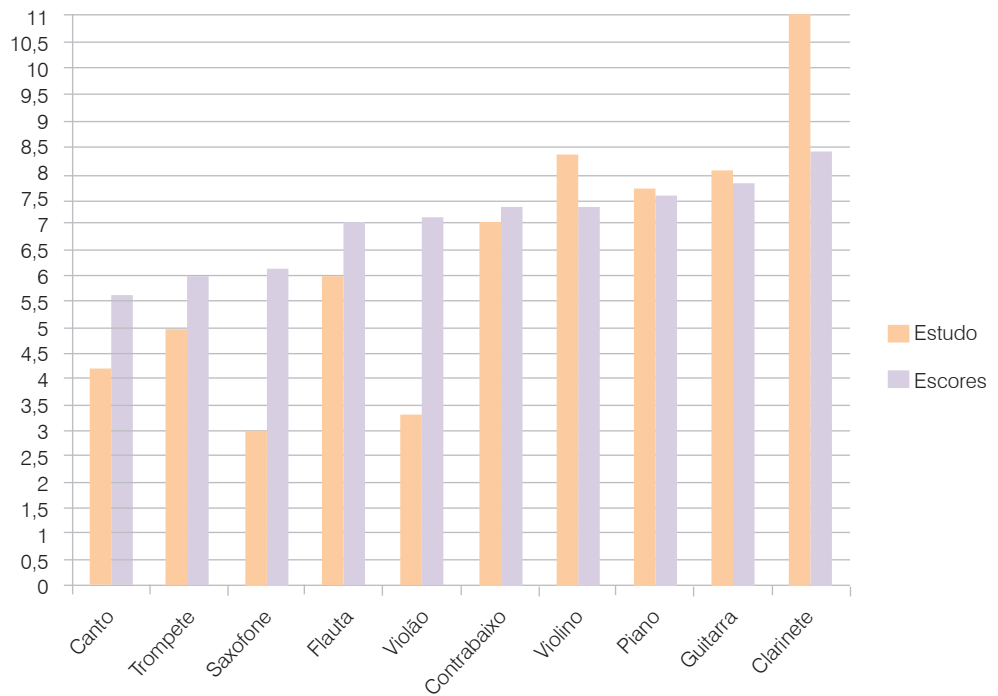


GRÁFICO 2

*Escore Comparativo entre a média de tempo de estudo de música anterior à graduação e a média de escores das escalas de confiança por instrumento musical.*

*Fonte: Dados da pesquisa*

## considerações finais

Diante do objetivo desta pesquisa, a investigação das crenças de autoeficácia de alunos de Percepção Musical, o instrumento de coleta de dados possibilitou a constatação de que as crenças dos alunos estão vinculadas a atividades ou conteúdos específicos da disciplina de Percepção Musical. Desta forma, alguns alunos mostram-se muito confiantes para realizar tarefas relacionadas a aspectos melódicos da percepção, enquanto outros mostram os mesmos níveis de confiança em aspectos diferentes, como harmonia ou ritmo. Os maiores escores de crenças de autoeficácia encontrados foram em relação às atividades rítmicas e os menores escores foram verificados na falta de confiança do gerenciamento do estudo individual cotidiano.

Os resultados mais significativos desta pesquisa são os que relacionam as crenças de autoeficácia com o tempo de estudo de música. Em 89% da amostra total há uma relação direta entre o tempo de estudo e o aumento das crenças de autoeficácia em relação à disciplina de Percepção Musical. Ou seja, quanto mais tempo de estudo de música, maiores são as crenças de autoeficácia. Resultados semelhantes já foram relatados nas pesquisas de Cavalcanti (2009) e Araújo *et al.* (2010).

A análise da média de escores, isto é, dos resultados finais das médias das questões da escala de autoeficácia, por curso de graduação, mostrou que os alunos do curso Superior de Canto e Licenciatura em Música apresentam as menores médias de escores (5,7). Nos cursos Superior de Instrumento e Composição e Regência as médias de escores foram,

respectivamente, 7,5 e 7,4, demonstrando que alunos destes cursos mostram muito mais confiança na realização de atividades da disciplina de Percepção Musical.

Estes resultados, por sua vez, trazem implicações para a área da educação musical, uma vez que permitem a compreensão de elementos que podem auxiliar professores/educadores a favorecer um processo de fortalecimento das crenças de autoeficácia para a prática e aprendizagem da percepção musical. Dentre os elementos que podem ajudar neste sentido, destacamos:

(1) A necessidade de auxiliar o aluno/músico a organizar a prática cotidiana da percepção musical, por meio de estratégias e atividades que permitam que ele possa desenvolver sozinho, em seu ambiente de estudo, suas habilidades. Este processo de autonomia, conforme indica Bzuneck (2001), tem um importante papel nos mecanismos que promovem a motivação do aluno e, conseqüentemente, pode aumentar as crenças de autoeficácia.

(2) A necessidade de oportunizar ao aluno a contextualização de todos os elementos de percepção trabalhados em sala de aula como forma de proporcionar ao discente maior familiaridade com os conteúdos, e, por conseqüência, aumentar as crenças de autoeficácia. O treinamento auditivo deverá ser ampliado no sentido de proporcionar ao aluno uma escuta musical que lhe permita amplo domínio dos aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, pois, segundo Souza e Torres (2009) escutar é conscientizar-se do fato sonoro ao perceber os sons por meio do sentido da audição, dentro de uma dimensão interpretativa.

(3) A necessidade de estimular o aumento de quantidade de horas da prática da percepção e da prática musical instrumental (instrumento ou canto) de tal forma que o aluno/músico aumente sua familiaridade com os aspectos melódicos, rítmicos e harmônicos exigidos na prática da percepção e, por conseqüência, aumente a confiança em seu desempenho. Este aspecto do treino, por sua vez, é amplamente destacado por Sloboda (2008).

(4) Por fim, destacamos com este estudo a necessidade de observar os aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem do aluno, especialmente no que diz respeito à motivação para aprendizagem e prática da percepção musical. Muitas vezes o baixo rendimento não é só um resultado mecânico de alguma defasagem de estudo, mas um reflexo de um processo mais amplo que passa pela falta de confiança e a insegurança do aluno em suas capacidades diante das dificuldades enfrentadas. Neste sentido, o estudo das crenças de autoeficácia implica na atenção do professor para com o *feedback* dado ao aluno, que deve ser em forma de uma motivação positiva, para que o estudante não se desestime diante das dificuldades, mas sintase cada vez mais capaz e confiante para desenvolver suas habilidades.

## referências

ADDESSI, Anna Rita; PACHET, François. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. *Cognição e Artes Musicais*, v. 2, n. 1. Curitiba, p.62-72, 2007.

\_\_\_\_\_. Experiments with a musical machine: musical style replication in 3/5 year old children. *British Journal of Music Education*, v. 22. Cambridge, p.21-46, 2005.

AMATO, Rita de Cássia F.; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da Abem*, v. 22. Porto Alegre, p.87-96, 2009. Disponível em:[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22\\_artigo9.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo9.pdf)

ARAUJO, Rosane C. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta Revista de Cognição Musical*, v. 1. Curitiba, p.55-66, 2013.

\_\_\_\_\_. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, v. 1. Curitiba, p.39-52, 2008.

ARAÚJO, Rosane; CAVALCANTI, Célia; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.24, p.34-44, 2010. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo4.pdf)

\_\_\_\_\_. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD: Educação Temática Digital*, v.10. Campinas, p.249-272, 2009.

ARAUJO, Rosane C.; ANDRADE, Margareth A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista DAPesquisa*, v.8. Florianópolis, p.553-563, 2011.

ARAUJO Rosane C.; PICKLER, Letícia. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2008, São Paulo: USP, *Anais...* São Paulo, 2008. Disponível em [http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais\\_simcam4.htm](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm).

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

\_\_\_\_\_. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN,

T. (Orgs.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. San Francisco: Santa Clara University, 2006, p.307-337.

\_\_\_\_\_. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Orgs.). *Teoria social cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, n.6. Porto Alegre, p.73-85, 2001.

BEHLAU, Mara et al. Conceito de voz normal e classificação das disfonias. In:

BEHLAU, M. (Org.) *Voz: o livro do especialista*, v.1. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

p.53-84.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

BZUNECK, Jose A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK; Jose A. (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2011, p.09-36.

CAVALCANTI, Célia R. P. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas*. Dissertação (Mestrado). Curitiba: UFPR, 2009.

CERNEV, Francine K.; HENTSCHKE, Liane. Autodeterminação dos professores de Música: Testes de validade e confiabilidade. In: CONGRESSO DA ANPPOM, n.20, 2010, Florianópolis: UDESC, *Anais...*, 2010. p.356-360.

CERESER, Cristina M. I. *As crenças de auto-eficácia de professores de música*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CERESER, Cristina M. I.; HENTSCHKE, Liane. A escala de crenças de auto-eficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina: Abem. *Anais...*, 2009, p.127-136.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Ed do Autor, 2003.

CONDESSA, Janaína. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*.

Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>

COSTA, Elis R.; BORUCHOVITCH, Evelyn. A Auto-eficácia e a Motivação para Aprender:

considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely (Orgs.). *Autoeficácia em Diferentes Contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p.87-110.

CUSTODERO, Lori. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p.381-399.

FERRARI, Fabrício. *Estatística Básica*, 2004. Disponível em: <http://www.ferrari.pro.br/home/documents/FFerrari-Curso-Estatistica-Basica.pdf>. Acesso em 01/09/2013.

FIGUEIREDO, Edson. *Um estudo sobre a teoria da autodeterminação no contexto do ensino do violão*. Dissertação (Mestrado). Curitiba: UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da Abem*, Santa Maria, n.32, p.77-89, 2014.

GONÇALVES, Lílian S. *Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical*. Dissertação (Mestrado). Curitiba, UFPR, 2013a.

\_\_\_\_\_. Elaboração e validação de uma escala de autoeficácia para alunos de percepção musical. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 6, 2013, Curitiba: UFPR, *Anais...* 2013b, p.152-171.

GUSMÃO, Pablo S. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, v. 17. Belo Horizonte: Anppom, p.121-140, 2011.

GUSMÃO, Pablo S.; DIAS, João. Elaboração e validação de uma escala de autoeficácia para Percepção Musical no ensino superior. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 9, Belém: ABCM, *Anais...* 2013, Disponível em: <http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM9.pdf>

HENTSCHKE, Liane ; SANTOS, Regina A. T.; PIZZATTO, Miriam; VILELA, Cassiana Z.; CERESER, Cristina M. I. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 10. Campinas, p.85-104, 2009.

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. Belo Horizonte:

Editora UFMG, 1996.

McCORMICK, John.; McPHERSON, Gary E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, n.31, v.1, p.37-51, 2003.

McPHERSON, Gary. E.; McCORMICK, John. Self-efficacy and performing music. *Psychology of Music*, n.34, v.3, p.321-336, 2006.

MIKSZA, Peter. J. The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, n.59, v.1, p.321-338, Jan., 2012.

O`NEILL, Suzan.; McPHERSON, Gary. E. Motivation. In: PARNCUTT, Richard.; McPHERSON, Gary. (Orgs.). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002, p.31-46.

OLIVEIRA, Cristiane F. *Características biológicas e vocais durante o desenvolvimento vocal masculino nos períodos pré, peri, e pós muda vocal*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: USP, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/82/82131/tde-13022008-143107/pt-br.php>

OTUTUMI, Cristiane H. V. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Departamento de Música, UNICAMP, Campinas, 2008.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. (Orgs.). *Teoria social cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.97-114.

PIZZATO, Miriam S.; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. *Revista da Abem*, v.23. Porto Alegre, p.40-47, 2010.

POLYDORO, Soely; AZZI, Roberta G. (2006). Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. (Orgs.). *Teoria social cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-164.

REEVE, Jonhmarshall. *Motivação e Emoção*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RITCHIE, Laura; WILLIAMON, Aaron. Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, n.39, v.1, p.328-344, 2011.

SILVA, Rudiany R. *Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano*. Dissertação (Mestrado). Curitiba: UFPR, 2012.

SLOBODA, John A. *A mente musical*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SCHNEIDER, Ana Francisca. *Atribuições causais em situações de performance musical pública*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília A. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na Educação Básica*, v.1, n.1. Porto Alegre: ABEM, p. 47-58, 2009. Disponível em:

[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista\\_musica\\_na\\_escola/4\\_maneiras\\_de\\_ouvir\\_musica.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/4_maneiras_de_ouvir_musica.pdf)

STOCCHERO, Mariana de A. *Experiências de Fluxo na Educação Musical: um Estudo sobre Motivação*. Dissertação (Mestrado). Curitiba: UFPR, 2013.

TAUBE, Margô L. Estudo qualitativo do desenvolvimento da capacidade rítmica da criança: ritmo espontâneo e ritmo métrico. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 5, n. 9, 1998. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/movimento/article/view/2382>

TROUM, Julie. Self-Regulated deliberate Flow: A Metacognitive goal-directed Práxis Toward Musical Practice. In: ISME WORLD CONFERENCE, 28., 2008, Bologna, [cd-rom]. *Anais...* Bologna: ISME, 2008.

Recebido em  
31/08/2014

Aprovado em  
28/09/2014

**Lílian Sobreira Gonçalves** é Mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora do Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR (Curitiba/PR), atuando na tutoria de EaD, no curso de Licenciatura em Música, e docente dos cursos de Pós Graduação em Música do Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós Graduação - CENSUPEG. [lilian\\_sgoncalves@yahoo.com.br](mailto:lilian_sgoncalves@yahoo.com.br)

**Rosane Cardoso de Araujo** é pesquisadora do CNPq, Doutora em Música pela UFRGS e Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná - UFPR (Curitiba/PR). É líder do grupo de pesquisa *PROFCEM - Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical* (CNPq). [rosanecardoso@ufpr.br](mailto:rosanecardoso@ufpr.br)

