



## Reflexões sobre a influência de fatores culturais nos processos de ensino-aprendizagem musical de professores

*Lisiane Mari de Souza Mendes<sup>1</sup>*

*Categoria: Iniciação Científica*

**Resumo:** Este trabalho apresenta reflexões sobre alguns assuntos normalmente pouco relacionados à formação musical de professores não especialistas em música, com convicção de que estes aspectos influenciam diretamente o cumprimento da lei nº 11.769/2008, cujo escopo inclui inserir a música no currículo escolar como conteúdo obrigatório. Posto que, onze anos após sua aprovação, o cenário do ensino musical nas escolas brasileiras ainda é tímido e escasso, se faz necessário lançar luz sobre questões importantes, mas pouco discutidas nas publicações existentes sobre o tema. Alguns dos tópicos analisados neste estudo foram: diferença entre inteligência musical e talento, aprendizado do docente amparando-se nos princípios da Andragogia, e a influência de fatores culturais no processo de ensino-aprendizagem do professor.

**Palavras-chave:** Educação musical. Andragogia. Formação de professores. Inteligência musical.

### **Reflexions about the influence of cultural factors in the teachers process of musical teach and learn**

**Abstract:** This work introduce reflections about some subjects usually little related to musical teacher's education not specialized in music, with conviction that point of view directly influence the law enforcement number 11.769 / 2008, whose scope include the music in the school curriculum like a obligatory subject. In fact, eleven years after your approve, the scenenary of musical teaching into the Brazilians schools, it's shy and limited yet, indeed it is necessary a light about important questions, but little discussed in actual published about the theme. Some analyzed topics in this study were: difference between music and talent, teacher's learning supporting on Andragogy's morals, and the influence of cultural factors in the teacher's process of teach and learn.

**Keywords:** Musical education. Andragogy. Teacher's education. Musical intelligence.

### **Introdução**

Os processos de ensino-aprendizagem em música ainda são permeados de crenças populares e lugares comuns, mesmo entre profissionais da área. Dentre outros pensamentos, merece destaque a ideia de que a existência do talento, ou seja, uma

---

<sup>1</sup> Licenciada em Música pelo Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR, lisimarisouza@gmail.com.



habilidade inata, determina se uma pessoa é capaz de aprender a executar um instrumento ou não.

Sobre talento e inteligência musical, sugere-se uma breve reflexão:

Considerando o elenco das inteligências de uma pessoa, a mais facilmente identificada, mas também a mais "rotulada" é a inteligência musical. Em praticamente todas as culturas, sabe-se quais as crianças que "levam jeito" ou "dispõem de bom ouvido" para o canto ou para a música e, por exclusão, quais as que revelam acentuado fracasso em suas tentativas. Ainda que não se considere em geral essa competência como inteligência, com frequência, ela é considerada um "talento". (ANTUNES, 1997, p. 55)

Nota-se, ainda, um baixo número de publicações sobre educação musical para adultos que considere a teoria das inteligências múltiplas e fatores culturais na dinâmica do processo. Portanto, para tornar possível a realização de um panorama teórico que possibilitasse a realização deste estudo, fez-se necessária a união de várias áreas de conhecimento com o objetivo de conceituar, relacionar esses conceitos e iniciar uma discussão sobre educação musical de professores generalistas sob esta perspectiva diferenciada.

Visto que o professor tem o importante papel na formação cidadãos que serão atuantes no meio em que vivem, é válido ressaltar sua importância na transferência de valores e na manutenção de um sistema social.

Ser um adulto na sociedade não se resume a uma questão de saber velejar, costurar ou escrever; é também uma questão de adotar certas crenças e participar significativamente de vários procedimentos e rituais. Mais uma vez, os processos de aquisição podem variar, mas a cultura não consegue persistir sem que a próxima geração tenha assimilado seu credo definidor. (GARDNER, 1999, p. 37)

Neste trabalho, portanto, considera-se o adulto como sendo o professor de escola básica que teve ou não acesso ao conhecimento musical formal em qualquer fase de sua vida, e precisa colocar em prática tal conhecimento para cumprir a lei nº 11.769/2008. Parte-se do pressuposto de que, se o docente conseguir promover seu próprio desenvolvimento musical, incluirá essa prática em sala de aula de maneira eficaz, comprometida e com qualidade.

O presente trabalho tem como objetivo desmistificar o conceito de talento, substituindo-o pelo conceito de inteligência musical, bem como destacar as principais



diferenças entre o ensino para crianças (Pedagogia) e o ensino para adultos (Andragogia), conceituar e lançar luz ao *fator cultural* como sendo o principal aspecto a ser observado na formação musical de professores, mas também como principal impeditivo para o cumprimento da lei se não for considerado durante o processo de ensino-aprendizagem.

## 1 Pedagogia versus Andragogia

Neste trabalho serão mencionadas apenas duas vertentes de ensino, Pedagogia e Andragogia. De maneira básica, pode-se definir a Pedagogia como sendo direcionada para o ensino de crianças, e a Andragogia direcionada ao ensino de adultos.

[...] Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. [...]. Em contraposição à Pedagogia (do grego paidós, criança), que se refere à educação de crianças, a Andragogia é a arte de ensinar adultos, sendo um modelo de educação que busca compreender o adulto dentro da escola, rompendo com aqueles padrões apresentados pela Pedagogia. (MARTINS, 2013, p. 145)

Nos ambientes em que o ensino de música é praticado, seja em conservatórios, aulas particulares ou ambientes de ensino não formais, como igrejas e ONGs, ainda é tímida a utilização de metodologias andragógicas para o aprendizado do aluno adulto (DIAS, 2014). Em cursos de formação continuada de professores, percebe-se esta mesma dificuldade (ARAÚJO, 2012).

As consequências dessa prática podem ser elucidadas se forem observadas algumas diferenças cruciais entre as duas vertentes. Algumas dessas peculiaridades importantes foram destacadas por Nogueira (2004), e elencadas na seguinte tabela.

Tabela 1. Elaborada por Nogueira (2004), a tabela a seguir destaca as principais diferenças entre as perspectivas da Pedagogia e da Andragogia.

<b>Processo de (ensino) aprendizagem</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>
Elaboração do plano de aprendizagem	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;



Estabelecimento de objetivos	Pelo professor;	Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	Técnicas transmissivas;	Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	Pelo professor; Referência a normas; Através de pontuação, notas.	Pelo aprendente; Referência a critérios; Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Analisando os dados da tabela, pode ser verificado que a andragogia possui suas bases completamente centradas no aluno, chamado por Nogueira (2004) de aprendente, em completo antagonismo ao que se pratica na pedagogia, perspectiva na qual o professor tem papel de decisão mais influente.

Faz-se necessário discutir, ainda, outros aspectos determinantes no contexto da andragogia. Dentre vários (CHOTGUIS, 2007, p. 2), os elementos a serem enfatizados neste estudo serão a autoeficácia, a autorregulação e a motivação.

A autoeficácia é, em resumo, a ideia que o aluno tem de suas próprias capacidades. “Não se trata de possuir ou não tais capacidades pois não basta que estejam presentes, o aluno tem de acreditar que as possui” (CARVALHO, 2017). A autoeficácia é, portanto, um aspecto interno do indivíduo. “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 *apud* Gonçalves e Araújo, 2014, p.142).

A crença de autoeficácia pode ser, inclusive, mensurada. A pesquisa realizada por Gonçalves e Araújo (2014), por exemplo, apontou dados importantes com relação ao tempo de aprendizado e o nível de senso de autoeficácia em estudantes da disciplina de Percepção Musical em cursos de graduação na área de música.



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. (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p. 149)

Este conceito se mostra particularmente importante se observado o cenário encontrado por alguns pesquisadores de educação musical, não apenas no Brasil. Figueiredo (2004) destaca que a ideia do talento como determinante para a prática musical é muito frequente entre professores generalistas, e no presente trabalho esta ideia está intimamente ligada ao conceito de crença de autoeficácia. Segundo Figueiredo (2004), é comum considerar

a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição. Essa perspectiva da música apenas para poucos privilegiados não é exclusiva do contexto brasileiro, e em várias partes do mundo essa situação se repete (Fromyhr; Bingham, 1997; Hennessy, 2000; Mills, 1989). (FIGUEIREDO, 2004, p. 56)

Além das crenças de autoeficácia, aponta-se uma relação entre o quesito avaliação e a autorregulação, sugerindo-as como interdependentes no ensino (aprendizado) para adultos.

A autorregulação envolve competências que permitem ao aluno fazer diagnósticos realistas do que já sabe e do que necessita de aprender, a desenvolver planos de estudo onde determina objetivos, selecionar estratégias, organizar ações e avaliar resultados, e também monitoriza os procedimentos utilizados, isto é, testa-se a si próprio, autoavalia-se e corrige-se. (CARVALHO, 2017, p. 34)

Os conceitos de autoeficácia e autorregulação são complementares na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, de Bandura (BANDURA, 2008: 24 *apud* OTUTUMI, 2017, p. 170). Ambos, inclusive, podem se alterar durante processo de desenvolvimento do indivíduo e não se limitam a um ambiente formal de ensino, mas englobam qualquer meio que propicie aprendizado e que envolva todos os indivíduos que compartilham o mesmo ambiente.

[...] aprender não está somente na pessoa do aluno, no contexto formal de ensino ou restrito aos conteúdos programáticos da disciplina. Sob um “guarda-chuva” que nos considera pró-ativos e verifica o diálogo com o



meio de modo criativo, aprender envolve também o aprendizado dos professores e da instituição. (OTUTUMI, 2017, p. 171)

Finalizando o trio de pilares selecionados para este trabalho, o aluno adulto conta, ainda, com o fator motivação, que é, por sua vez, também interligado aos conceitos já citados e se configura como uma habilidade nata, ou seja, que pode ser aprendida.

A motivação tem duas formas de se apresentar: a primeira é a intrínseca e a segunda é a extrínseca. A motivação intrínseca é a principal no processo de aprendizagem porque parte do próprio indivíduo, fazendo com que o aluno busque mais conhecimento voluntariamente, sem que haja um fator externo o impulsionando para essa busca (CARVALHO, 2017).

A motivação extrínseca, no entanto, pode ser o fator que leva o aluno a desenvolver sua motivação interna. Especificamente no docente, o ideal é que a motivação interna esteja bem desenvolvida para que, através da prática de motivação externa, ele possa influenciar seus alunos a desenvolverem em si uma motivação intrínseca.

Após essa breve explanação sobre os três conceitos aqui adotados para uma análise diferenciada do processo de aprendizagem musical por professores não especialistas, será incluído à discussão o conceito de inteligência musical, promovido pela teoria das inteligências múltiplas, de Gardner (1994).

## **2 Talento versus inteligência**

Neste trabalho, o conceito de talento sob uma perspectiva excludente e definitiva é tratado como crença popular e oposto à ideia de inteligência. A discrepância entre talento e inteligência musical tal qual se apresenta no presente estudo pode ser entendida com a colocação de Antunes (1998):

[...] a ideia que se faz do talento é que ele se apresenta praticamente “pronto” nas pessoas e que, quando surge, quase sempre dispensa aperfeiçoamento. A ideia sobre inteligência é bem diferente. Todas as inteligências existem em quase todas as pessoas e as poucas que não as possuem são claramente identificáveis por seus problemas de autismo ou deficiência neurológica congênita. (ANTUNES, 1998, p. 55-56)

O conceito de talento não deve ser encarado, apesar disso, como uma expressão puramente negativa, pois há, obviamente, pessoas com desenvolvimento musical



prodigioso. Todavia, o objetivo deste trabalho é aplicar o conceito de inteligência na formação de docentes, apresentando a possibilidade real de pessoas não talentosas, ou pelo menos não inclinadas naturalmente ao conhecimento musical, sendo capazes de aprender e compreender a música.

Em uma perspectiva mais abrangente,

A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas e até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve. (ANTUNES, 1997, p. 12)

Gardner (1999) amplia essa caracterização de inteligência, indicando, ainda, que além de apenas resolver situações, o indivíduo inteligente é capaz de criar novos problemas.

As inteligências são potencialidades em diversas áreas do conhecimento humano. Dependem “dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros” (GARDNER, 1999, p. 47).

Em caráter provisório, inicialmente sete tipos de inteligência foram definidos por Gardner (1994). Anos mais tarde, porém, o pesquisador adicionou duas inteligências às sete primeiras, somando nove tipos de inteligência humana. São elas a inteligência linguística, a inteligência musical, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica, as inteligências pessoais - interpessoal e intrapessoal, a inteligência naturalista e a inteligência existencial (GARDNER, 1994; 2000).

Cada uma dessas inteligências possui características próprias de sua natureza. O presente estudo, entretanto, permanece centrado nos principais atributos da inteligência musical, sendo ela uma das mais precocemente identificáveis, e podendo ter suas nuances notadas ainda na infância.

Sua competência se manifesta, desde muito cedo, pela facilidade em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade. Especificamente na música, a inteligência percebe com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, geralmente denominadas de timbre. (ANTUNES, 1997, p. 55)



Tipicamente confundida com talento ou dom, a inteligência musical possui semelhanças importantes com a inteligência linguística, mas, na maioria das culturas, a primeira é configurada como habilidade prodigiosa, e a segunda, como inteligência. (GARDNER, 2000, p. 57)

Fato é que, apesar de ser muito incentivada no início da vida, a música não permanece no centro de prioridades da educação de um indivíduo ocidental a partir da idade escolar. A inteligência linguística e a lógico-matemática, nesse contexto, tornam-se prevalentes. Ainda há “a priorização das outras matérias como indispensáveis à formação humana, enquanto a arte permanece como pouco significativa para a educação.” (ROSSI, 2006, p. 112)

Além de ser pouco valorizada no âmbito acadêmico, a ideia que se faz do ato de compor músicas, executar um instrumento ou ser capaz de compreender uma canção é de que são habilidades naturais que pertencem apenas a pessoas predestinadas a isso, e não é concebido como uma inteligência, que pode ser, portanto, desenvolvida.

Não foi com enfoque no aprendizado da música como desenvolvimento da inteligência que a lei nº 11.769/2008 foi promulgada, mas esta alterou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), e tornou obrigatório o ensino da música no ensino infantil, fundamental e médio. A expectativa, em 2008, era de que,

além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. (Portal do MEC, 25 de agosto de 2008).

Visto que a intenção de incluir a música no currículo obrigatório do ensino básico não é recente, se faz necessário buscar motivações para que o ensino de música não tenha sido efetivamente colocado em prática.

A música, mesmo de forma vaga e limitada frente às perspectivas atuais, já estava presente em definições para escolas de educação básica no Brasil desde, pelo menos, o ano de 1854. Todavia, as definições estabelecidas em tais documentos, inclusive no Decreto nº 981, de 1890, não ganharam respaldo suficiente para garantir a presença da música na realidade das escolas brasileiras, tanto que outros documentos da legislação nacional destinados à educação básica, publicados nas duas primeiras décadas do século XX, não dão qualquer destaque à presença de conteúdos musicais na formação escolar.





Portanto, buscou-se investigar como o *fator cultural* pode ser o elemento determinante na dificuldade em alcançar o êxito na aplicação da lei, com a atenção voltada para o desenvolvimento musical dos agentes que possibilitam sua prática, ou seja, os professores de ensino básico.

O termo *fator cultural* é um conceito altamente abrangente, não encontrado em nenhuma bibliografia da mesma maneira tal qual aqui se apresenta. Um vislumbre parcial de um dos aspectos do fator cultural pode ser encontrado em um dos trabalhos de Gardner (1999), em sua explicação sobre os símbolos e como eles são importantes para os seres humanos.

“[...] os símbolos são associados a certas práticas de adulto ou “domínios” – habilidades ou disciplinas valorizadas pela cultura e que podem ser dominadas por meio de aprendizados conhecidos.”  
(GARDNER, 1999, p. 20)

No entanto, essa afirmação engloba apenas uma face do termo, que, inicial e provisoriamente, pode ser compreendido como todas as prioridades de uma determinada cultura. No *fator cultural* estão incluídos, portanto, os resultados e disciplinas acadêmicas mais apreciadas em determinado meio, predominância do senso comum em detrimento de saberes científicos, e emoções inerentes à vivência da vulnerabilidade (como vergonha e medo do fracasso) que, no caso específico da música, afetam a relação entre ideal de performance e as crenças de autoeficácia.

Um ciclo pode ser observado no que tange ao aprendizado de música por professores de escolas básicas. Na tentativa de ilustrar o ciclo de aprendizado em uma perspectiva simplificada, mostrando como o fator cultural é determinante no processo, pode-se observar a figura.

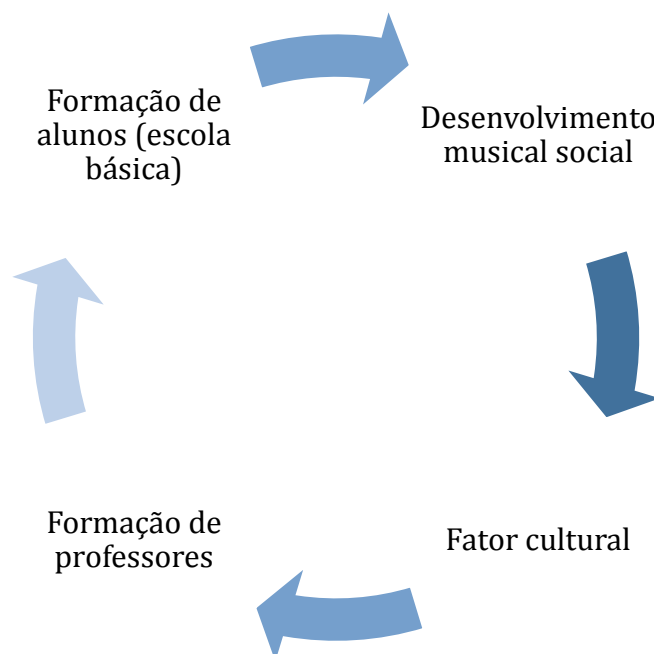


Figura 1. Ciclo básico do desenvolvimento musical de uma sociedade, incluindo o conceito *fator cultural* como determinante no processo.

Tal como se caracteriza um ciclo, é inútil desejar que as crianças tenham um desenvolvimento mais significativo através do aprendizado do conhecimento musical sem olhar atentamente para o adulto que será mediador desse aprendizado. A maneira mais significativa para que ocorra o desenvolvimento musical dos professores generalistas, alunos e, conseqüentemente, da sociedade, seria promovendo uma nova mentalidade sobre cultura e inteligência.

#### **4 A influência do fator cultural no desenvolvimento musical do docente**

Sobre quem poderá dar aula de música na escola, podemos responder, embasados na LDB, que são profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música. Como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor “generalista”, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (QUEIROZ, 2012, p. 34)

A maioria dos programas de capacitação musical de professores proporciona o aprendizado de atividades musicais que podem ser reproduzidas com seus alunos, mas não contempla, de maneira ampla, o desenvolvimento da sua inteligência musical (ARAÚJO, 2012), fato que o tornaria capaz de elaborar suas próprias estratégias de



ensino, aumentaria seu senso de autoeficácia e ampliaria, assim, as chances de aplicação da lei, proporcionando uma cultura mais rica e envolvente para a comunidade escolar e, conseqüentemente, para a sociedade.

[...]pesquisas mostram que o professor de anos iniciais, mesmo tendo cursado disciplinas de Educação Musical durante a formação superior, muitas vezes, se sente inseguro e sem confiança para desenvolver conhecimentos musicais em suas salas de aula. Assim, percebemos que a questão da confiança que esse professor sente em relação à área é um dos aspectos centrais para compreendermos sua relação com a Educação Musical. (WEBER; BELLOCHIO, 2018)

Ao tripé de conceitos adotado para o estudo – crenças de autoeficácia, autorregulação e motivação – acrescenta-se o conceito de vulnerabilidade proposto por Brown (2015) para compreender como todo o processo de aprendizagem musical do adulto é definido por uma aceitação de suas fraquezas e potencialidades: “vulnerabilidade é incerteza, risco e exposição emocional” (p. 28).

Ainda segundo esta autora, a vulnerabilidade está atrelada à vergonha, e essa “corrói a parte de nós que acredita que podemos mudar e fazer melhor” (BROWN,). Quando conectadas as habilidades musicais, que envolvem *performance* e noção de autoeficácia, aos conceitos de vulnerabilidade e vergonha pode-se observar que são conceitos indissociáveis, portanto, complementares, logo, não devem ser desconsiderados como fator importante na formação de professores.

Os professores alegam que não têm conhecimento suficiente da área de música para ministrar as aulas. Quando sua habilitação é em artes cênicas, julgam-se capacitados para dar conteúdos de artes plásticas, mas não de música: “música é mais difícil”. As atividades da área de artes plásticas são muito mais frequentes. (ROSSI, 2006, p. 111)

A convicção de que é necessário possuir talento, unida à baixa crença de autoeficácia do professor generalista, gera o sentimento de incapacidade em alcançar a fluência musical que este professor julga ser necessária para o ensino.

A ideia de que a musicalidade é uma característica humana ao alcance de todos (Maffioletti, 2001), é muito bem-vinda na formação inicial de professores, pois desconstrói pensamentos do senso comum ligados ao talento musical e promove rupturas na concepção de que música é algo inacessível. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2018, p. 92)

A dificuldade de aceitação de importância (GARDNER, 2000) também pode ser considerada partícipe do *fator cultural*, e passa por pontos como:



“Qual é a importância de ser criativo? Qual é a importância das artes? [...] É mais importante saber muitos fatos ou assegurar um conhecimento mais profundo de um número limitado de disciplinas? [...] Queremos alunos com cultura geral ou especializados em uma ou duas áreas?” (GARDNER, 2000, p. 176-177)

Embora a cultura brasileira seja bastante rica, principalmente devido à extensão territorial do país e multiplicidade de etnias, música como área de conhecimento não é valorizada como conteúdo acadêmico, seja por alunos, professores ou governos (FIGUEIREDO, 2005).

A presença ou ausência da música na escola deve-se ao significado que professores e alunos atribuem a esse conhecimento. Nas escolas em que não persiste a atividade musical, ficou claro que o objetivo era o do espetáculo, pois, passado o momento e a motivação da apresentação/festival, a atividade cessou. Nas escolas em que a atividade permaneceu, a música tem um significado em si. A música é o objetivo, a motivação. (ROSSI, 2006, p. 110)

Não será possível influenciar crianças e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento cultural de uma nação, sem que haja uma motivação intrínseca planejada, orientada e bem definida por parte de professores, diretorias escolares e governos.

Há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo. Enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a educação musical escolar. (FIGUEIREDO, 2005, p. 25-26)

Sendo uma intersecção entre a teoria das inteligências múltiplas, conceito de vulnerabilidade, andragogia e mentalidade cultural dos envolvidos, espera-se que esta seja apenas uma introdução ao assunto. À medida que novas soluções e questionamentos se apresentem, se faz necessária uma revisão de relações e implicações, e, possivelmente, uma pesquisa empírica para coleta e análise de dados.

## Referências

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 2006. 141 p. Coleção Papirus Educação.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de. **Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes**.



2012. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7107/ARAUJO%2C%20GABRIELA%20DA%20ROS%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BROWN, Brené. **A coragem de ser imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Título original: Daring greatly.

CARVALHO, Patrícia Maria Cavaca. **A aprendizagem de um instrumento musical na idade adulta**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino da Música – Instrumento (viola) e Classe de Conjunto, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2017. Disponível em:  
<<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6123/1/Patricia%20Carvalho%2819%29.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CHOTGUIS, José. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto**. 2007. Coordenação de integração de Políticas de Educação a Distância - UFPR. Disponível em:  
<<http://www.nead.ufpr.br/conteudo/artigos/andragogia.pdf>>. Acesso em 08 de ago. 2019.

DIAS, Adriana Moraes dos Santos. Ensino de música na fase adulta: aspectos introdutórios. **Revista da Tulha**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.406-416, 22 dez. 2015. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP.  
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2447-7117.rt.2015.108733>. Disponível em:  
<<http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/108733>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

\_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. São Paulo: Artes Médicas, 1994. Título original: Frames of mind: The theory of multiple intelligences.

\_\_\_\_\_. **Inteligência: um conceito reformulado**: o criador da teoria de inteligências múltiplas explica e expande suas idéias com enfoque no século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 347 p.

MARTINS, Rose. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 12, n. 1, p.143-153, 30 jun. 2013. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/rep-v12n12013-rel04>.



OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. **Opus**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.166-192, 17 dez. 2017. OPUS. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2308>.

ROSSI, Doriane. **Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba**. 2006. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/6597>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SOBREIRA GONÇALVES, L., CARDOSO DE ARAUJO, R.. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**, Londrina, 22, dec. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/475>>. Acesso em: 11 Sep. 2019.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A importância das crenças de autoeficácia para o ensino de música no contexto da unicodência. In: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 18., 2018, Santa Maria. **XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical**. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/viewFile/3127/1543>>. Acesso em: 14 nov. 2019.