

## METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MUSICAL COMUNITÁRIO RELIGIOSO: UM RECORTE DA INTERVENÇÃO NO PROJETO TECLAS OVELHINHAS

ACTIVE METHODOLOGIES AND TEACHER TRAINING IN RELIGIOUS COMMUNITY MUSIC EDUCATION: A SECTION OF THE INTERVENTION IN THE “TECLAS OVELHINHAS” PROJECT

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MUSICAL COMUNITARIA RELIGIOSA: UN RECORTE DE LA INTERVENCIÓN EN EL PROYECTO TECLAS OVELHINHAS

Ana Mary de Cervantes<sup>1</sup>  
Maria Aparecida Santos e Campos<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa a contribuição de uma intervenção formativa de 16 horas, destinada a 25 docentes-colaboradoras do Projeto Teclas Ovelhinhas, para a qualificação das práticas pedagógicas no ensino de teclado em contexto comunitário e confessional na região de Ribeirão Preto-SP. Trata-se de recorte de uma pesquisa-ação de abordagem mista. Foram considerados registros do checklist de acompanhamento pedagógico em dois momentos da aplicação subsequente das Metodologias Ativas, questionário pós-formação com questões fechadas e discursivas e observação sistemática. Os dados quantitativos foram tratados por estatística descritiva e teste de Wilcoxon pareado; as respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo categorial. Entre os dez indicadores observacionais, destacaram-se aumentos em criatividade e autonomia (72% para 96%), planejamento didático (72% para 92%), uso adequado de materiais (76% para 96%) e atendimento aos objetivos da intervenção (76% para 100%). O número médio de indicadores plenamente atendidos passou de 8,04 para 9,32, com diferença significativa no teste de Wilcoxon ( $W = 5,00$ ;  $p = 0,039$ ). A análise qualitativa mostrou que as colaboradoras associaram a formação à revisão e ao aprofundamento de conhecimentos musicais, ao desenvolvimento didático-pedagógico e à ampliação de estratégias participativas, ao mesmo tempo em que registraram dificuldades de dedicação discente e risco de retorno a práticas demonstrativas. Conclui-se que a formação favoreceu a resignificação, e não a simples substituição, das práticas anteriores, ampliando a mediação pedagógica e o repertório metodológico das docentes.

**Palavras-chave:** Formação docente. Metodologias Ativas. Ensino de teclado. Educação Musical comunitária. Pesquisa-ação.

<sup>1</sup>Bacharel e Licenciatura em Música, Especialista em Regência Coral Musical, Especialista em Órgão e Piano, Mestre em Música e Doutoranda em Educação Musical. Pesquisadora e autora de métodos musicais. Pedagoga e Psicopedagoga. Ministra cursos de aperfeiçoamento e workshop para professores de música. Função desempenhada: professora e diretora de escola Colégio Cervantes em Ribeirão Preto – SP.

<sup>2</sup>Professora de didática e metodologia da investigação (UNINI - JAËN - ESPANHA), diretora e orientadora de tese doutoral na área de educação, coordenadora do grupo de investigação. Pesquisadora da Universidade Internacional Iberoamericana (UNINI), atuando como Professora e Orientadora no Doutorado em Educação e Coordenadora do Grupo de Investigação Interdisciplinar em Educação, Formação de Professores e Aprendizagem (GIIFFPA). Possui Pós-Doutorado em Psicologia (Argentina) e Doutorado em Atividade Física e Saúde (Espanha). É Mestre em Ciências da Educação (Cuba) e em Atividade Física e sua Didática (Espanha), com graduação em Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Formação de Professores do Ensino Primário (Brasil). É organizadora dos livros "Formação Docente" e "Fases da Educação" (3 vol.), além de autora de diversos capítulos de livros e trabalhos em atas de congressos na Espanha e no Brasil. Suas pesquisas investigam os temas de Formação Docente, Competências Socioemocionais, Multiculturalidade e Educação Física, Interdisciplinaridade. Revisora/parecerista de periódicos como MLS Journals, Research Psicologia-Pantanal, Revista CLAD (Scopus) e Recima21, Interdisciplinária-Scopus) Argentina.

**ABSTRACT:** This article analyzes the contribution of a 16-hour training intervention involving 25 teacher-collaborators from the Teclas Ovelhinhas Project to the improvement of pedagogical practices in keyboard teaching within a community and faith-based context in the Ribeirão Preto region, Brazil. The study is a section of mixed-method action research. Data included pedagogical monitoring checklists collected at two moments during the subsequent implementation of Active Methodologies, a post-training questionnaire with closed and open-ended questions, and systematic observation. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and the paired Wilcoxon test, while open-ended responses underwent categorical content analysis. The strongest descriptive gains occurred in creativity and autonomy (72% to 96%), lesson planning (72% to 92%), appropriate use of materials (76% to 96%), and achievement of intervention objectives (76% to 100%). The mean number of fully achieved indicators increased from 8.04 to 9.32, with a significant Wilcoxon result ( $W = 5.00$ ;  $p = 0.039$ ). Qualitative findings indicated revision and deepening of musical knowledge, pedagogical development, and expansion of participatory strategies, while also revealing persistent difficulties and the risk of returning to demonstrative practices. The findings support an interpretation of pedagogical resignification rather than a simple replacement of previous practices.

**Keywords:** Teacher training. Active Methodologies. Keyboard teaching. Community Music Education. Action research.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Musical desenvolvida em espaços comunitários e confessionais articula aprendizagem artística, pertencimento, memória cultural e práticas coletivas. No Projeto Teclas Ovelhinhas, situado na região metropolitana de Ribeirão Preto-SP, essa formação ocorre em torno do teclado e do órgão eletrônico e preserva repertórios e valores próprios da comunidade religiosa. O reconhecimento dessa tradição, entretanto, não impede a análise crítica das formas pelas quais o conhecimento musical é ensinado. Ao contrário, a permanência de uma tradição torna ainda mais relevante distinguir aquilo que deve ser preservado — repertório, disciplina de estudo, convivência e identidade comunitária — daquilo que pode ser pedagogicamente ressignificado para responder às necessidades das crianças e das próprias docentes.

No diagnóstico que antecedeu a intervenção, observou-se a predominância de uma lógica de ensino tradicional. As docentes já relacionavam teoria e prática musical, mas essa articulação ocorria, em grande medida, por meio de explicação e demonstração da professora, seguidas de escuta, observação e execução pelas alunas. O saber era, portanto, predominantemente repassado a partir da centralidade docente. Esse dado é importante porque impede uma interpretação simplificadora dos resultados: a formação não criou a relação entre teoria e prática, tampouco partiu de um vazio pedagógico. Seu propósito foi modificar a forma de mediação

dessa relação, ampliando oportunidades de experimentação, participação, colaboração, criatividade e tomada de decisões pelas estudantes.

Essa problemática aproxima-se da crítica de Freire (2021) à educação centrada na transferência de conhecimentos e da defesa de Dewey (1997) de uma aprendizagem fundada na experiência. Nas Metodologias Ativas, essa mudança não significa retirada do professor, mas transformação de sua função. O docente permanece responsável pela intencionalidade, pelo rigor técnico e pela organização do percurso de aprendizagem, ao mesmo tempo em que cria condições para que o estudante aja sobre o objeto de conhecimento, formule relações, experimente e reflita sobre aquilo que faz. Bacich e Moran (2018) ressaltam justamente que a atividade do aluno precisa estar vinculada a objetivos pedagógicos claros; do contrário, a simples presença de jogos ou dinâmicas não caracteriza uma aprendizagem ativa.

No ensino musical, a questão assume especificidade adicional. Aprender música envolve percepção auditiva, coordenação motora, memória, leitura simbólica, expressão, prática instrumental e interação com outros músicos. Por isso, abordagens históricas da Educação Musical já vinham problematizando a precedência exclusiva da notação e da repetição técnica. Dalcroze colocou o corpo e o movimento no centro da percepção rítmica; Orff (1978) integrou fala, canto, movimento, improvisação e prática coletiva; Kodály (1974) valorizou canto, percepção e recursos gestuais; Willems (1975) enfatizou a preparação auditiva; Gordon (2015) sistematizou a importância da audição; e Gainza (1964) defendeu experiências de iniciação musical que não reduzissem a criança à reprodução mecânica. Em conjunto, essas contribuições permitem compreender a prática instrumental como experiência que antecede, acompanha e dá sentido ao registro simbólico.

A necessidade de formação das colaboradoras tornou-se, assim, um ponto central da intervenção. A adoção de novos materiais ou de estratégias ativas não garante, por si, mudança pedagógica. Green (2017) e Wiggins (2015) mostram que práticas musicais participativas exigem do professor capacidade para administrar diferentes graus de autonomia, interação e criação, sem abandonar a orientação musical. Em projetos baseados no voluntariado, esse desafio é ainda mais sensível, pois as docentes podem possuir experiência musical consistente sem terem recebido formação pedagógica sistemática para organizar situações de aprendizagem centradas na participação discente.

Diante desse contexto, foi desenvolvida uma capacitação de 16 horas para as 25 docentes-colaboradoras do Projeto Teclas Ovelhinhas. A formação antecedeu a etapa de aplicação das

Metodologias Ativas com as meninas e incluiu oficinas, microensino, aprendizagem entre pares, desafios pedagógicos, adaptação de materiais e discussão sobre a mediação no ensino do teclado. O artigo não apresenta os resultados completos das alunas, que pertencem ao desenho mais amplo da tese; concentra-se na formação das colaboradoras e nas evidências de reorganização de suas práticas.

A questão que orienta o estudo é: como a capacitação de colaboradoras/docentes para o uso de Metodologias Ativas pode contribuir para qualificar as práticas pedagógicas no ensino de teclado do Projeto Teclas Ovelhinhas? Consequentemente, o objetivo é analisar a contribuição de uma intervenção formativa de 16 horas, voltada à capacitação de colaboradoras/docentes no uso de Metodologias Ativas, para a qualificação das práticas pedagógicas no ensino de teclado do Projeto Teclas Ovelhinhas, em Ribeirão Preto-SP.

## 2 EDUCAÇÃO MUSICAL, MEDIAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS

A articulação entre tradição e inovação pedagógica exige evitar dois extremos: conservar procedimentos apenas porque são antigos ou rejeitar práticas tradicionais simplesmente porque são anteriores às abordagens contemporâneas. No ensino instrumental, repetição, demonstração e treino técnico continuam possuindo função. O problema surge quando esses procedimentos se tornam a única via de aprendizagem e mantêm o estudante em posição predominantemente receptiva. Fonterrada (2008) mostra que diferentes pedagogias musicais do século XX buscaram ampliar a experiência educativa para além da leitura e da execução mecânica, valorizando escuta, movimento, criação e participação.

4

No Projeto Teclas Ovelhinhas, essa perspectiva é particularmente relevante porque o repertório religioso e a disciplina musical constituem elementos identitários do contexto. A inovação proposta não pretende romper com esses elementos, mas reorganizar o caminho pedagógico até eles. A estudante continua aprendendo técnica, leitura e repertório; contudo, passa a ter maior oportunidade de experimentar os conceitos antes de formalizá-los, relacionar sons e movimentos, trabalhar em pares, resolver pequenos desafios e compreender a função musical daquilo que executa.

Essa concepção encontra correspondência nas propostas de Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Gordon e Gainza. Embora sejam autores de tradições e períodos distintos, suas contribuições convergem em um aspecto útil para este estudo: a musicalidade não se reduz ao domínio gráfico da partitura. A escuta, a percepção, a ação corporal, o canto, a exploração sonora

e a criação participam da construção do conhecimento musical. Estudos contemporâneos também reforçam a importância de práticas que estimulem autorregulação e participação do aprendiz de música; a revisão de Oliveira, Silva e Vasconcelos (2022), por exemplo, evidencia a relevância de estratégias pelas quais o estudante assume papel mais consciente na organização de sua aprendizagem.

A adoção das Metodologias Ativas acrescenta a esse legado uma ênfase explícita na intencionalidade da ação do estudante. Bacich e Moran (2018) defendem que aprender ativamente implica mobilizar conhecimentos em situações nas quais o estudante participa, toma decisões, investiga, produz e reflete. Essa ideia dialoga com Dewey (1997), para quem a experiência educativa não é mera atividade física, mas experiência organizada de modo a produzir continuidade e reconstrução do conhecimento. Também se aproxima de Freire (2021), quando a docência é compreendida como criação de possibilidades para a produção do saber e não como simples transferência.

No campo musical, a participação ativa pode assumir diferentes formas: escuta orientada, exploração do instrumento, improvisação, resolução coletiva de problemas rítmicos, aprendizagem entre pares, jogos musicais, microprojetos e alternância entre execução e reflexão. Wiggins (2015) sustenta que ambientes criativos de ensino de música dependem de tarefas suficientemente abertas para permitir decisões musicais, mas suficientemente estruturadas para manter direção formativa. Green (2017), ao discutir tradição e inovação em contextos de aprendizagem musical, também chama atenção para a necessidade de reconhecer as culturas musicais dos estudantes e ampliar sua agência no processo.

Nesse sentido, a centralidade do estudante não equivale à ausência do professor. A mudança mais consistente ocorre quando o docente deixa de ser exclusivamente transmissor e passa a atuar como mediador, planejador e observador do processo. A mediação inclui demonstrar quando necessário, formular perguntas, graduar a dificuldade, selecionar materiais, oferecer feedback e criar condições para que a estudante possa agir com crescente autonomia. No ensino de teclado, essa combinação é decisiva: determinadas habilidades motoras requerem modelagem e correção, mas a compreensão musical se fortalece quando a execução é acompanhada de escuta, percepção, comparação e decisão.

A formação docente é, portanto, condição para que as Metodologias Ativas não se convertam em repertório superficial de técnicas. A experiência das colaboradoras precisava incluir não apenas explicações sobre MAs, mas situações em que elas próprias vivenciassem,

planejassem e simulassem estratégias. Essa opção aproxima-se do princípio de coerência formativa: quem deverá mediar aprendizagem participativa necessita experimentar processos participativos em sua própria formação. A capacitação foi estruturada com essa finalidade, articulando fundamentação, prática, microensino, adaptação de materiais e feedback.

## **2.1 A regra de ouro da mediação: da vivência ao registro**

Um dos pontos estruturantes da proposta foi denominado “regra de ouro da mediação: da vivência ao registro”. A expressão sintetiza uma inversão do fluxo tradicional observado no projeto. Em vez de iniciar a aula pela apresentação do símbolo, pela explicação verbal e pela repetição escrita, propõe-se que determinados conceitos musicais sejam primeiramente vivenciados por meio de escuta, movimento, manipulação de materiais, canto ou experimentação no instrumento; somente depois ocorre a síntese gráfica no Caderno de Atividades e Tarefas (CAT).

Essa organização encontra fundamento na tradição das pedagogias musicais vivenciais. Em Dalcroze, o ritmo é compreendido corporalmente; em Orff (1978), movimento, fala e prática instrumental elementar integram a aprendizagem; em Willems (1975), a educação auditiva prepara e sustenta aprendizagens posteriores; e em Gordon (2015), a audição ocupa posição central na compreensão musical. Não se trata, portanto, de afirmar que o registro escrito seja dispensável, mas de reposicioná-lo como representação de uma experiência musical previamente percebida e organizada.

Do ponto de vista das Metodologias Ativas, essa sequência desloca a aluna da condição de receptora de um código pronto para a condição de participante na construção do significado desse código. Uma figura rítmica, uma pausa, uma relação de altura ou uma indicação de intensidade deixa de ser apenas informação gráfica quando é associada a ações de escutar, comparar, mover-se, cantar e produzir sons. A experiência fornece referências concretas para a formalização posterior. O registro, nesse modelo, cumpre função de síntese e sistematização, e não de ponto de partida obrigatório.

A proposta também responde a uma necessidade didática específica da iniciação ao teclado. Crianças em diferentes estágios de desenvolvimento motor e musical podem encontrar dificuldade quando são confrontadas simultaneamente com leitura, localização espacial das teclas, coordenação das mãos, pulsação e execução. A decomposição pedagógica do problema permite que percepção e ação sejam trabalhadas antes da sobrecarga simbólica. Assim, materiais

analógicos, gestos, deslocamentos e atividades cooperativas funcionam como mediações transitórias até que o conceito possa ser reconhecido e registrado de forma mais abstrata.

A regra, contudo, não deve ser transformada em prescrição rígida para todo conteúdo ou toda criança. A própria lógica ativa pressupõe observação e flexibilidade. Em determinados momentos, uma estudante pode necessitar retornar ao registro, comparar símbolos ou receber demonstração direta. O valor pedagógico da sequência vivência-registro reside em romper a automatização de um único percurso e oferecer à docente um repertório mais amplo de mediação. Essa compreensão será retomada nos resultados, sobretudo nos indicadores de criatividade/autonomia, planejamento, uso de materiais e flexibilidade.

### 3 FORMAÇÃO DAS DOCENTES-COLABORADORAS

A capacitação foi organizada em quatro módulos de quatro horas, totalizando 16 horas. O primeiro módulo abordou limites do ensino predominantemente transmissivo, princípios das Metodologias Ativas e atividades de escuta e percepção. O segundo concentrou-se em ritmo, corpo, coordenação visuomotora e estratégias inspiradas em Orff e Kodály. O terceiro focalizou a adaptação de materiais e repertórios, incluindo partituras e hinos em versões facilitadas, além da integração entre teoria e prática instrumental. O quarto privilegiou mediação, microensino, planejamento, trabalho com o CAT, feedback e simulação de situações de aula.

A adaptação de partituras constituiu um eixo importante porque permitiu discutir, simultaneamente, conteúdo musical e decisão pedagógica. Simplificar uma partitura não significava empobrecê-la, mas adequar demandas técnicas ao estágio de aprendizagem das alunas e construir progressões que preservassem a identidade do repertório. O trabalho com os materiais de Cervantes (2024a; 2024b; 2024c) foi articulado a exercícios de planejamento e simulação, de modo que as colaboradoras precisassem justificar como introduziriam determinado conteúdo e como fariam a passagem de uma atividade lúdica ou perceptiva para a execução no teclado.

O microensino teve função formativa particularmente relevante. Ao simular a condução das atividades, as colaboradoras puderam experimentar a posição de mediadoras antes da aplicação com as meninas. A atividade permitiu observar linguagem, clareza das instruções, distribuição do tempo, resposta a dúvidas e equilíbrio entre demonstração e participação discente. O feedback não foi concebido como julgamento da docente, mas como oportunidade de ajustar o planejamento e antecipar dificuldades.

Essa estrutura buscou evitar que a formação se limitasse a uma exposição teórica sobre inovação. Em coerência com o próprio objeto do estudo, as colaboradoras participaram de situações práticas, trabalharam em pares, manipularam materiais, discutiram problemas e planejaram atividades. A formação, assim, tornou-se também um espaço de revisão do conhecimento musical. Esse aspecto reapareceu de maneira espontânea nas respostas qualitativas, nas quais várias participantes associaram o ato de ensinar à necessidade de voltar a estudar e reorganizar conteúdos anteriormente aprendidos.

#### 4 METODOLOGIA

O estudo constitui um recorte de uma investigação mais ampla desenvolvida no Projeto Teclas Ovelhinhas e adota abordagem mista, de natureza descritiva e exploratória, articulada à pesquisa-ação. O recorte focaliza as 25 docentes-colaboradoras que participaram da formação e atuaram na aplicação posterior das estratégias com as alunas. A escolha de todas as colaboradoras envolvidas no projeto permitiu acompanhar o grupo responsável pela mediação pedagógica sem realizar amostragem interna.

A etapa formativa teve duração de 16 horas e antecedeu a intervenção pedagógica de 32 horas realizada com as meninas. Essa distinção é metodologicamente relevante: a capacitação corresponde à preparação das docentes, enquanto a etapa posterior constitui o contexto no qual as estratégias formadas foram aplicadas e acompanhadas. Os resultados completos das alunas não integram este artigo. Utilizam-se apenas evidências referentes às docentes e à transferência de sua formação para a prática pedagógica.

Foram considerados dois conjuntos principais de dados. O primeiro foi o Checklist de Acompanhamento Pedagógico (Anexo XVII da pesquisa), preenchido pela doutoranda e composto por dez indicadores: aplicação da metodologia ativa planejada; integração entre teoria e prática musical; engajamento e participação ativa das alunas; estímulo à criatividade e autonomia; interações colaborativas; expressão emocional; cumprimento do planejamento didático; uso dos materiais; atendimento aos objetivos da etapa; e flexibilidade diante de dificuldades. O instrumento utiliza as categorias “sim”, “parcial” e “não”. Para este artigo, comparam-se o momento inicial e o momento final do acompanhamento da aplicação das MAs. Assim, a designação “pré” existente na planilha do checklist é interpretada como observação

inicial da implementação, e não como medida anterior à capacitação de 16 horas, evitando confundir a linha de base formativa com o acompanhamento posterior da prática.

O segundo conjunto foi o questionário pós- formação destinado às colaboradoras, contendo questões fechadas sobre satisfação e contribuição do projeto para a própria formação, além de duas questões discursivas: uma sobre os aspectos em que as Metodologias Ativas contribuíram para sua formação musical e outra sobre resultados e considerações relativas às metodologias aplicadas, aprendizagem musical, dimensão religiosa, social, ensaios e didática. Foram analisadas exclusivamente as respostas das 25 participantes que compuseram a amostra da pesquisa.

A análise quantitativa empregou frequências absolutas, percentuais e variação em pontos percentuais. Como o checklist apresenta medidas repetidas nas mesmas participantes, foi realizada análise não paramétrica pareada. Para uma síntese global conservadora, contabilizou-se, para cada colaboradora, o número de indicadores classificados como “sim”, em escala de 0 a 10. A comparação entre os dois momentos foi realizada pelo teste de postos sinalizados de Wilcoxon, com cálculo exato do valor de p, adotando-se nível de significância de 5%. Os testes item a item foram considerados apenas exploratórios e não foram utilizados como evidência principal, devido ao problema de múltiplas comparações e ao forte efeito teto observado em vários indicadores.

9

As respostas discursivas foram submetidas à análise de conteúdo categorial, seguindo as etapas de leitura flutuante, identificação de unidades de significado, agrupamento por proximidade semântica, definição das categorias e quantificação das ocorrências, conforme Bardin (2016). As categorias foram consideradas não excludentes: uma mesma resposta pôde contribuir para mais de uma categoria quando continha unidades de significado distintas. Por isso, a soma dos percentuais qualitativos pode ultrapassar 100%. A triangulação foi realizada somente após a análise separada dos conjuntos quantitativo e qualitativo, buscando convergências, complementaridades e divergências.

Quanto aos aspectos éticos, os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e as colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os instrumentos foram submetidos aos procedimentos institucionais de revisão e a coleta ocorreu após as aprovações requeridas pela pesquisa. Na apresentação dos resultados qualitativos deste artigo, privilegiam-se categorias agregadas, evitando exposição desnecessária das participantes.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 Caracterização das docentes-colaboradoras

As 25 docentes-colaboradoras apresentaram distribuição etária heterogênea, com maior concentração entre 21 e 40 anos. A diversidade de idades indica convivência de diferentes trajetórias pessoais e musicais no mesmo projeto. Todas atuavam no Projeto Teclas Ovelhinhas desde sua implantação, em 2021, permanecendo vinculadas durante o período investigado. Como o tempo de atuação era comum ao grupo, essa característica foi mantida no texto e não tratada como variável discriminante.

**Tabela 1** – Caracterização etária das docentes-colaboradoras (n = 25)

| Faixa etária     | n  | %      |
|------------------|----|--------|
| Menos de 20 anos | 3  | 12,00  |
| 21 a 30 anos     | 7  | 28,00  |
| 31 a 40 anos     | 7  | 28,00  |
| 41 a 50 anos     | 5  | 20,00  |
| Mais de 50 anos  | 3  | 12,00  |
| Total            | 25 | 100,00 |

**Fonte:** dados da pesquisa (2026).

A caracterização possui função contextual e não é utilizada para atribuir diferenças de desempenho à idade, pois o estudo não foi delineado para testar relações causais entre características sociodemográficas e apropriação das MAs. O aspecto mais relevante para a interpretação é que as participantes compartilhavam experiência continuada no projeto desde 2021. Assim, as mudanças observadas não correspondem à entrada de um novo grupo de docentes, mas ao acompanhamento de colaboradoras já inseridas na cultura pedagógico-musical da instituição.

### 5.2 Indicadores observacionais da prática pedagógica

A Tabela 2 apresenta os dez indicadores do checklist nos momentos inicial e final do acompanhamento da aplicação das Metodologias Ativas. Os resultados devem ser lidos como evidências de transferência da formação para a prática acompanhada, e não como comparação entre um período completamente tradicional anterior à capacitação e outro posterior. Essa distinção é essencial porque o primeiro registro do checklist já ocorreu em contexto de aplicação das MAs.

**Tabela 2** – Indicadores plenamente atendidos (“sim”) no acompanhamento pedagógico: momento inicial × momento final (n = 25)

| Indicador                     | Inicial n (%) | Final n (%) | Δ p.p. |
|-------------------------------|---------------|-------------|--------|
| Aplicação correta da MA       | 18 (72%)      | 20 (80%)    | +8     |
| Integração teoria-prática     | 24 (96%)      | 25 (100%)   | +4     |
| Participação ativa das alunas | 24 (96%)      | 25 (100%)   | +4     |
| Criatividade e autonomia      | 18 (72%)      | 24 (96%)    | +24    |
| Interações colaborativas      | 24 (96%)      | 25 (100%)   | +4     |
| Expressão emocional           | 18 (72%)      | 20 (80%)    | +8     |
| Planejamento didático         | 18 (72%)      | 23 (92%)    | +20    |
| Uso adequado dos materiais    | 19 (76%)      | 24 (96%)    | +20    |
| Atendimento aos objetivos     | 19 (76%)      | 25 (100%)   | +24    |
| Flexibilidade/sensibilidade   | 19 (76%)      | 22 (88%)    | +12    |

Nota: Δ p.p. = variação em pontos percentuais. O momento inicial corresponde ao primeiro acompanhamento da aplicação das MAs, após a capacitação, e não a uma linha de base anterior à formação. Fonte: dados da pesquisa (2026).

Os maiores aumentos ocorreram em criatividade e autonomia e atendimento aos objetivos da intervenção, ambos com acréscimo de 24 pontos percentuais, seguidos por planejamento didático e uso adequado dos materiais, com 20 pontos percentuais. Esses indicadores são particularmente coerentes com o desenho da formação, que trabalhou planejamento, adaptação de materiais, microensino e estratégias para ampliar a participação das alunas. A evolução não autoriza afirmar que a capacitação, isoladamente, causou todas as mudanças, mas mostra uma direção consistente entre os conteúdos formativos e os comportamentos observados durante a aplicação.

O indicador de integração entre teoria e prática já apresentava 96% de atendimento no primeiro acompanhamento e alcançou 100% no momento final. Esse resultado confirma a cautela adotada neste estudo: a articulação teoria-prática não nasceu com as MAs. As docentes já relacionavam conteúdos teóricos à execução musical, porém dentro de uma metodologia cuja lógica permanecia predominantemente tradicional, na qual a professora explicava ou demonstrava e a aluna escutava, observava e executava. A contribuição formativa mais relevante está, portanto, na resignificação da mediação dessa relação, ampliando as formas pelas quais a estudante pode participar da construção do conhecimento.

A interpretação é compatível com Bacich e Moran (2018), para quem a atividade discente ganha sentido quando articulada a problemas, decisões, colaboração e reflexão. Também dialoga com Freire (2021): deslocar a centralidade exclusiva da transmissão não significa negar o conhecimento do professor, mas reorganizar sua função para criar condições de aprendizagem. No ensino musical, Wiggins (2015) ressalta que criatividade e participação exigem ambientes

estruturados pelo docente, enquanto Green (2017) evidencia a importância de equilibrar orientação e agência do aprendiz.

O aumento de criatividade e autonomia, de 72% para 96%, é um dos achados mais expressivos. Ele sugere que, à medida que a aplicação avançou, as colaboradoras passaram a oferecer mais oportunidades para que as alunas tomassem decisões, explorassem alternativas e participassem ativamente das tarefas. Essa direção é coerente com Orff (1978), cuja proposta integra criação, movimento e prática coletiva, e com Gainza (1964), que valoriza a exploração sonora na iniciação musical. O resultado também se aproxima das discussões contemporâneas sobre autorregulação na aprendizagem musical, nas quais a participação consciente do estudante é tratada como dimensão relevante do desenvolvimento de estratégias de estudo (Oliveira, Silva e Vasconcelos, 2022).

Planejamento e uso de materiais também apresentaram crescimento importante. Esses indicadores mostram que a inovação não se restringiu à espontaneidade das atividades. A mediação ativa exige preparação: selecionar materiais, prever etapas, definir quando demonstrar, quando permitir exploração e como realizar a síntese final. O aumento de 72% para 92% no planejamento e de 76% para 96% no uso de materiais reforça a importância do microensino e das oficinas de adaptação como componentes da formação.

12

A flexibilidade passou de 76% para 88%. Embora a variação seja menor, o indicador é pedagogicamente relevante porque a implementação de atividades participativas produz situações menos previsíveis do que uma aula inteiramente expositiva. A docente precisa responder a ritmos diferentes de aprendizagem, dúvidas, dificuldades técnicas e comportamentos emergentes sem perder os objetivos. Essa competência aparece novamente nas respostas discursivas, nas quais algumas colaboradoras destacaram necessidade de adaptação e, ao mesmo tempo, reconheceram limites ainda presentes.

Para verificar se a mudança do conjunto dos indicadores ultrapassava a descrição percentual, contabilizou-se o número de critérios plenamente atendidos por colaboradora. A média passou de 8,04 no momento inicial para 9,32 no final. A mediana foi 10 nos dois momentos, revelando forte efeito teto, pois muitas participantes já apresentavam elevado número de indicadores atendidos na primeira observação. Ainda assim, sete colaboradoras aumentaram o número de critérios plenamente atendidos, 16 mantiveram o mesmo total e duas apresentaram redução. O teste de Wilcoxon pareado, com cálculo exato, indicou diferença estatisticamente significativa no conjunto dos indicadores ( $W = 5,00$ ;  $p = 0,039$ ).

O resultado inferencial deve ser interpretado com prudência. O tamanho da amostra é reduzido e a concentração de escores próximos ao máximo limita a sensibilidade estatística. Além disso, análises item a item implicariam múltiplas comparações. Por essa razão, o estudo privilegia o resultado global e utiliza as variações individuais como evidências descritivas. Essa opção evita transformar o valor de  $p$  em prova automática de eficácia e mantém a interpretação vinculada à convergência entre diferentes fontes de dados.

### 5.3 Análise de conteúdo das questões discursivas

As duas questões discursivas foram analisadas separadamente antes da integração. A primeira focalizou a contribuição das MAs para a formação das próprias colaboradoras; a segunda deslocou o olhar para os resultados e para a dinâmica pedagógica percebida no projeto. Essa diferença de foco mostrou que as questões são complementares e não redundantes. A Tabela 3 reúne as categorias em dois blocos para economizar espaço editorial sem apagar a especificidade de cada pergunta.

**Tabela 3** – Síntese integrada da análise de conteúdo das questões discursivas ( $n = 25$ )

| Dimensão                    | Categoria temática                                          | Unidade de significado predominante                                          | n  | %   |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| A. Formação da colaboradora | Revisão/aprofundamento de conhecimentos musicais e teóricos | Retomar conteúdos, estudar, aperfeiçoar percepção e conhecimentos musicais   | 15 | 60% |
| A. Formação da colaboradora | Desenvolvimento didático-pedagógico                         | Melhorar explicação, instrução, planejamento, mediação e adaptação do ensino | 9  | 36% |
| A. Formação da colaboradora | Aprendizagem ativa, prática, criatividade e autonomia       | Aprender fazendo, participar, criar, interpretar e utilizar formas lúdicas   | 6  | 24% |
| A. Formação da colaboradora | Desenvolvimento pessoal/comunicacional                      | Comunicação, expressão, paciência, ânimo e disposição para ensinar           | 4  | 16% |

|                             |                                                  |                                                                                             |    |     |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| A. Formação da colaboradora | Contribuição indireta mediada pelo estudo        | A necessidade de aplicar a metodologia estimulou estudo e aprofundamento                    | 1  | 4%  |
| B. Repercussões percebidas  | Progressão musical/técnica das alunas            | Evolução percebida na aprendizagem, execução, ritmo, coordenação e prática                  | 19 | 76% |
| B. Repercussões percebidas  | Dimensão religiosa e valores                     | Fé, oração, louvor, comunhão, disciplina e valores comunitários                             | 15 | 60% |
| B. Repercussões percebidas  | Engajamento, motivação, autonomia e participação | Interesse, alegria, dedicação, responsabilidade, participação e segurança                   | 12 | 48% |
| B. Repercussões percebidas  | Facilitação didática/ludicidade                  | Métodos claros, leves, organizados, lúdicos e facilitadores                                 | 12 | 48% |
| B. Repercussões percebidas  | Interação social, cooperação e pertencimento     | Socialização, integração, amizade, união e trabalho em grupo                                | 11 | 44% |
| B. Repercussões percebidas  | Dificuldades e necessidades de aperfeiçoamento   | Baixa dedicação de algumas alunas, retorno a aulas demonstrativas e necessidade de formação | 4  | 16% |

Nota: categorias não excludentes; uma resposta pôde conter mais de uma unidade de significado, razão pela qual os percentuais não totalizam 100%. Fonte: dados da pesquisa (2026).

Na primeira dimensão, 60% das colaboradoras mencionaram revisão ou aprofundamento de conhecimentos musicais e teóricos. Esse resultado é relevante porque desloca a interpretação da formação: as MAs não foram percebidas apenas como técnicas para aplicar com as alunas, mas como motivo para as próprias docentes retomarem conteúdos, estudarem e reorganizarem conhecimentos. A ideia aparece de modo particularmente claro em respostas que associam ensinar a voltar a estudar. Essa dimensão aproxima-se da concepção de formação docente como processo reflexivo sobre a própria prática e ajuda a compreender por que uma intervenção relativamente curta pode produzir efeitos que ultrapassam a aquisição de uma técnica específica.

O desenvolvimento didático-pedagógico apareceu em 36% das respostas, envolvendo formas de explicar, planejar, conduzir e adaptar as aulas. Embora numericamente menor que a revisão musical, essa categoria possui elevada pertinência para o objetivo do artigo, pois o foco da intervenção era qualificar a prática docente. A convergência com os indicadores de planejamento e uso de materiais do checklist sugere que a reorganização didática não ficou restrita ao discurso de satisfação.

A categoria aprendizagem ativa, prática, criatividade e autonomia, presente em 24% das respostas sobre a própria formação, também merece destaque. O número não deve ser interpretado como baixa adesão, porque a pergunta permitia múltiplos sentidos e muitas participantes enfatizaram conhecimentos musicais ou didática. O importante é que criatividade, prática e autonomia surgiram espontaneamente como unidades de significado, sem terem sido oferecidas como alternativas fechadas. Essa emergência qualitativa converge com o aumento observado no indicador criatividade/autonomia do checklist.

A segunda dimensão mostra que 76% das colaboradoras perceberam progressão musical ou técnica das alunas. Como o artigo não analisa os testes das meninas, esse resultado é tratado estritamente como percepção docente, e não como medida objetiva do desenvolvimento discente. A distinção protege a validade das conclusões e preserva os resultados das alunas para o estudo específico da tese. Ainda assim, a frequência elevada indica que as colaboradoras associaram a mudança metodológica a sinais de evolução que consideraram relevantes na prática cotidiana.

Engajamento, motivação, autonomia e participação apareceram em 48% das respostas, enquanto interação social, cooperação e pertencimento foram mencionados por 44%. Esses achados dialogam com a natureza participativa das MAs e com o caráter coletivo do projeto. Cervantes et al. (2023), em estudo anterior realizado em contexto de educação musical religiosa, já haviam discutido possibilidades de articulação entre práticas musicais participativas, bem-estar e dimensões socioafetivas. No presente artigo, contudo, essas categorias são interpretadas como percepções das colaboradoras e como elementos de contexto da mediação, sem afirmar efeitos causais sobre as alunas.

A dimensão religiosa e de valores apareceu em 60% das respostas. Esse achado não constitui o eixo central do artigo, mas é importante para compreender o contexto. A inovação pedagógica não foi percebida pelas colaboradoras como ruptura com a identidade confessional; ao contrário, muitas associaram aprendizagem musical, convivência e finalidade religiosa. Isso

reforça a necessidade de analisar Metodologias Ativas de forma contextualizada, respeitando os sentidos atribuídos à música pela comunidade em que a intervenção ocorre.

As dificuldades, mencionadas por 16% das participantes, são especialmente importantes para evitar uma leitura celebratória. Foram citadas baixa dedicação de algumas alunas, ritmo lento de aprendizagem, necessidade de aprofundamento da formação e, em uma resposta, percepção de retorno a aulas demonstrativas com pouco espaço criativo. Essa crítica interna é metodologicamente valiosa: demonstra que a apropriação das MAs não foi linear nem homogênea. A presença de dificuldades é compatível com Green (2017) e Wiggins (2015), que mostram que ampliar autonomia e criatividade no ensino musical exige reorganização contínua da função docente, e não apenas adoção inicial de atividades diferentes.

Os resultados de satisfação foram utilizados apenas como informação complementar: 16 colaboradoras (64%) declararam-se muito satisfeitas e nove (36%) satisfeitas; as 25 afirmaram que o Projeto Teclas contribuiu para sua formação musical. Esses percentuais indicam avaliação positiva da experiência, mas não são tratados como evidência suficiente de mudança pedagógica. A interpretação principal repousa na articulação entre checklist, respostas discursivas e observação sistemática.

#### 5.4 Triangulação dos achados

Após a análise independente dos conjuntos de dados, procedeu-se à triangulação. A Tabela 4 sintetiza os eixos em que as evidências quantitativas e qualitativas convergiram, complementaram-se ou introduziram tensão interpretativa. A triangulação não busca produzir unanimidade artificial; sua função é verificar se diferentes instrumentos sustentam interpretações compatíveis e identificar os pontos em que uma fonte relativiza a outra.

**Tabela 4** – Triangulação entre evidências quantitativas e qualitativas

| Eixo                             | Evidência quantitativa                                      | Evidência qualitativa                                                                | Síntese interpretativa                                                                             |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mediação e centralidade discente | Criatividade/autonomia: 72% → 96%; participação: 96% → 100% | Falas sobre participação, criatividade, autonomia e ensino mais dinâmico             | Convergência: ampliação de estratégias participativas; não implica abandono total da demonstração. |
| Planejamento e organização       | Planejamento: 72% → 92%; objetivos: 76% → 100%              | Referências a planejamento, condução das aulas e necessidade de estudar para ensinar | Convergência forte entre preparação docente e maior consistência da aplicação.                     |

|                       |                                                                |                                                                            |                                                                                                        |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Materiais e adaptação | Uso adequado de materiais: 76% → 96%                           | Métodos percebidos como claros, facilitados, lúdicos e organizados         | Complementaridade: materiais funcionam como mediação quando associados ao planejamento.                |
| Teoria-prática        | Integração: 96% → 100%                                         | Revisão de conteúdos e aprendizagem pela prática                           | Ressignificação, não criação: a relação já existia, mas passa a incorporar formas mais participativas. |
| Flexibilidade         | 76% → 88%                                                      | Falas sobre adaptação; também crítica ao retorno a aulas demonstrativas    | Convergência parcial: houve avanço, mas persistem dificuldades e heterogeneidade.                      |
| Avaliação global      | Indicadores “sim”: média 8,04 → 9,32; Wilcoxon W=5,00; p=0,039 | Percepção de desenvolvimento didático e aprofundamento da própria formação | Convergência global favorável, interpretada com cautela diante do efeito teto e do n reduzido.         |

**Fonte:** elaboração das autoras com base nos dados da pesquisa (2026).

A triangulação permite responder de maneira mais precisa à questão do estudo. A principal contribuição da formação não foi introduzir do zero a articulação entre teoria e prática, pois ela já estava presente. O movimento mais consistente foi a ampliação do repertório de mediação: planejamento mais estruturado, maior uso dos materiais, estímulo à criatividade e autonomia e maior alinhamento entre atividades e objetivos. Essa interpretação é sustentada simultaneamente pelo checklist e pelas respostas das colaboradoras.

O eixo criatividade/autonomia é exemplar. O crescimento de 72% para 96% no checklist encontra correspondência nas falas que mencionam ensino mais participativo, lúdico, prático e criativo. A convergência fortalece a interpretação de deslocamento da centralidade pedagógica. Entretanto, uma participante registrou percepção de retorno a aulas demonstrativas e redução do “escopo criativo”. Essa divergência não invalida o resultado geral; ao contrário, indica que a transformação permanece em processo e depende de acompanhamento continuado.

O planejamento e o uso dos materiais constituem outro núcleo forte. As MAs podem ser equivocadamente associadas à espontaneidade ou à ausência de direção. Os resultados mostram o contrário: os maiores avanços ocorreram justamente em dimensões de organização da ação docente. Esse achado é coerente com Bacich e Moran (2018), para quem metodologias ativas exigem desenho pedagógico intencional, e com Wiggins (2015), que enfatiza a necessidade de estruturas que sustentem a criatividade musical. No Projeto Teclas Ovelhinhas, a adaptação de

partituras e a organização do CAT funcionaram como instrumentos de mediação quando integrados a uma sequência didática, e não como soluções autossuficientes.

A regra da vivência ao registro encontra respaldo indireto nessa triangulação. O aumento de criatividade/autonomia e o uso mais consistente de materiais, combinado às falas sobre aprendizagem prática e ludicidade, sugere que as colaboradoras incorporaram alternativas à sequência exclusivamente explicação–repetição–registro. Não se pode afirmar, a partir deste recorte, que todas aplicaram a regra com a mesma intensidade, mas os dados indicam que a formação abriu espaço para uma mediação em que experiência sonora, corporal ou manipulativa pode anteceder a formalização escrita.

O resultado global do Wilcoxon acrescenta uma camada inferencial à convergência qualitativa. Mesmo com forte efeito teto, o conjunto dos indicadores apresentou melhora estatisticamente significativa. O valor de p, contudo, não substitui a análise pedagógica. Sua função aqui é mostrar que a direção global das mudanças observadas dificilmente se reduz a oscilações aleatórias entre os poucos casos que se modificaram, dentro dos limites da amostra. A magnitude pedagógica é interpretada a partir de quais indicadores mudaram e de como as colaboradoras descreveram essas mudanças.

Por fim, a triangulação mostra que a formação produziu um processo de ressignificação mais adequado do que a ideia de “superação” completa do ensino tradicional. Demonstração, repetição e orientação direta continuam presentes e podem ser necessárias no ensino instrumental. O que se modifica é sua exclusividade. A prática passa a admitir outros caminhos: escuta, movimento, manipulação, colaboração, criatividade, adaptação e reflexão. Essa formulação responde ao revisor sem criar uma oposição artificial entre tradição e inovação e preserva a identidade musical e confessional do projeto.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a contribuição de uma intervenção formativa de 16 horas para a qualificação das práticas pedagógicas de 25 docentes-colaboradoras do Projeto Teclas Ovelhinhas. Os resultados permitem responder que a capacitação contribuiu sobretudo para ampliar o repertório de mediação das participantes e organizar pedagogicamente a aplicação das Metodologias Ativas no ensino de teclado. A mudança observada não deve ser descrita como criação da relação teoria–prática, pois essa relação já existia, mas como ressignificação da forma pela qual teoria e prática passaram a ser articuladas.

Os indicadores observacionais mostraram crescimento particularmente relevante em criatividade e autonomia, planejamento didático, uso dos materiais e atendimento aos objetivos da intervenção. A síntese global dos dez indicadores apresentou aumento de 8,04 para 9,32 critérios plenamente atendidos por participante e diferença significativa no teste de Wilcoxon ( $W = 5,00$ ;  $p = 0,039$ ). Esse achado fortalece a evidência quantitativa, embora deva ser interpretado considerando o tamanho da amostra, o efeito teto e a natureza contextual da pesquisa-ação.

A análise de conteúdo explicou parte do significado dessas mudanças. As colaboradoras associaram a experiência à retomada e ao aprofundamento de conhecimentos musicais, ao desenvolvimento didático-pedagógico, à aprendizagem prática e à ampliação de criatividade e autonomia. Ao mesmo tempo, as respostas revelaram dificuldades: dedicação desigual das alunas, necessidade de formação continuada e possibilidade de retorno a aulas predominantemente demonstrativas. Esses elementos mostram que a apropriação das MAs é processo contínuo e não resultado automático de uma capacitação pontual.

A triangulação também permitiu compreender a “regra de ouro” da mediação — da vivência ao registro — como princípio pedagógico compatível com abordagens históricas da Educação Musical e com a aprendizagem ativa. Priorizar, quando adequado, escuta, movimento, experimentação e manipulação antes da síntese gráfica não elimina o registro nem a técnica; atribui-lhes sentido a partir da experiência musical. Para o ensino de teclado, essa lógica oferece uma alternativa à sequência exclusivamente transmissiva sem desconsiderar a necessidade de demonstração, treino e rigor instrumental.

Como contribuição prática, o artigo indica que projetos musicais comunitários e confessionais podem incorporar inovação pedagógica sem romper com seus repertórios, valores e tradições. A condição é que a mudança seja mediada por formação docente, planejamento, materiais adequados e acompanhamento reflexivo. A tradição, nesse caso, deixa de ser confundida com imobilidade metodológica: preserva-se aquilo que constitui identidade cultural e musical, enquanto se ampliam as formas de ensinar e aprender.

Entre as limitações, destacam-se o número reduzido de participantes, a ausência de grupo de comparação, o caráter contextual da experiência e o fato de o primeiro momento do checklist já ocorrer durante a aplicação das MAs, não constituindo uma linha de base anterior à capacitação. Além disso, parte dos resultados qualitativos relativos às alunas corresponde à percepção das colaboradoras e não a medidas objetivas de desempenho discente. Estudos

posteriores da tese deverão analisar separadamente os resultados das meninas e verificar a manutenção das mudanças ao longo do tempo.

Conclui-se, portanto, que a intervenção formativa ofereceu evidências consistentes de qualificação da mediação pedagógica das docentes-colaboradoras. Mais do que substituir um método por outro, o processo ampliou possibilidades de planejamento, adaptação, participação e criação no ensino musical. Essa ressignificação constitui a principal contribuição do recorte e oferece subsídios para a formação de educadores musicais que atuam em projetos comunitários, sociais e confessionais semelhantes.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHAL, H.; SEVERINO, N. B.; CORVISIER, F. G. M. A aplicação da Rítmica de Jaques-Dalcroze no ensino de piano. Revista da Tulha, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 10-42, 2024.

CERVANTES, Ana Mary de. Caderno de Atividades e Teoria Musical. v. 1. Ribeirão Preto: Editora Cromática, 2024a.

CERVANTES, Ana Mary de. Método Preparatório Organista Infantil. v. 1. Ribeirão Preto: Editora Cromática, 2024b.

CERVANTES, Ana Mary de. Método Preparatório Organista Infantil: repertório de hinos facilitados. v. 3. Ribeirão Preto: Editora Cromática, 2024c.

CERVANTES, Ana Mary de; SILVA, J. A. da; MEDEIROS, P.; FREITAS, R. L. de. Música para a vida: bem-estar e saúde socioafetiva em crianças estimuladas com educação musical baseada em metodologias ativas em grupos de estudo de música religiosa. Revista Música, v. 23, n. 1, p. 577-589, 2023.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1997.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GAINZA, Violeta Hemsy de. La iniciación musical del niño. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

GORDON, Edwin E. Teoria de aprendizagem musical: competências e audição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

GREEN, Lucy. Classroom music subcultures: tradition and innovation. London: Routledge, 2017.

KODÁLY, Zoltán. The Kodály choral method. London: Boosey & Hawkes, 1974.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

OLIVEIRA, Iuri Ozires Sobreira de; SILVA, João Carlos Sedraz; VASCONCELOS, Gibran Medeiros Chaves de. Educação musical e autorregulação da aprendizagem: uma revisão sistemática. Revista Eletrônica de Pesquisa em Educação, v. 13, n. 32, 2022. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1149.

ORFF, Carl. Orff-Schulwerk: Musik für Kinder. Mainz: Schott, 1978.

WIGGINS, Jackie. Teaching music creatively. 2. ed. New York: Routledge, 2015.

WILLEMS, Edgar. La pédagogie musicale selon la méthode Willems. Genève: AIPM, 1975.