

MÚSICA COMO DISCURSO: LUDICIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EXPERIÊNCIAS DO PIBID MÚSICA DA UFRR

MUSIC AS DISCOURSE: PLAYFULNESS AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN EXPERIENCES FROM THE PIBID MUSIC AT UFRR

LA MÚSICA COMO DISCURSO: LUDICIDAD Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EXPERIENCIAS DEL PIBID MÚSICA DE LA UFRR

Romel Silva Matão Bonfim¹, Ingrid dos Santos², Fernandinho Cruz³, José Rodrigo Santos Velho⁴

DOI: 10.54899/dcs.v23i93.6535

Recibido: 10/07/2026 | Aceptado: 03/08/2026 | Publicación en línea: 10/08/2026.

RESUMO

As transformações promovidas pelas tecnologias digitais e pelas metodologias ativas vêm ampliando as possibilidades de criação e aprendizagem musical na Educação Básica, exigindo práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a autoria e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar duas experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Música da Universidade Federal de Roraima, centradas, respectivamente, em processos de criação musical mediados por recursos lúdico-presenciais e por tecnologias digitais. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa realizado com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Boa Vista/Roraima, no qual foram desenvolvidas atividades de jogo musical com percussão corporal e de composição musical utilizando plataformas digitais e ferramentas de inteligência artificial, acompanhadas por registros sistemáticos produzidos durante a prática pedagógica. As observações evidenciaram elevado engajamento dos estudantes, ampliação da participação nas atividades, fortalecimento da criatividade, produção de sentidos musicais e maior autonomia na elaboração de produções musicais. Conclui-se que diferentes abordagens pedagógicas, ancoradas numa mesma perspectiva dialógica da música como linguagem, favorecem experiências de aprendizagem mais significativas, ampliando as possibilidades de expressão, autoria e produção de sentidos no ensino de música na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Música. Criação Musical. PIBID. Tecnologias Digitais. Inteligência Artificial. Ludicidade.

¹Licenciando em Música, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.
E-mail: bonfimromel@gmail.com

²Licenciando em Música, Universidade Federal de Roraima (UFRRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.
E-mail: ingriddossantos1504@gmail.com

³Doutor em Música, Universidade Federal de Roraima (UFRRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.
E-mail: fvcruz@hotmail.com

⁴Doutor em Educação, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.
E-mail: rodrigovelho@gmail.com

ABSTRACT

The transformations promoted by digital technologies and active methodologies have been expanding the possibilities of musical creation and learning in Basic Education, requiring pedagogical practices that favor participation, authorship, and the collective construction of knowledge. In this context, this work aims to analyze two pedagogical experiences developed within the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) in Music at the Federal University of Roraima, focused respectively on processes of musical creation mediated by playful-presential resources and by digital technologies. It is a qualitative experience report carried out with high school students from a public school in Boa Vista/Roraima, in which activities of musical games with body percussion and musical composition using digital platforms and artificial intelligence tools were developed, accompanied by systematic records produced during the pedagogical practice. The observations evidenced high student engagement, increased participation in activities, strengthened creativity, production of musical meanings, and greater autonomy in the elaboration of musical productions. It is concluded that different pedagogical approaches, anchored in the same dialogical perspective of music as language, favor more meaningful learning experiences, expanding the possibilities of expression, authorship, and production of meanings in music education in Basic Education.

Keywords: Music Education. Musical Creation. PIBID. Digital Technologies. Artificial Intelligence. Playfulness.

RESUMEN

Las transformaciones promovidas por las tecnologías digitales y las metodologías activas han ampliado las posibilidades de creación y aprendizaje musical en la Educación Básica, exigiendo prácticas pedagógicas que favorezcan la participación, la autoría y la construcción colectiva del conocimiento. En este contexto, este trabajo tiene como objetivo analizar dos experiencias pedagógicas desarrolladas en el ámbito del Programa Institucional de Becas para la Iniciación a la Docencia (PIBID) Música de la Universidad Federal de Roraima, centradas, respectivamente, en procesos de creación musical mediados por recursos lúdico-presenciales y por tecnologías digitales. Se trata de un relato de experiencia de abordaje cualitativo realizado con estudiantes de Educación Secundaria de una escuela pública de Boa Vista/Roraima, en el que se desarrollaron actividades de juego musical con percusión corporal y de composición musical utilizando plataformas digitales y herramientas de inteligencia artificial, acompañadas de registros sistemáticos producidos durante la práctica pedagógica. Las observaciones evidenciaron una alta participación de los estudiantes, ampliación de la participación en las actividades, fortalecimiento de la creatividad, producción de sentidos musicales y mayor autonomía en la elaboración de producciones musicales. Se concluye que diferentes abordajes pedagógicos, anclados en una misma perspectiva dialógica de la música como lenguaje, favorecen experiencias de aprendizaje más significativas, ampliando las posibilidades de expresión, autoría y producción de sentidos en la enseñanza musical en la Educación Básica.

Palabras clave: Educación Musical. Creación Musical. PIBID. Tecnologías Digitales. Inteligencia Artificial. Ludicidad.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O ensino de música na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, enfrenta desafios que extrapolam a questão metodológica e atingem dimensões mais profundas relacionadas à própria concepção de música que orienta as práticas pedagógicas. Historicamente, a educação musical escolar esteve marcada por modelos transmissivos nos quais o estudante ocupa o lugar de receptor passivo de conteúdos teóricos ou de repertórios canonicamente estabelecidos, sem espaço para criação, expressão ou participação ativa. Essa lógica, conforme discute o autor, tende a atribuir maior valor à música conforme aumenta seu grau de complexidade técnica, estrutural e instrumental, subordinando a significação musical aos níveis de expertise instrumental e conhecimento teórico, sobretudo ancorados no repertório musical ocidental euro-americano.

Em contraposição a essa perspectiva, as transformações promovidas pelas tecnologias digitais e pelas metodologias ativas vêm ampliando as possibilidades de criação e aprendizagem musical na escola, exigindo práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a autoria e a construção coletiva do conhecimento. A crescente valorização da criatividade nas aulas de música parte do início do século passado com os primeiros Métodos Ativos, como Émile Jaques Dalcroze e Carl Orff, percorre a segunda geração pautada na estética da música contemporânea de Gertrud Meyer, John Paynter e Murray Schafer, conforme se averigua em Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2012). Já as abordagens críticas e emancipadoras, mais recentes, extrapolam os limites da experimentação sonora para um processo de construção de sentido nas interações sociais e musicais, articulando expressão, diálogo e subjetividade no desenvolvimento da experiência musical (Cruz, 2019, 2023; Nassif-Schroeder, 2005).

Nessa mesma direção, o uso de tecnologias também se mostrou protagonista no surgimento de novos paradigmas da criação e distribuição musical, do reposicionamento dos atores envolvidos (compositor, intérprete e público), do acesso ao direito de compor e criar música e na construção de novas comunidades e identidades musicais, conforme lê-se em Delalande (2007) e Gohn (2008, 2020). Paralelamente, a ludicidade, compreendida não como entretenimento superficial, mas como dimensão constitutiva da experiência humana de brincar, ocupa lugar privilegiado nas metodologias ativas em educação musical. Para Brito (2003), o fazer

musical pode ser compreendido como experiência de descoberta, invenção e participação, em que a brincadeira e a ludicidade ocupam papel importante na formação musical dos estudantes.

É nesse contexto que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa da Capes que visa fortalecer a formação de professores por meio da inserção de licenciandos em escolas da Educação Básica. O subprojeto PIBID Música Ensino Médio da Universidade Federal de Roraima (UFRR), coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Vieira da Cruz, vincula-se ao Observatório de Educação Musical Latino-Amazônica e Caribenha (OREMUS), Grupo de Pesquisa registrado junto ao CNPq, e tem desenvolvido ações pedagógicas que articulam a formação inicial de professores de música com práticas educativas em contextos escolares reais, na cidade de Boa Vista/Roraima (Cruz, 2026).

As experiências relatadas neste artigo foram desenvolvidas por dois bolsistas do referido subprojeto, em turmas de Ensino Médio da Escola Estadual Militarizada Professor Severino Cavalcante, sob supervisão do professor Rafael Pereira Pinto. A primeira experiência, intitulada "Quiz Musical: Pré-História", consistiu em um jogo lúdico com dado, perguntas e desafios rítmicos corporais, aplicado com uma turma do 1º ano (Santos e Cruz, 2026). A segunda experiência envolveu processos de criação musical mediados por tecnologias digitais (plataforma BandLab) e ferramentas de inteligência artificial (Suno), desenvolvidos com três turmas dos 1º, 2º e 3º anos (Bonfim e Cruz, 2026). Ambas as experiências, embora distintas em recursos e abordagens, foram fundamentadas na mesma base teórica, ancorada na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin e Volóchinov (2017), articulada às reflexões de Nassif-Schroeder (2005; 2012), Nassif-Schroeder e Schroeder (2011), Cruz (2019, 2023) e Penna (2008).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar duas experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID Música da UFRR, discutindo como diferentes abordagens (lúdico-presenciais e tecnológico-digitais), ancoradas numa mesma perspectiva dialógica da música como linguagem, podem favorecer a participação, a autoria, a criatividade e a produção de sentidos no ensino de música na Educação Básica. Mais especificamente, busca-se compreender: (a) de que maneira o engajamento e a participação dos estudantes se manifestam em propostas com características metodológicas distintas; (b) como se configuram os processos de produção de sentidos musicais nas duas experiências; (c) que formas de criatividade e autoria emergem em cada contexto; e (d) qual o papel da mediação docente na qualificação desses processos.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de documentar e analisar experiências

pedagógicas que, desenvolvidas em contexto amazônico e vinculadas à formação inicial de professores, contribuem para a ampliação do repertório de práticas possíveis no ensino de música na escola. Conforme Swanwick (2003, 2014), a criatividade na Educação Musical se manifesta em toda e qualquer situação na qual exista a possibilidade de escolha do aprendiz, o que amplia o escopo de práticas pedagógicas legítimas para além dos modelos tradicionais. Além disso, fundamentados em Bakhtin e Volóchinov (2017), compreende-se que todo conhecimento se produz na interação social, de modo que a pesquisa docente não se separa da prática pedagógica, mas constitui-se nela e a partir dela, ecoando também princípios da educação freireana (FREIRE, 1986, 1987) de alteridade, aceitabilidade e amorosidade.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. A seção 2 apresenta o referencial teórico que fundamenta as análises, organizado em cinco eixos: a música como linguagem dialógica e prática social; metodologias ativas e criatividade em educação musical; ludicidade e jogo musical; tecnologias digitais e inteligência artificial na criação musical; e mediação docente e musicalização. A seção 3 descreve a metodologia, caracterizando o relato de experiência e apresentando os dois casos empíricos. A seção 4 apresenta os resultados e discussões, organizados por categorias analíticas (engajamento e participação, produção de sentidos musicais, criatividade e autoria, papel da mediação docente, e diferenças e complementaridades entre as abordagens). Por fim, a seção 5 sintetiza as considerações finais do trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões apresentadas neste trabalho fundamentam-se na perspectiva enunciativo-discursiva vinculada aos estudos do Círculo de Bakhtin e Volóchinov (2017), articulada às reflexões desenvolvidas no campo da Educação Musical por autores como Nassif-Schroeder (2005; 2012), Nassif-Schroeder e Schroeder (2011) e Cruz (2019, 2020, 2021, 2023). Nessa compreensão, a música não se limita a conteúdos técnicos ou estruturas formais, mas constitui-se como prática de produção de sentidos construída nas relações entre os sujeitos e nas experiências coletivas do fazer musical.

A Música como Linguagem Dialógica e Prática Social

Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas em música devem valorizar processos de escuta, interação, criação e participação ativa dos estudantes. Nassif-Schroeder e Schroeder (2011) defendem que a música, assim como as outras linguagens artísticas (Nassif-Schroeder, 2012), pode ser compreendida como discurso, uma vez que envolve interlocução, respostas e experiências compartilhadas entre os participantes. Dessa forma, o ensino de música ultrapassa a transmissão mecânica de conteúdos e passa a considerar as vivências culturais e subjetivas dos estudantes na construção do conhecimento musical.

Nessa direção, Penna (2008) compreende a música como uma linguagem artisticamente construída, historicamente situada e socialmente compartilhada. Para a autora,

...o homem construiu, em seu desenvolvimento histórico, a música como uma linguagem artística, estruturada e organizada [...] Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música — juntamente com seus princípios de organização — é um fenômeno histórico e social (Penna, 2008, p. 28).

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Nassif-Schroeder e Schroeder (2011), ao compreender que a significação musical não se localiza apenas nos elementos estruturais da música, mas nas relações dialógicas produzidas entre sujeitos, obras e contextos de interação. Os autores ajudam a compreender esses processos ao afirmarem que:

Assim como na língua, podemos dizer que também aqui [na música] são as obras concretamente produzidas (os 'enunciados musicais') que permitem o acesso das pessoas à fruição e compreensão das músicas. Os sistemas, as regras formais, as escolas estilísticas só são acessíveis, só têm existência por intermédio das obras concretas. (Nassif-Schroeder; Schroeder, 2011, p. 134).

Dessa maneira, os sons corporais, respostas rítmicas e interações produzidas durante as atividades musicais podem ser compreendidos como enunciados musicais concretos construídos coletivamente pelos estudantes, ultrapassando uma compreensão restrita da aprendizagem musical baseada apenas na memorização de conteúdos. Ou seja, a resposta dada ao evento musical, a responsividade no fazer é o que coloca o sujeito participante de um discurso, seja ele mais estruturado, como uma composição formal ou mesmo que respostas corporais que manifestam simples fruição, como propõe Nassif-Schroeder (2005).

Cruz (2023) amplia essa discussão ao realizar críticas a uma construção histórica que

tende a atribuir maior valor à música conforme aumenta seu grau de complexidade técnica, estrutural e instrumental. Para o autor, essa lógica frequentemente desloca o centro da experiência musical para a execução técnica e para o domínio formal do sistema e repertório musical ocidental, sobretudo euro-americano, subordinando a significação musical aos níveis de expertise instrumental e conhecimento teórico. Como discutem Nassif-Schroeder (2005) e Cruz (2019, 2023), superar uma compreensão excessivamente estrutural da música não implica a negação do desenvolvimento técnico, mas o deslocamento do eixo de significação para as relações culturais, discursivas e sociais produzidas nas práticas musicais.

Nesse sentido, compreender a música como linguagem implica reconhecer os processos criativos como parte constitutiva das interações pedagógico-musicais e da própria formação humana construída nas práticas coletivas de Educação Musical. Penna (2008) afirma que a música se concretiza em expressões culturais diferenciadas, enquanto Nassif-Schroeder (2005) destaca que a compreensão musical emerge da relação prática e discursiva dos sujeitos com os enunciados musicais.

Metodologias Ativas e Criatividade em Educação Musical

A crescente valorização da criatividade nas aulas de música parte do início do século passado com os primeiros Métodos Ativos, como Émile Jaques Dalcroze e Carl Orff, conforme se averigua em Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2012). A música de estética contemporânea entra em cena nesse mesmo âmbito com Gertrud Meyer, John Paynter, Murray Schafer e tantos outros (Fonterrada, 2008; Mateiro; Ilari, 2012). Já as abordagens críticas e emancipadoras, mais recentes, extrapolam os limites da experimentação sonora para um processo de construção de sentido nas interações sociais e musicais, articulando expressão, diálogo e subjetividade no desenvolvimento da experiência musical (Cruz, 2019, 2023; Nassif-Schroeder, 2005).

Swanwick (2003) amplia a concepção de criatividade na Educação Musical para toda e qualquer situação na qual exista a possibilidade de escolha do aprendiz. O autor utiliza o termo "composição" como amplo guarda-chuva de termos como improvisação, invenção ou música criativa, definindo-a como "...o ato de montar música..." (Swanwick, 2014, p. 38). Dentro da perspectiva teórica aqui adotada, a criatividade é compreendida como parte de um processo dialógico de construção de sentidos musicais. Assim, as respostas subjetivas dos estudantes, manifestadas de forma sonora, corporal, verbal, emocional ou gestual, passam a integrar a

elaboração dos discursos musicais produzidos coletivamente (Cruz, 2020, 2021).

Fundamentados em Bakhtin e Volóchinov (2017), autores como Nassif-Schroeder (2012) e Cruz (2019, 2023) defendem uma concepção de música articulada aos princípios de diálogo, alteridade, aceitabilidade e amorosidade, ecoando também princípios da educação freireana (Freire, 1986, 1987). Nesse sentido, compreender a música como linguagem implica reconhecer os processos criativos como parte constitutiva das interações pedagógico-musicais e da própria formação humana construída nas práticas coletivas de Educação Musical.

Ludicidade e Jogo Musical

Nesse contexto, o jogo e a ludicidade assumem importante papel nas práticas de Educação Musical. As contribuições de Teca Alencar de Brito (2003) compreendem o fazer musical como experiência de descoberta, experimentação e brincadeira, valorizando práticas pedagógicas que estimulem criatividade, interação e participação coletiva. Assim, o jogo musical pode funcionar como estratégia metodológica capaz de favorecer o envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados, ampliando experiências de escuta, criação sonora, desafios rítmicos e construção coletiva da aprendizagem.

Para Brito (2003), o fazer musical pode ser compreendido como experiência de descoberta, invenção e participação, em que a brincadeira e a ludicidade ocupam papel importante na formação musical dos estudantes. O jogo ultrapassa a função de entretenimento, constituindo-se como possibilidade pedagógica capaz de estimular processos de escuta, interação, experimentação sonora e construção coletiva do conhecimento musical. Essa percepção aproxima-se das contribuições de Brito (2003), ao compreender o jogo musical menos como disputa e mais como experiência de participação, invenção e construção coletiva da experiência musical.

Tecnologias Digitais e Inteligência Artificial na Criação Musical

O uso de tecnologias também se mostrou protagonista no surgimento de novos paradigmas da criação e distribuição musical, do reposicionamento dos atores envolvidos (compositor, intérprete e público), do acesso ao direito de compor e criar música e na construção de novas comunidades e identidades musicais, conforme lê-se em Delalande (2007) e Gohn (2008, 2020).

Nessa abordagem dialógica da música como linguagem, o fazer musical não se restringe à manipulação sonora ou ao domínio técnico-instrumental, embora esses elementos permaneçam importantes no processo. As ferramentas digitais possibilitaram aos estudantes acessar processos de criação sem a necessidade de um longo treinamento técnico prévio, sem eliminar as exigências de escuta, escolha, organização sonora e tomada de decisões estéticas. Ao contrário, tais recursos favoreceram a fluência expressiva e a aproximação entre criação musical e repertórios culturais já presentes no cotidiano dos alunos, funcionando como mediações que ampliam o acesso à produção musical.

Nesse quadro, as tecnologias digitais não atuam apenas como ferramentas facilitadoras, mas como mediações que ampliam possibilidades de participação e criação musical, permitindo que os estudantes elaborem discursos musicais próprios mesmo sem domínio técnico-instrumental avançado.

Mediação Docente e Musicalização

Penna (2008) afirma que musicalizar não significa apenas transmitir conteúdos, mas desenvolver formas de percepção capazes de tornar a música significativa aos sujeitos. A autora destaca que:

Concluindo, concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente — o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (Penna, 2008, p. 30).

Essa compreensão torna-se visível quando os estudantes começam a perceber que compor envolve escolhas relacionadas à intenção estética, ao gênero musical e à forma de comunicar determinadas experiências. A aprendizagem musical, nessa perspectiva, envolve experiências de criação, escuta, apreciação e construção coletiva de sentidos.

É nessa articulação entre o referencial dialógico de Bakhtin e Volóchinov (2017), a concepção de música como práxis social de Nassif-Schroeder (2005; 2012) e Nassif-Schroeder e Schroeder (2011), a defesa da autoria discente de Cruz (2019, 2023), a proposta integradora de Penna (2008), as metodologias ativas recuperadas por Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2012),

a teoria da criatividade de Swanwick (2003, 2014), as reflexões sobre tecnologias de Delalande (2007) e Gohn (2008, 2020), a ludicidade de Brito (2003) e os princípios dialógicos da educação freireana (Freire, 1986, 1987) que se fundamenta a análise das experiências pedagógicas deste artigo. A intenção não é tratar cada referencial separadamente, mas mobilizá-los em conjunto como lentes complementares para compreender como diferentes abordagens (lúdico-presenciais e tecnológico-digitais), podem, ambas, favorecer a participação, a autoria, a criatividade e a produção de sentidos no ensino de música na Educação Básica.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, configurando-se como relato de experiência (Lüdke; André, 1986), modalidade que, conforme Gil (2008), permite a descrição e análise sistemática de práticas pedagógicas vivenciadas em contexto escolar. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010), preocupa-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, privilegiando a compreensão dos processos, significados e interações que se estabelecem no interior das práticas educativas. O relato de experiência, como apontam Lüdke e André (1986), constitui modalidade particularmente fértil para a área da educação, pois parte da vivência direta do pesquisador em situações pedagógicas reais, valorizando a dimensão reflexiva e a articulação entre prática e teoria.

A opção metodológica pelo relato de experiência justifica-se pela natureza das práticas analisadas, que emergiram de vivências pedagógicas concretas em sala de aula e demandam descrição detalhada, reflexão contextualizada e articulação com o referencial teórico adotado. Conforme Severino (2017), a pesquisa em educação, quando ancorada na experiência vivida, exige do pesquisador um movimento contínuo de aproximação e distanciamento em relação ao objeto, de modo que a descrição dos fatos não se reduza a mera narrativa, mas se transforme em análise fundamentada. Esse movimento reflexivo dialoga com a perspectiva de Cruz (2023), para quem os paradigmas de ensino de música vêm se movendo no sentido de valorizar a experiência prática e situada como fonte legítima de produção de conhecimento, superando modelos exclusivamente baseados na transmissão de repertórios e técnicas. Nessa mesma direção, Penna (2008) defende que a aprendizagem musical se concretiza em expressões culturais diferenciadas, o que implica que a pesquisa em educação musical deve contemplar os contextos específicos nos quais as práticas se realizam.

As experiências foram realizadas na Escola Estadual Militarizada Professor Severino Cavalcante, localizada na cidade de Boa Vista/Roraima, durante o primeiro semestre do ano de 2025, sob supervisão do professor Rafael Pereira Pinto, profissional formado em Artes Visuais. As atividades foram desenvolvidas no contexto das aulas de Arte/Música e no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Música no Ensino Médio, coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Vieira da Cruz. Tal como compreendem Nassif-Schroeder e Schroeder (2011), a significação musical não se localiza apenas nos elementos estruturais da música, mas nas relações dialógicas produzidas entre sujeitos, obras e contextos de interação — o que torna indispensável a descrição detalhada do contexto no qual as práticas foram desenvolvidas.

O subprojeto PIBID Música Ensino Médio da Universidade Federal de Roraima (UFRR), para o qual convergem as duas experiências relatadas, vincula-se ainda ao Projeto de Pesquisa "Formação e Atuação de Professores de Música no Estado de Roraima", inserido no âmbito do Observatório de Educação Musical Latino-Amazônica e Caribenha — OREMUS, Grupo de Pesquisa registrado junto ao CNPq (Cruz, 2026). Essa articulação entre PIBID e pesquisa garante que as práticas desenvolvidas pelos bolsistas em sala de aula sejam acompanhadas por processos sistemáticos de registro, análise e reflexão. Fundamentados em Bakhtin e Volóchinov (2017), compreende-se que todo conhecimento se produz na interação social, de modo que a pesquisa docente não se separa da prática pedagógica, mas constitui-se nela e a partir dela. Como ecoa nos princípios freireanos (FREIRE, 1986, 1987), a pesquisa-ação e o relato de experiência sustentam-se na convicção de que o educador que pesquisa sua própria prática desenvolve uma forma crítica de conhecimento, na qual teoria e prática se imbricam mutuamente.

As experiências relatadas neste artigo foram desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio, em turmas distintas, totalizando duas propostas pedagógicas com características metodológicas diferentes, porém ancoradas na mesma fundamentação teórica e no mesmo contexto institucional. Os registros das atividades foram realizados por meio de anotações em diário de campo e relatórios elaborados pelos bolsistas durante e após as aulas, contemplando aspectos relacionados à participação dos estudantes, níveis de envolvimento, dificuldades observadas, formas de interação entre os grupos e respostas apresentadas durante os desafios musicais. Conforme Severino (2017), a documentação sistemática da prática constitui etapa imprescindível do processo investigativo, pois fornece o material empírico sobre o qual se opera a análise. Os procedimentos de coleta e registro adotados aproximam-se da observação

participante descrita por Gil (2008), na qual o pesquisador, ao mesmo tempo em que atua como agente da prática pedagógica, registra e reflete sobre os eventos que se desdobram em sala de aula.

Caso 1: Quiz Musical — Pré-História

A primeira experiência foi desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, durante o II bimestre de 2025. A proposta, intitulada "Quiz Musical: Pré-História", consistiu na adaptação de um jogo de quiz com dado para o ensino de conteúdos relacionados à música na Pré-História, envolvendo sons corporais, instrumentos primitivos, ritmos ancestrais e imitações sonoras. A atividade foi organizada como estratégia lúdica para revisão e aprofundamento dos conteúdos previamente trabalhados em sala de aula, fundamentando-se nas contribuições de Brito (2003), que compreende o fazer musical como experiência de descoberta, experimentação e brincadeira, valorizando práticas pedagógicas que estimulem criatividade, interação e participação coletiva.

Inicialmente, realizou-se uma breve contextualização sobre os primeiros instrumentos musicais, os sons produzidos pelo corpo e as funções da música em práticas rituais e atividades cotidianas das sociedades pré-históricas. Após esse momento introdutório, os estudantes foram organizados em círculo e divididos em dois grupos, considerando o tempo disponível da aula, com duração aproximada de 50 minutos. Foram apresentadas as regras da dinâmica e realizados exemplos de ritmos corporais inspirados em práticas sonoras associadas à temática trabalhada, utilizando palmas, batidas no peito e percussão corporal nas coxas. Essa organização espacial e metodológica aproxima-se das propostas dos Métodos Ativos, em especial de Dalcroze e Orff, recuperados por Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2012), para quem o corpo, o jogo e a improvisação constituem vias de acesso privilegiadas à compreensão musical.

A atividade foi desenvolvida com o uso de um dado comum, fichas contendo perguntas previamente elaboradas e materiais simples para acompanhamento da dinâmica. As questões abordavam identificação de sons corporais, reconhecimento de instrumentos primitivos, funções da música na Pré-História, além de desafios de imitação sonora e execução rítmica. A cada rodada, o estudante lançava o dado e realizava a ação correspondente, podendo responder individualmente, participar de perguntas coletivas ou executar desafios sonoros e rítmicos. Embora a atividade apresentasse elementos de pontuação e desafio, a proposta priorizou a

participação coletiva, a interação entre os estudantes e o envolvimento com as experiências sonoras, dialogando com Swanwick (2003, 2014), que amplia a concepção de criatividade na Educação Musical para toda e qualquer situação na qual exista a possibilidade de escolha do aprendiz.

Durante a realização da atividade, o professor e a bolsista atuaram como mediadores da dinâmica, auxiliando na organização dos grupos, na leitura das perguntas e na condução dos desafios propostos. Também foram incentivadas justificativas e comentários dos estudantes acerca das respostas apresentadas, buscando ampliar os momentos de interação, reflexão e participação coletiva ao longo do desenvolvimento do jogo, o que se aproxima da concepção de musicalização defendida por Penna (2008), para quem musicalizar não significa apenas transmitir conteúdos, mas desenvolver formas de percepção capazes de tornar a música significativa aos sujeitos.

Ao longo da aplicação, foram realizadas adaptações metodológicas relacionadas ao tempo da aula e ao nível de envolvimento da turma. Inicialmente, o planejamento previa a utilização de 40 perguntas; entretanto, esse número foi reduzido para 25 após a observação de sinais de cansaço e dispersão dos estudantes. A partir dessa percepção, priorizaram-se questões mais interativas e desafios rítmicos coletivos, visando manter o fluxo da atividade e favorecer maior participação da turma. Também foram identificadas dificuldades iniciais de compreensão de algumas perguntas, o que exigiu adequações na mediação pedagógica, especialmente por meio do uso de linguagem mais acessível e contextualizada. O elevado entusiasmo gerado pela atividade demandou, em determinados momentos, intervenções relacionadas à reorganização das falas e à manutenção do equilíbrio da participação entre os estudantes. Essa flexibilidade metodológica ressoa nos princípios freireanos (Freire, 1986, 1987), nos quais a escuta sensível e a adaptação ao contexto do educando são condições fundamentais da prática educativa dialógica.

Os registros das observações foram realizados durante a própria aplicação da proposta, por meio de acompanhamento direto da prática em sala de aula pelo professor e pela bolsista. As anotações foram organizadas em diário de campo elaborado após a atividade, contemplando aspectos relacionados à participação dos estudantes, níveis de envolvimento, dificuldades observadas, formas de interação entre os grupos e respostas apresentadas durante os desafios musicais e rítmicos. Esses registros serviram como base para a análise e reflexão acerca das contribuições da atividade para o ensino de música no contexto escolar.

Caso 2: Criação Musical com Tecnologias Digitais

A segunda experiência foi desenvolvida com três turmas dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, durante os meses de abril, maio e junho de 2025, com estudantes cuja faixa etária variava entre 14 e 17 anos. A proposta surgiu durante as reuniões de planejamento entre os bolsistas e o professor supervisor, a partir da necessidade de desenvolver uma atividade avaliativa que envolvesse os estudantes de forma mais prática e participativa. Entraram em pauta a relevância da criatividade e do uso das novas tecnologias no aprendizado musical, incluindo a música na Educação Básica. A perspectiva era a de que, ao final do processo, os alunos fossem capazes de criar sua própria produção musical, compreendendo e aplicando elementos básicos da linguagem musical de forma prática.

A atividade foi organizada em quatro blocos estruturados. O primeiro bloco consistiu na coleta de dados por meio de um questionário aplicado aos estudantes, com perguntas sobre seus hábitos musicais, experiências prévias com instrumentos, participação em corais, fanfarras, bandas ou projetos musicais, além de questões sobre o interesse em aprender música e o contexto familiar relacionado à prática musical. Essa etapa, fundamentada nos princípios de pesquisa participante descritos por Gil (2008), permitiu conhecer o perfil das turmas e subsidiar o planejamento das ações seguintes, reconhecendo, como propõe Penna (2008), que os estudantes chegam à sala de aula com experiências musicais significativas construídas em seus contextos familiares, comunitários e midiáticos.

No segundo bloco, foram trabalhados conhecimentos básicos da linguagem musical, incluindo os conceitos de melodia, harmonia e ritmo, além de discussões sobre a produção do som, instrumentos musicais presentes na música popular e gêneros musicais conhecidos pelos estudantes. Também foram introduzidos conteúdos técnicos como pulsação, compasso, fórmulas de compasso (2/4, 3/4 e 4/4) e o conceito de sample, compreendido como o uso de fragmentos sonoros na produção musical. Essa abordagem aproxima-se da concepção de Swanwick (2003, 2014), para quem a aprendizagem musical se desenvolve em camadas integradas (materiais sonoros, expressão, valor e estrutura), de modo que a compreensão dos elementos técnicos não pode ser dissociada da experiência expressiva e criativa.

O terceiro bloco foi dedicado à construção da base musical, com a introdução dos conceitos de BPM (batidas por minuto), andamento, gênero musical, clima sonoro, velocidade e tonalidade da composição. Nessa etapa, os pibidianos atuaram como mediadores do processo

criativo, auxiliando os estudantes na tomada de decisões e na compreensão dos elementos que constituem a identidade sonora de uma música. Foi utilizada a plataforma BandLab como ferramenta de produção musical, permitindo o uso de loops, instrumentos virtuais e recursos interativos para gravação, edição e criação musical. Também foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial Suno, capaz de gerar músicas completas (incluindo letra, voz, instrumentação e estilo musical) a partir de comandos escritos pelo usuário. A escolha dessas ferramentas fundamenta-se nas reflexões de Delalande (2007) e Gohn (2008, 2020), para quem as tecnologias digitais reconfiguram as possibilidades de criação e distribuição musical, democratizando o acesso à composição e permitindo que estudantes sem formação instrumental extensa possam produzir obras musicais significativas. Conforme discutem Nassif-Schroeder (2005) e Cruz (2023), superar uma compreensão excessivamente estrutural da música não implica a negação do desenvolvimento técnico, mas o deslocamento do eixo de significação para as relações culturais, discursivas e sociais produzidas nas práticas musicais.

Durante as aulas, os alunos exploraram diferentes combinações instrumentais e possibilidades de composição utilizando essas ferramentas. Muitos demonstraram interesse em utilizar o BandLab, buscando orientação sobre montagem de bases, organização sonora e construção musical. Alguns conseguiram criar instrumentais e escrever letras autorais, embora nem todos tenham se sentido confortáveis para gravar ou cantar suas composições. A quarta etapa foi incorporada ao longo do desenvolvimento da atividade, quando uma das principais discussões passou a envolver o uso de tecnologias digitais e inteligência artificial no processo criativo. Diante disso, tornou-se necessário delimitar o papel dessas tecnologias, especialmente da IA. As letras foram produzidas pelos próprios alunos a partir de experiências pessoais, do cotidiano escolar e das vivências em seus bairros e comunidades. Após escreverem seus textos, os estudantes inseriam o conteúdo na ferramenta de IA e definiam orientações relacionadas ao estilo musical desejado. A decisão pedagógica foi utilizar a IA de forma orientada, preservando a autoria discente e o protagonismo dos estudantes no processo criativo. Enquanto alguns grupos optaram pela IA por considerarem o processo mais rápido, outros preferiram explorar o BandLab e realizar uma construção mais manual da música. Essa mediação pedagógica dialoga com os princípios de alteridade, aceitabilidade e amorosidade defendidos por Nassif-Schroeder (2012) e Cruz (2020, 2021), com fortes diálogos com a educação freireana (Creire, 1986, 1987).

Os registros da atividade foram realizados principalmente por meio de anotações em relatórios elaborados pelos bolsistas durante e após as aulas. Essas anotações permitiram

acompanhar o desenvolvimento dos alunos, suas dificuldades, avanços e impressões sobre as atividades propostas. Conforme Severino (2017), a sistematização dos registros constitui elemento central do método de análise documental, pois transforma as observações dispersas em material organizado e passível de interpretação.

Procedimentos Analíticos

A análise das duas experiências foi organizada por categorias temáticas, e não por atividade, com o objetivo de evitar que o artigo se configurasse como justaposição de dois relatos independentes. A análise categorial temática, conforme Minayo (2010), consiste na identificação de núcleos de sentido que emergem do cruzamento entre o referencial teórico e o material empírico, permitindo que os dados sejam agrupados não por sua origem, mas por sua significância analítica. As categorias foram definidas a partir do cruzamento entre o referencial teórico adotado e os registros empíricos produzidos durante as práticas, contemplando os seguintes eixos: (a) engajamento e participação dos estudantes; (b) produção de sentidos musicais; (c) criatividade e autoria; (d) papel da mediação docente; e (e) diferenças e complementaridades entre abordagens lúdico-presenciais e tecnológico-digitais.

Essa opção analítica permite que as duas experiências funcionem como casos empíricos complementares de um mesmo fenômeno pedagógico (a promoção da aprendizagem musical significativa na Educação Básica), evidenciando como diferentes estratégias metodológicas, ancoradas em uma mesma base teórica, podem favorecer processos distintos, porém convergentes, de participação, criação e construção de sentidos no ensino de música. Essa perspectiva dialoga com Cruz (2019), para quem a construção do repertório posto em prática evidencia que a linguagem musical torna-se única em cada grupo ou experiência, o que justifica tratar as duas vivências não como atividades isoladas, mas como casos empíricos complementares de um mesmo fenômeno pedagógico. Conforme Gil (2008), a análise comparativa de casos múltiplos enriquece a compreensão do objeto estudado, pois permite identificar tanto as particularidades de cada contexto quanto as regularidades que emergem do confronto entre experiências diversas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das duas experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID Música da UFRR evidenciou que a aprendizagem musical, quando orientada por uma perspectiva dialógica e social da música, ultrapassa a mera aquisição de conteúdos técnicos e se constitui como processo de produção de sentidos. A seguir, os resultados são discutidos por categorias analíticas, articulando os achados empíricos das duas experiências (o Quiz Musical e a criação musical com tecnologias digitais) com o referencial teórico adotado.

Engajamento e Participação dos Estudantes

Desde os primeiros momentos das duas propostas, observou-se elevado interesse da turma nas atividades propostas. No Quiz Musical, o envolvimento foi imediato, especialmente nos desafios rítmicos, nas imitações sonoras e nos momentos de interação coletiva. Estudantes que costumavam permanecer mais reservados nas aulas passaram a participar gradualmente, impulsionados pelas dinâmicas de grupo e pelas propostas de respostas coletivas. Na experiência de criação digital, o engajamento se manifestou de forma progressiva, à medida que os estudantes percebiam que compor envolvia escolhas relacionadas à intenção estética, ao gênero musical e à forma de comunicar determinadas experiências. Muitos demonstraram interesse em utilizar o BandLab, buscando orientação sobre montagem de bases, organização sonora e construção musical.

Esses achados aproximam-se das reflexões de Penna (2008), anteriormente discutidas, ao compreender a música como linguagem culturalmente construída e socialmente compartilhada. Nessa perspectiva, o engajamento observado nas duas experiências não pode ser atribuído apenas ao apelo lúdico ou tecnológico das atividades, mas ao fato de que os estudantes foram colocados na posição de protagonistas do fazer musical. Tanto no quiz com dado e percussão corporal quanto na produção de bases sonoras com BandLab e IA, os estudantes foram chamados a responder musicalmente, a tomar decisões, a interagir com os pares e a mobilizar referências sonoras e culturais próprias. Conforme Nassif-Schroeder e Schroeder (2011), a significação musical não se localiza apenas nos elementos estruturais da música, mas nas relações dialógicas produzidas entre sujeitos, obras e contextos de interação.

No Quiz Musical, os momentos de maior envolvimento ocorreram justamente nas

atividades em que os estudantes precisavam agir musicalmente (e não apenas responder verbalmente às perguntas). Diversos estudantes passaram a complementar espontaneamente as sequências propostas com novas batidas, vocalizações e gestos corporais. Na criação digital, o engajamento se intensificou quando os estudantes começaram a perceber que as decisões sobre BPM, andamento, tonalidade e gênero musical não eram exercícios abstratos, mas escolhas que davam forma e identidade às suas composições. A concepção de composição de Swanwick, (2014, p. 86), parece fazer sentido neste ponto.

A composição tem lugar quando há alguma liberdade na escolha da ordenação da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução detalhada para a execução. Outros podem preferir às vezes utilizar os termos improvisação, invenção ou 'música criativa'. Todos eles entram nessa abrangente definição de 'composição', o ato de montar música.

Entendemos que é preciso ampliar a concepção de criatividade para além da ideia tradicional de composição, inspirados na fala de Swanwick entendemos que a criatividade se faz presente na Educação Musical em toda e qualquer situação na qual exista a possibilidade de escolha do aprendiz.

Produção de Sentidos Musicais

As experiências relatadas não se restringiram ao ensino de ferramentas ou conteúdos musicais isolados, mas envolveram situações concretas de enunciação musical nas quais os estudantes produziram sentidos, responderam às propostas pedagógicas e construíram posicionamentos estéticos próprios a partir de suas referências culturais. No Quiz Musical, as práticas de imitação sonora eram frequentemente acompanhadas de gestos, risos, adaptações rítmicas e respostas coletivas que extrapolavam as respostas "corretas" previstas inicialmente no planejamento da atividade. O quiz não se restringiu a uma atividade de revisão de conteúdos sobre a Pré-História, mas constituiu um espaço de produção de experiências musicais compartilhadas, no qual os estudantes responderam às propostas pedagógicas mobilizando referências corporais, sonoras e culturais próprias.

Na experiência de criação digital, os estudantes recorreram às próprias experiências, às relações escolares e às vivências em seus bairros e comunidades para produzir suas letras. Esse aspecto evidencia a dimensão social da linguagem musical defendida pelos autores do referencial adotado. Conforme discutido anteriormente, Nassif-Schroeder e Schroeder (2011) compreendem

que a música só se efetiva plenamente quando colocada em funcionamento nas relações concretas entre sujeitos, ultrapassando compreensões estritamente formais ou estruturais da linguagem musical. Nesse sentido, a escrita das letras não se limitou a um exercício técnico de composição, mas constituiu um movimento de externalização de experiências subjetivas e sociais por meio da linguagem artística. Conforme Cruz (2019), a linguagem musical torna-se, em certos aspectos, única em cada grupo ou experiência, evidenciada pela construção do repertório posto em prática.

Dessa maneira, tanto os sons corporais e respostas rítmicas produzidos durante o quiz quanto as letras e bases sonoras elaboradas no BandLab podem ser compreendidos como enunciados musicais concretos construídos coletivamente pelos estudantes. Essa compreensão torna-se particularmente evidente quando se observam os comportamentos dos estudantes diante das situações de desafio coletivo. Em várias rodadas do quiz, colegas auxiliavam uns aos outros nas respostas, sugeriam soluções rítmicas e organizavam conjuntamente as execuções corporais. Mesmo estudantes inicialmente mais tímidos passaram a participar de forma mais ativa quando inseridos nas respostas em grupo. Na criação digital, a escrita das letras constituiu um movimento de externalização de experiências subjetivas e sociais por meio da linguagem artística.

Nassif-Schroeder (2005) propõe que a resposta dada ao evento musical, a responsividade no fazer, é o que coloca o sujeito participante de um discurso, seja ele mais estruturado (como uma composição formal) ou mesmo respostas corporais que manifestam simples fruição. Cruz (2023) amplia essa discussão ao realizar críticas a uma construção histórica que tende a atribuir maior valor à música conforme aumenta seu grau de complexidade técnica, estrutural e instrumental. Para o autor, essa lógica frequentemente desloca o centro da experiência musical para a execução técnica e para o domínio formal do sistema e repertório musical ocidental (sobretudo euro-americano), subordinando a significação musical aos níveis de expertise instrumental e conhecimento teórico. As duas experiências relatadas contrapõem-se a essa lógica, pois evidenciam que a produção de sentidos musicais ocorre tanto em propostas simples com poucos recursos quanto em atividades mediadas por tecnologias digitais avançadas.

Criatividade e Autoria

Em ambas as experiências, a criatividade manifestou-se como processo social de construção de sentidos musicais, e não como dom individual ou capacidade isolada. No Quiz Musical, observou-se que os estudantes passavam a complementar espontaneamente as

sequências rítmicas propostas com novas batidas, vocalizações e gestos corporais, criando variações e improvisações que extrapolavam o roteiro previsto. Esse aspecto aproxima-se das discussões de Teca Alencar de Brito (2003) acerca do jogo musical como espaço de experimentação, descoberta e criação coletiva, em que a aprendizagem ocorre pela vivência musical e pela interação entre os sujeitos. Para Brito (2003), o fazer musical pode ser compreendido como experiência de descoberta, invenção e participação, em que a brincadeira e a ludicidade ocupam papel importante na formação musical dos estudantes.

Na criação digital, a criatividade desdobrou-se em múltiplas dimensões. Alguns estudantes conseguiram criar instrumentais e escrever letras autorais, mobilizando vivências pessoais, do cotidiano escolar e das comunidades em que vivem. As discussões sobre BPM, andamento, tonalidade, gênero e clima sonoro revelaram que os elementos técnicos passaram a ser compreendidos como recursos expressivos (e não apenas como conteúdos abstratos). Ao decidir sobre velocidade, instrumentação ou estilo musical, os estudantes estavam produzindo sentidos e construindo discursos musicais próprios. Nassif-Schroeder e Schroeder (2011) defendem que os elementos formais da música não possuem sentido isoladamente, sendo a obra concreta o espaço em que tais elementos adquirem significação.

A utilização do BandLab e da ferramenta de IA Suno ampliou essas reflexões. As ferramentas digitais possibilitaram aos estudantes acessar processos de criação sem a necessidade de um longo treinamento técnico prévio, sem eliminar as exigências de escuta, escolha, organização sonora e tomada de decisões estéticas. Tais recursos favoreceram a fluência expressiva e a aproximação entre criação musical e repertórios culturais já presentes no cotidiano dos alunos, funcionando como mediações que ampliam o acesso à produção musical. Como discutem Nassif-Schroeder (2005) e Cruz (2023), superar uma compreensão excessivamente estrutural da música não implica a negação do desenvolvimento técnico, mas o deslocamento do eixo de significação para as relações culturais, discursivas e sociais produzidas nas práticas musicais.

A decisão pedagógica de utilizar a IA de forma orientada, preservando a autoria discente e o protagonismo dos estudantes no processo criativo, revelou-se central. Enquanto alguns grupos optaram pela IA por considerarem o processo mais rápido, outros preferiram explorar o BandLab e realizar uma construção mais manual da música. Essa diversidade de caminhos criativos confirma a perspectiva de Swanwick (2003, 2014), para quem a criatividade na Educação Musical se manifesta em toda e qualquer situação na qual exista a possibilidade de escolha do aprendiz.

A aprendizagem musical, nessa perspectiva, envolve experiências de criação, escuta, apreciação e construção coletiva de sentidos (Penna, 2008).

Papel da Mediação Docente

A mediação pedagógica mostrou-se fundamental em ambas as experiências para a qualificação dos processos criativos e participativos. No Quiz Musical, o professor e a bolsista atuaram como mediadores da dinâmica, auxiliando na organização dos grupos, na leitura das perguntas e na condução dos desafios propostos. Foram incentivadas justificativas e comentários dos estudantes acerca das respostas apresentadas, buscando ampliar os momentos de interação, reflexão e participação coletiva. O elevado entusiasmo gerado pela atividade demandou, em determinados momentos, intervenções relacionadas à reorganização das falas e à manutenção do equilíbrio da participação. Também foram identificadas dificuldades iniciais de compreensão de algumas perguntas, o que exigiu adequações na mediação pedagógica, especialmente por meio do uso de linguagem mais acessível e contextualizada.

Na criação digital, os pibidianos desempenharam relevante papel ao orientar os estudantes na construção de bases sonoras e na exploração de diferentes possibilidades expressivas. A mediação foi especialmente necessária nos momentos em que surgiram dúvidas sobre comandos, funcionamento da ferramenta de IA e formas de obter resultados mais próximos das ideias imaginadas pelos grupos. A articulação entre o ensino dos conceitos musicais e a prática efetiva de composição exigiu dos mediadores uma postura de escuta sensível e adaptação contínua, características que ecoam os princípios de alteridade, aceitabilidade e amorosidade defendidos por Nassif-Schroeder (2012) e Cruz (2023), com fortes diálogos com a educação freireana (Freire, 1986, 1987).

Conforme discutido anteriormente, Penna (2008) compreende a musicalização não como mera transmissão de conteúdos, mas como desenvolvimento de formas de percepção capazes de tornar a música significativa aos sujeitos, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente e inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Em ambas as experiências, a mediação docente não se restringiu a orientar tecnicamente os estudantes, mas consistiu em criar condições para que eles se apropriassem criticamente dos materiais sonoros e das ferramentas disponíveis, posicionando-se como autores de suas produções musicais.

Diferenças e Complementaridades entre as Abordagens

A análise comparativa das duas experiências revela que as abordagens lúdico-presenciais e tecnológico-digitais, longe de serem excludentes, oferecem caminhos complementares para a promoção da aprendizagem musical significativa na Educação Básica. O Quiz Musical, com seus recursos simples (dado, fichas, percussão corporal), demonstrou que o fazer musical mediado pela ludicidade pode favorecer processos de participação coletiva, escuta, experimentação sonora e construção compartilhada de sentidos, mesmo em contextos de poucos recursos materiais. A dimensão lúdica, nesse caso, funcionou como estratégia de acesso ao conhecimento musical, permitindo que os estudantes mobilizassem referências corporais e culturais próprias em um espaço de jogo e interação.

A criação musical com tecnologias digitais, por sua vez, evidenciou o potencial das ferramentas digitais e da IA como mediações que ampliam as possibilidades de participação, criação e elaboração de discursos musicais pelos estudantes, permitindo maior aproximação entre o fazer musical e suas próprias referências sonoras e culturais, mesmo sem domínio técnico-instrumental avançado. As tecnologias digitais não atuam apenas como ferramentas facilitadoras, mas como mediações que reconfiguram a própria natureza do gesto composicional (Delalande, 2007; Gohn, 2008, 2020), democratizando o acesso à composição e permitindo que estudantes sem formação instrumental extensa possam produzir obras musicais significativas.

Embora a competitividade não se configurasse como eixo central do Quiz Musical, os momentos mais significativos ocorreram justamente quando os estudantes passaram a colaborar entre si, compartilhando respostas, auxiliando colegas e realizando conjuntamente os desafios sonoros e corporais. Essa percepção aproxima-se das contribuições de Brito (2003), ao compreender o jogo musical menos como disputa e mais como experiência de participação, invenção e construção coletiva da experiência musical. Na criação digital, os momentos mais significativos ocorreram quando os estudantes perceberam que as escolhas técnicas (BPM, andamento, gênero, tonalidade) eram, na verdade, escolhas estéticas e expressivas que davam forma aos seus discursos musicais.

Ambas as experiências evidenciam, portanto, que a aprendizagem musical pode ocorrer de maneira relacional e colaborativa, construída nas experiências coletivas do fazer musical. A perspectiva dialógica de Nassif-Schroeder (2012), Nassif-Schroeder e Schroeder (2011) e Cruz (2019) oferece a lente teórica para compreender que a significação musical não se encontra

apenas nos elementos formais da música, mas nas relações concretas estabelecidas entre sujeitos, práticas e contextos de interação. Conforme aponta Cruz (2023), as práticas pedagógicas em música devem valorizar processos de escuta, interação, criação e participação ativa dos estudantes, independentemente dos recursos materiais ou tecnológicos disponíveis.

Por fim, os resultados observados indicam que o uso de metodologias ativas no ensino de música, sejam elas ancoradas na ludicidade ou em tecnologias digitais, pode ampliar as possibilidades de construção da aprendizagem musical na Educação Básica, especialmente quando articulado a experiências coletivas de escuta, criação e interação. O fazer musical, mesmo em propostas simples e realizadas com poucos recursos, pode favorecer processos significativos de produção de sentidos, participação e envolvimento dos estudantes, conforme também apontam Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2012) ao recuperarem a trajetória dos métodos ativos em educação musical.

CONCLUSÃO

As experiências desenvolvidas no PIBID Música da Universidade Federal de Roraima evidenciaram que diferentes mediações pedagógicas (ludicidade e criação musical com tecnologias digitais) favorecem processos significativos de aprendizagem musical quando fundamentadas em uma concepção dialógica da música como linguagem e prática social. Embora mobilizem estratégias distintas, ambas promoveram participação, autoria, criatividade e produção de sentidos, reafirmando que a aprendizagem musical se constitui nas interações entre sujeitos, práticas e contextos culturais. Os resultados corroboram as contribuições de do referencial que nos deu apoio nas discussões ao evidenciarem que a mediação docente constitui elemento central para articular ludicidade, criação musical e tecnologias digitais em experiências formativas significativas. Por fim, o estudo reforça o potencial do PIBID como espaço de formação inicial de professores e de experimentação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de práticas de Educação Musical que articulam teoria e prática e reconhecem os estudantes como sujeitos ativos na construção coletiva do conhecimento musical.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. São Paulo:

Editora 34, 2017.

BONFIM, Romel Silva Matão; CRUZ, Fernando Vieira da. Criação musical como prática social: uma experiência no PIBID Música Ensino Médio da Universidade Federal de Roraima. In: **I ENCONTRO DAS LICENCIATURAS DA REGIÃO NORTE; I ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA REGIÃO NORTE**, 1., 2026. *Anais [...]*. 2026. No prelo.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CRUZ, Fernando Vieira da. A (re)construção da banda de música: repertório e ensino. 2019. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CRUZ, Fernando Vieira da. Bandas de música e seus ensinos: paradigmas em movimento. 2023. Relatório de Pós-Doutorado — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

CRUZ, Fernando Vieira da. Bandas e fanfarras indígenas em Roraima: diálogos, tensões e processos de significação na cultura bandística. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM)**, 36., 2026. *Anais [...]*. 2026. No prelo.

CRUZ, Fernando Vieira Da. Banda de Música e Identidade Cultural. In: **Estudos Latino-Americanos Sobre Música**. Editora Ar ed.. v. 1p. 159–170. DOI: 10.37572/EdArt_149100920. Disponível em: <https://www.editoraartemis.com.br/artigo/31815/>.

CRUZ, Fernando Vieira Da. O repertório na construção identitária das bandas de música. **Revista Orfeu**, v. 6, n. 6, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5965/2525530406012021e0016 O. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19522>.

DELALANDE, François. De uma tecnologia a outra: cinco aspectos de uma mutação da música e suas consequências estéticas, sociais e pedagógicas. In: VALENTE, Heloisa de A. Duarte (org.). *Música e mídia: novas abordagens sobre a canção*. São Paulo: Via Lettera; FAPESP, 2007.

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

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 113-119, mar. 2008.

GOHN, Daniel. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 81-93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33054/ABEM20202805>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro. Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. Leitura: Teoria e Prática, Campinas, v. 30, n. 58, p. 77-85, 2012.

NASSIF-SCHROEDER, Silvia Cordeiro; SCHROEDER, Jorge Luiz. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. Música em Perspectiva, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 127-153, 2011.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Ingrid dos; CRUZ, Fernando Vieira da. Jogos lúdicos no ensino de música: relato de experiência com o “Quiz Musical: Pré-História” no PIBID Música Ensino Médio da Universidade Federal de Roraima. In: **I ENCONTRO DAS LICENCIATURAS DA REGIÃO NORTE; I ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA REGIÃO NORTE**, 1., 2026. *Anais [...]*. 2026. No prelo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. Música, mente e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.