

Crianças como guardiãs da herança cultural em perspectiva decolonial no ensino de música numa escola pública de Caucaia/CE

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Daniel do Nascimento Sombra

*Universidade Federal do Ceará e Prefeitura Municipal de Caucaia
d.sombra@gmail.com*

Luiz Botelho Albuquerque

*Universidade Federal do Ceará
luizbotelho@ufc.br*

Resumo: Este relato de experiência apresenta a criação e encenação do musical *Sem Energia, Adivinha?*, desenvolvido com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Caucaia - CE. A proposta nasceu de práticas cotidianas mediadas pela escuta, pelo corpo e pelas cantigas tradicionais. O enredo, centrado em um apagão elétrico, transformou-se em metáfora para refletir sobre relações humanas, tecnologias e a potência criadora das crianças. A experiência fundamenta-se na autoanálise como prática autobiográfica crítica (BOURDIEU, 2005), nas Dimensões da Musicalidade (Houlahan; Tacka, 2015) — com destaque para o papel das crianças como guardiãs da herança cultural como gesto de resistência decolonial —, e na noção de cidadania planetária (Moraes, 1993), entendida como ética da convivência e valorização dos saberes locais. O trabalho também expressa uma militância pela efetivação das quatro linguagens artísticas como componentes curriculares, com a presença do professor especialista. Inspirado em Tardif e Freire, o artigo propõe que a música, longe de ser mera ilustração curricular, pode ser caminho de pertencimento, pensamento crítico e invenção coletiva — reafirmando que outra escola já é possível, desde que a arte esteja no centro do processo formativo.

Palavras-chave: Educação musical; Educação Básica; Dimensões da Musicalidade.

Introdução

O ensino das artes na escola pública brasileira enfrenta desafios históricos relacionados à marginalização curricular e à ausência de políticas que assegurem sua efetiva implementação. Este relato de experiência insere-se em uma militância pela presença das

quatro linguagens artísticas — música, teatro, dança e artes visuais — como componentes curriculares obrigatórios, conforme previsto na legislação vigente.

Minha trajetória como professor de música na escola pública de Caucaia-CE passou por uma mudança significativa nos últimos anos. Antes, minha atuação se dava majoritariamente no contraturno escolar, com aulas de música entendidas como atividade complementar. Foi no contexto do projeto Cantiga do Grilo, realizado em parceria com professoras pedagogas, que surgiu a possibilidade de integrar a música ao currículo regular em uma aula por semana. Essa transição representou não apenas uma mudança de horário, mas uma transformação na compreensão da música como linguagem essencial à formação das crianças.

A escola em que atuo, Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nair Magalhães Guerra, é vinculada ao programa de escolas associadas da UNESCO, o que legitima ainda mais a inclusão da educação musical em uma perspectiva ampla, democrática e culturalmente situada. Experiências como a canção *A mamãe me acorda* (Figura 1), descrita em artigo anterior publicado na revista *Docentes* (Vol 09, nº 30 - agosto de 2024), fazem parte desse percurso que se desdobra na esquete musical *Sem Energia, Adivinha?*, não como culminância, mas como mais um ponto dentro de um processo contínuo de escuta, invenção e partilha. Esta criação coletiva nasce da convivência em sala de aula e da prática cotidiana, reafirmando a música como linguagem formativa em constante diálogo com a vida escolar e com os territórios culturais das crianças.

Fundamentação Teórica

A teoria, para mim, nunca foi um ponto de partida frio e distante — ela chega sempre como consequência da prática, como nomeação do que a gente sente que funciona quando escuta, quando observa, quando compartilha. Ao longo da construção desse trabalho, encontrei na proposta das Dimensões da Musicalidade (Houlahan; Tacka, 2015) um conjunto de ideias que me ajudaram a compreender melhor o que, intuitivamente, já vinha sendo tecido com meus alunos. Essas dimensões — **a performance, alfabetização musical, e habilidades de pensamento crítico, criatividade, escuta, assim como a ideia de as crianças serem guardiãs da herança cultural** — não são caixas prontas, mas campos abertos, onde os estudantes entram com seus corpos, suas vivências e seus repertórios.

Figura 1: Escrita musical da canção “A mamãe me acorda” com ferramentas pedagógico-musicais.

A mamãe me acorda!
Conversa sobre a rotina matutina das crianças com seus responsáveis.
Daniel Sombra - Durante aula com a turma B do segundo ano.

Leitura Rítmica: TA DI TA DI TA TA TA DI TA DI TA TA TA DI TA DI TA TA
Notas Musicais: C D E G E E C D E G E E C D E G E E
Silabas de Solfejo: d r m s m m s r m s m m d r m s m m
Letra da Canção: A ma - mãe me_a - cor - da bem de ma - nhã - zi - nha e eu sem - pre pe - ço

7 F G Dm Am F Dm F
TA DI TA DI TA TA TA DI TA DI TA DI TA DI TAA TA DI TA DI TAA TA DI TA DI
A G F E D D D D D D E E E E F A G F E D A G F E
i s f m r r r r r r m m m m f i s f m r i s f m
"só mais um pou - qui - nho!" E - la me car - re - ga pro so - fá pra eu des - per - tar por que tá na

15 G G7 C Am G C F C
TA DI TA DI TA DI TA DI TA (TA) KA DI MI TA TA TAA TA DI TA DI MI
D C B C D C B D C C C B A G C C B A G F
r d t, d r d t, r d d' d' t i s d d' t i s f
ho - ra de ir pra_es - co - la es - tu - dar. A - go - ra, eu vou! dar. O - bri - ga - do ma -

21 G F Am F C Am G7 C
TAA TA DI TA DI MI TAA TA DI TA DI MI TA TA DI TA DI TA DI TAA
G A G F E F E A G F E D C C D E C D B C
s i s f m f m i s f m r d d r m d r t, d
mãe por cui - dar bem de mim! O - bri - ga - do ma - mãe por me_a - mar tan - to, as - sim!

Fonte: Acervo dos Autores

A escuta, por exemplo, não é apenas ouvir sons, mas dar lugar para o outro existir em nós. A performance nasce do gesto, da intenção, do desejo de comunicar algo com o corpo e a voz, ainda que desafinada, ainda que tímida. A alfabetização musical aparece não como um saber superior, mas como um acesso a outras possibilidades de expressão. E a ideia de as crianças serem guardiãs da herança cultural tem me ensinado que a sala de aula é também lugar de memória, de reconstrução, de disputa simbólica entre o que foi silenciado e o que pode ser reinventado.

A noção de cidadania planetária, inspirada em Moraes (1993), costura-se a tudo isso como uma forma de ver o mundo: uma ética da convivência, um compromisso com a diversidade, uma escuta ampliada que ultrapassa muros escolares e alcança o que é comum entre nós. Não se trata de negar as singularidades, mas de cultivá-las como parte de um todo que precisa, com urgência, ser mais justo, mais sensível, mais generoso. Quando uma criança propõe uma ideia, inventa uma cena ou contesta algo em sala, ela já está praticando essa cidadania — e a música, nesses momentos, aparece como linguagem que sustenta, que afina e que amplia esses gestos.

É por isso que a autoanálise, pensada a partir de Bourdieu (2005), tem sido um exercício contínuo. Voltar ao meu percurso, reconhecer de onde vim, os silêncios que herdei e os sentidos que fui construindo, tem sido parte indissociável da prática pedagógica. Em Freire (1987), encontro a coragem de afirmar que ninguém educa ninguém sozinho. O diálogo, o reconhecimento do outro, o saber que nasce da vida — tudo isso pulsa na sala de aula, especialmente quando a música está presente como ponte e não como separação.

Em diálogo com Luiz Botelho, conforme discutido no artigo “A música como mediadora na formação da cidadania planetária em turmas da Educação Infantil do Piauí”, reconhecemos a necessidade de repensar o currículo escolar de forma mais inclusiva e sensível à diversidade cultural. O autor defende que a música, quando tratada como campo de conhecimento legítimo e não como atividade suplementar, pode desempenhar papel central na formação de uma cidadania ética e planetária. Ao reconhecer a música como instrumento de formação crítica, alinhamos nossa proposta com uma concepção de currículo que valoriza práticas vivas, plurais e ancoradas nos saberes locais, rompendo com a lógica fragmentada e eurocêntrica ainda presente nos documentos oficiais. Como afirma Tardif (2002), os saberes docentes não são simplesmente reproduções do currículo prescrito, mas construções situadas, mediadas pelas experiências, contextos e trajetórias dos professores. Essa compreensão crítica do currículo reforça a legitimidade da prática pedagógica como espaço de reinvenção constante — e, portanto, como espaço de resistência política e epistemológica.

Mais do que uma fundamentação, estas ideias são tentativas de traduzir o vivido. Como já havia apontado em apresentação no XXIII Congresso da ABEM (Sombra, 2017), as dimensões da musicalidade podem ser percebidas em práticas simples, porém profundamente

formativas, como a escuta partilhada de cantigas, o uso do corpo na expressão rítmica e o canto coletivo como ferramenta de letramento musical. Em ambas as experiências — aquela de 2017 e esta atual —, a performance e a escuta não aparecem como fins em si, mas como caminhos que atravessam as práticas escolares e os contextos locais. A teoria, nesse caso, não está antes nem depois. Ela caminha junto.

Relato da Experiência

O cotidiano em sala de aula, especialmente com turmas dos anos iniciais, é tecido em roda. A roda é o lugar onde tudo começa. Nela, nos olhamos, nos escutamos, nos reconhecemos. É também ali que as cantigas tradicionais emergem com força: “Atirei o pau no gato”, “Escravos de Jó”, “Cai, cai balão” — não como simples repertório de entretenimento, mas como um primeiro passo para conversar sobre cultura, memória e invenção. Esses cantos, muitas vezes herdados, se tornam ponto de partida para criar novas versões, ritmos, variações corporais. Nesse processo, a voz e o movimento são priorizados. Antes de escrever, cantar. Antes de teorizar, brincar. Como propõe Freire (1987), os saberes construídos a partir da experiência e da vivência cotidiana têm o mesmo valor formativo que os saberes sistematizados — e é nessa troca que o processo educativo se enriquece.

Foi nesse ambiente de troca, escuta e invenção que nasceu o musical *Sem Energia, Adivinha?*. Ele não surgiu como um projeto com início, meio e fim definidos, mas como consequência de diálogos que foram se acumulando. As falas improvisadas das crianças, os relatos espontâneos sobre a falta de energia em casa, os comentários sobre o uso excessivo de telas — tudo isso foi sendo anotado, escutado e, depois, reimaginado coletivamente.

Logo no início da esquete musical, a cena das crianças paralisadas com seus “dispositivos” (representados simbolicamente) é carregada de potência simbólica. O silêncio e a imobilidade escancarados revelam, de forma sutil, uma crítica ao esvaziamento das interações humanas. Ao serem interrompidas pela falta de energia, as personagens se veem obrigadas a interagir, a criar, a escutar umas às outras. É nesse ponto que a escuta, enquanto dimensão da musicalidade, se manifesta como motor da transformação. (Figura 2)

Um dos trechos que melhor representa esse momento de virada é quando uma aluna sugere: “A gente se divide em 3 grupos e alguém faz mímica pra gente adivinhar.” (Figura 3)

Trata-se de uma proposição simples, mas que marca o deslocamento do consumo para a invenção, do individual para o coletivo. A escolha pela mímica, uma brincadeira tradicional, é exemplo claro da ideia de as crianças se tornarem guardiãs da herança cultural por meio de uma prática pedagógica.

Figura 2: Início da esquete musical *Sem Energia, Adivinha?*

The musical score is in 4/4 time with a tempo of 120. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system (measures 1-5) features chords C, Am, G, and C, with dynamics ranging from *mf* to *f*. The second system (measures 6-10) features chords Em, E, Gm, and E, with dynamics ranging from *mf* to *f*. The score includes performance instructions in Portuguese: '[Interagindo com os dispositivos]', '[Começam a baixar a cabeça]', '[Sacodem os equipamentos devagar e vão acelerando os movimentos.]', '[Levantam devagar e sacodem os equipamentos]', '[Olham pra cima e congelam]', and '[Abaixam os braços]'. The key signature has one flat (Bb).

Fonte: Acervo dos Autores

Figura 3: Trecho onde a escuta se transforma em motor de transformação.

The musical score shows a vocal line (T) and piano accompaniment (Piano E. and D.S.). The vocal line includes the lyrics: 'Aluno/a 4: Então bora adivinhar a mímica!? Co - mo é es - sa brin - ca - dei - ra? l l s l s l s t l'. A box highlights the lyrics: 'Aluno 4: A gente se divide em 3 grupos e alguém faz mímica pra gente adivinhar.' The piano accompaniment features chords Em, Dm, F, Dm, Em, and Dm. The score includes performance instructions in Portuguese: '[Começam a baixar a cabeça]', '[Sacodem os equipamentos devagar e vão acelerando os movimentos.]', '[Levantam devagar e sacodem os equipamentos]', and '[Abaixam os braços]'. The key signature has one flat (Bb).

Fonte: Acervo dos Autores

Além disso, há um momento do compasso 154 ao compasso 156 em que o Aluno 4 rompe a chamada 'quarta parede'¹, interagindo diretamente com a plateia, apontando para

¹ No teatro e nas artes cênicas, a 'quarta parede' é uma metáfora para a barreira imaginária entre os atores em cena e a plateia. Rompê-la significa que os atores interagem diretamente com o público, quebrando a ilusão de separação entre palco e espectadores.

ela e envolvendo-a na brincadeira de adivinhação. Essa interação promove ainda mais a sensação de pertencimento coletivo e reforça a dimensão comunitária da prática pedagógica.

Mais à frente, quando um dos alunos diz: “A brincadeira foi tão legal que merece uma foto! Bora! Junta aí! Vocês da plateia também!” (Figura 04), vemos como o processo extrapola o palco e atinge a comunidade escolar. É nesse gesto de convite e partilha que a cidadania planetária se anuncia, não como teoria abstrata, mas como prática concreta de convivência, reconhecimento e pertencimento (Moraes, 1993).

Figura 3: Quebra da “quarta parede” reforçando a dimensão comunitária da prática pedagógica

Aluno 4: Que bicho é esse? [aponta pra plateia]	Aluno 4: Vocês não sabem? [Ainda apontando pra plateia]	Aluno 4: Qual é, pessoal? [falando com seus colegas]
---	--	--

Fonte: Acervo dos Autores

Figura 4: Gesto de convite e partilha no chamado para a selfie

Aluno(a) 4: A brincadeira foi tão legal que merece uma foto! Bora!! Junta aí!
Vocês da plateia também! Prepara aí! Todo mundo sorrindo!

Fonte: Acervo dos Autores

Esses trechos dramaturgicos funcionam como espelhos da prática que os originou. Neles, vemos a escuta, a criação, o pensamento crítico, a performance e a herança cultural

sendo mobilizados não como objetivos isolados, mas como fios que costuram a própria experiência pedagógica.

O musical, portanto, não é uma culminância, mas mais uma dobra no tecido da prática. Ele é, como diz Bourdieu (2005), parte da nossa história incorporada. Uma forma de devolver à escola um pouco do que ela nos oferece todos os dias: a chance de imaginar juntos outros modos de viver, de conviver e de cantar.

Considerações Finais

A experiência relatada ao longo deste artigo confirma que é possível fazer da escola pública um espaço de escuta, invenção e criação coletiva. A música, quando entendida como linguagem de pertencimento e transformação, escapa das amarras do conteúdo técnico e assume seu lugar na formação humana integral. Trabalhar com as dimensões da musicalidade — a performance, alfabetização musical, e habilidades de pensamento crítico, criatividade, escuta, assim como a ideia de as crianças serem guardiãs da herança cultural — é, ao mesmo tempo, formar sujeitos sensíveis e atentos às sonoridades do mundo e às memórias do seu lugar.

A crítica ao currículo da Educação Básica, especialmente no que diz respeito à forma como as artes ainda são tratadas como complementares, é urgente. Inspirados por Luiz Botelho, que defende a música como mediação na formação da cidadania planetária em contextos da Educação Infantil, reafirmamos a urgência de um currículo que reconheça o fazer artístico como campo legítimo de conhecimento, e não como adereço pedagógico. Ainda que o artigo citado trate especificamente da Educação Infantil, seus argumentos ressoam também nos desafios vividos na Educação Básica como um todo, sobretudo no que diz respeito à centralidade do professor especialista e ao potencial formativo das práticas musicais.

Ao final, o que fica é a certeza de que educar musicalmente é também uma forma de fazer política: de disputar sentidos, de valorizar histórias, de afirmar que outra escola é possível — e que ela já acontece, todos os dias, na roda, na cantiga, na escuta e na invenção.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

HOULAHAN, Michael; TACKA, Philip. *Kodály today: a cognitive approach to elementary music education*. New York: Oxford University Press, 2015.

LIMA, Fabrícia Maria de Macêdo; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; RABELO, Jeriane da Silva. *A música como mediadora na formação da cidadania planetária em turmas da Educação Infantil do Piauí*. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.

MORAES, Silvia E. *Educação, transdisciplinaridade e cidadania planetária*. In: Congresso Internacional da Transdisciplinaridade. Lisboa, 1993. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-24051-28032016181016.pdf. acesso em 29 set. 2025

SOMBRA, Daniel do Nascimento. *As dimensões da musicalidade em uma aula de música em Caucaia/CE*. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 23, . 2017, Manaus. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2571/public/2571-94941-PB.pdf. acesso em 29 set. 2025

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.