# Brincando com o cacuriá: diálogos interculturais na educação musical

## *Playing with cacuriá: intercultural dialogues in music education*

DOI: 10.5965/2358092530120026e0011

Cecília Marcon Pinheiro Machado[1]

Orcid: 0000-0002-9007-3857

Gabriela Flor Visnadi[2]

Orcid: 0009-0005-5712-5255

Recebido: 26/02/2025

Aprovado: 23/09/2026

Publicado: 24/11/2026

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, com bolsa de pesquisa UNIEDU. Como professora de música, possui experiência em escolas de educação básica, no ensino superior e em cursos de formação continuada de professores.

[2] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Licenciada e Mestra pela mesma Universidade. Professora no curso de Licenciatura em Música da UFMA.

## Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre uma prática educativa realizada com uma turma de estudantes de licenciatura em música. A partir de uma oficina de cacuriá – manifestação popular maranhense -, tecemos articulações entre o campo da interculturalidade crítica e a educação musical. A oficina foi realizada em uma universidade situada no Sul do Brasil, trazendo como tema uma cultura desconhecida para a turma. Refletir sobre o planejamento, a estruturação e o desenvolvimento das atividades com as(os) estudantes, nos trouxe pistas relevantes sobre práticas interculturais nas aulas de música, abrindo caminhos em direção a uma educação musical intercultural. A aproximação com os modos de fazer música do cacuriá favoreceu diálogos interculturais, o que pode proporcionar a superação de posicionamentos hierarquizantes. Incluir culturas populares nos planejamentos educacionais contribui para a quebra de preconceitos, legitima formas não hegemônicas de fazer música e valoriza protagonistas historicamente excluídos, reconhecendo-os como agentes políticos da descolonização.

**Palavras-chave:** educação musical; educação intercultural crítica; culturas populares brasileiras.

## *Abstract*

*This work presents reflections on an educational practice carried out with a group of undergraduate music students. Through a cacuriá workshop—a popular cultural expression from Maranhão—we established connections between the field of critical interculturality and music education. The workshop was held at a university located in the South of Brazil, focusing on a culture unfamiliar to the students. Reflecting on the planning, structuring, and development of the activities with the students provided us with relevant insights into intercultural practices in music classes, paving the way toward intercultural music education. Engaging with the musical practices of cacuriá fostered intercultural dialogues, which can help overcome hierarchical perspectives. Including popular cultures in educational planning contributes to breaking down prejudices, legitimizes non-hegemonic ways of making music, and values historically excluded protagonists, recognizing them as political agents of decolonization*

***Keywords**: music education; critical intercultural education; brazilian popular cultures.*

## Uma educação musical implicada socialmente

Este trabalho apresenta reflexões sobre uma prática educativa realizada em uma Universidade do Sul do Brasil. A partir de uma oficina de cacuriá – manifestação popular maranhense -, tecemos articulações entre o campo da interculturalidade crítica e a educação musical. A temática desenvolvida na oficina era desconhecida para a turma, formada por estudantes de um curso de licenciatura em música[3]. Ao refletir

[3] A oficina foi oferecida por uma das autoras, para estudantes da disciplina Didática da Música, em 2022, ministrada pela outra autora.

sobre todo o processo – desde o planejamento, a condução das atividades, até o envolvimento da turma com o cacuriá -, traçamos alguns apontamentos sobre o desenvolvimento de práticas e diálogos interculturais nas aulas de música, trazendo pistas em direção a uma educação musical intercultural. Esse pensamento passa, necessariamente, pela compreensão de música enquanto expressão e prática social, situada culturalmente.

Os mundos sociais são compostos por diversas práticas culturais, cada uma com seus modos próprios de fazer música, envolvendo distintos saberes, práticas e significados. No entanto, muitos ambientes formais de educação musical não contemplam essa diversidade, reproduzindo cânones hegemônicos da cultura dominante e hierarquizando diferentes formas de expressão musical. Em nosso país, esse cenário é resultado do longo processo histórico de colonização, marcado por violências que relegaram certos grupos e culturas musicais à marginalização. Graças a esse processo, práticas culturais dos povos indígenas, manifestações afro-brasileiras, tradições orais populares e outras formas de expressão musical são, muitas vezes, desvalorizadas em relação às práticas culturais hegemônicas.

Assim, práticas de educação musical modeladas por concepções hierarquizantes tendem a rotular saberes, práticas e modos de ensinar e aprender de culturas não-hegemônicas como ilegítimos, deixando-os às margens - ou mesmo excluindo-os - dos currículos de instituições formais de ensino de música. Podemos relacionar tais exclusões e deslegitimações com exclusões e marginalizações físicas e sociais, ou seja, indivíduos e coletividades acabam sendo deslocados para as mesmas periferias que seus saberes, práticas e culturas musicais, reforçando hierarquias de poder e perpetuando desigualdades. Questionar, problematizar e desestabilizar as estruturas dominantes, que sustentam essas exclusões na educação musical, é uma maneira de enfrentar tais injustiças.

Pensando nisso, lançamos as seguintes indagações: como abrir caminhos para que culturas musicais subalternizadas possam adentrar as instituições formativas trazendo seus valores, seus modos de fazer e de significar música? De que maneiras podemos promover diálogos musicais interculturais nas aulas de música, desafiando hierarquias e valorizando múltiplas formas de fazer música? Essas e outras questões nos acompanharam durante o processo da oficina, sobre as quais nos debruçamos para desenvolver este texto.

O texto inicia com uma breve apresentação da interculturalidade crítica (Walsh, 2005; 2010) e da educação intercultural (Candau, 2008; 2016), fazendo conexões com a educação musical. Em seguida,

trazemos a cultura do cacuriá, abordando algumas características presentes nas culturas populares. Apresentamos a oficina de cacuriá, descrevendo algumas atividades e trazendo reflexões sobre a prática. Por fim, tecemos considerações que visam ampliar o debate sobre uma educação musical intercultural, que crie espaços e estratégias para o desenvolvimento de criatividades musicais, que valorize os saberes das culturas populares e que se comprometa com a superação de hierarquias culturais.

## Interculturalidade crítica, educação intercultural e educação musical

Refletindo sobre o contexto brasileiro, onde muitos currículos e instituições formadoras não contemplam a diversidade cultural - especialmente aquelas não hegemônicas (Queiroz, 2017a; 2017b) -, elegemos a interculturalidade crítica (Walsh, 2005; 2010) como referência e caminho, em direção a uma educação musical intercultural e criativa, que reconheça e valorize músicas (d)e culturas historicamente excluídas dos currículos. A interculturalidade crítica é um posicionamento e um projeto político e social que busca superar as hierarquias entre as culturas, questionando a hegemonia que inferioriza determinados grupos culturais (Walsh, 2005). Na América Latina, esse movimento desafia a colonialidade herdada dos processos históricos de colonização e subalternização, confrontando a discriminação, o racismo e a exclusão, além de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de atuar coletivamente na construção de uma democracia justa, igualitária e plural (Walsh, 2005; 2010).

A interculturalidade é uma meta a ser alcançada, um processo que busca promover encontros e estabelecer relações, negociações e diálogos entre pessoas, conhecimentos, saberes, sentidos e práticas culturalmente diferentes. Esse processo parte do reconhecimento de que tais relações ocorrem em um contexto de assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, o que impede que muitos indivíduos possam existir plenamente em sua diferença e exercer sua agência (Walsh, 2005). Os processos interculturais não apenas reconhecem as desigualdades sociais, políticas e econômicas, mas também envolvem a criação de tensões e a explicitação de contradições e conflitos presentes nas sociedades. Seu objetivo é desenvolver responsabilidades compartilhadas, promovendo formas de atuação positiva e criativa, que contribuam para a transformação das estruturas sociais e das instituições que as sustentam.

Promover o encontro entre diferentes perspectivas, valores, saberes e práticas culturais na sala de aula, de forma a refletir sobre as relações de poder estabelecidas, tensionamentos, conflitos e promover diálogos, faz parte da perspectiva da educação intercultural crítica (Sacavino, 2012). Candau (2008, 2016)

expõe que essa perspectiva envolve a inter-relação, o diálogo e o reconhecimento das diferenças, que são compreendidas como vantagem pedagógica. Assim, busca-se promover diálogos sistemáticos entre diferentes saberes e práticas, em processos que visam articular igualdade e diferença dentro de um ambiente democrático, onde diferentes sujeitos e saberes sejam reconhecidos. A autora explica que uma educação intercultural é orientada para construção de justiça - cognitiva, econômica, social e cultural - na construção de relações igualitárias entre diferentes grupos sociais.

Uma educação intercultural crítica compreende um processo social e político, que envolve o desenvolvimento de habilidades de análise, negociação e construção de um senso de comunidade. Esse processo requer a capacidade de atuar de forma cooperativa e colaborativa na busca por soluções conjuntas. Dessa forma, não basta que as culturas historicamente subalternizadas sejam apresentadas, respeitadas e toleradas: seu desenvolvimento vai além, promovendo o diálogo, a comunicação e a inter-relação como estratégias para transformar as relações de poder[4]. Para a construção de uma sociedade igualitária é preciso que se garanta direitos, acesso e participação equitativos, bem como a possibilidade de que todas(os) possam exercer plenamente as diferenças que as(os) constituem (Walsh, 2005).

No campo da música, uma educação intercultural crítica deve promover a interação entre diferentes culturas e práticas musicais, envolvendo sujeitos que fazem música, saberes, sentidos e significados atribuídos a práticas em contextos específicos. A educação musical intercultural questiona as exclusões históricas e busca estratégias para valorizar grupos e saberes historicamente inferiorizados. Queiroz (2017a) ressalta que, para isso, é necessário conectar a educação musical aos problemas sociais contemporâneos, como racismo, intolerância religiosa, machismo, homofobia, e xenofobia, que estão diretamente relacionados às exclusões e aos epistemicídios musicais[5].

A formação intercultural em música depende do desenvolvimento de uma pedagogia do conflito, argumenta Queiroz (2017a), uma vez que os conflitos emergem na interação com a diversidade de sujeitos, com diferentes estratégias de fazer e ensinar música, assim como com as estruturas e significados que os fenômenos assumem em seus contextos específicos.

[4] Como destaca Candau (2008), é essencial trabalhar com um conceito de cultura dinâmico e histórico, que reconheça tanto suas tradições quanto suas transformações contínuas, evitando enquadrá-las em universos fechados.
[5] Epistemicídio musical é um fenômeno descrito por Queiroz (2017a, p.108) relacionado à exclusão, proveniente de julgamento preconceituoso, e da marginalização de determinados saberes e práticas musicais em instituições de ensino e em outros ambientes legitimados socialmente.

> É no confronto do diálogo e no conflito da interação que, de fato, é possível construir perspectivas compartilhadas em que diferentes sujeitos possam fazer soar suas vozes. Só não há conflito quando há hegemonia de pensamento e isso se dá, fundamentalmente, quando há, implícita ou explicitamente, domínio de algumas culturas, de determinadas formas de pensar, de algumas maneiras de valorar, de determinadas perspectivas de lidar com os conhecimentos e saberes dominantes (Queiroz, 2017a, p. 111).

O conflito representa o enfrentamento à monocultura, o questionamento das dimensões estéticas e simbólicas hegemônicas, a problematização da suposta superioridade musical baseada em padrões unilaterais e a resistência a estratégias pedagógicas pré-definidas para o trabalho com diferentes culturas musicais. Assim, ele não deve ser evitado; o que deve ser evitada é a indiferença, o desrespeito, o preconceito, a discriminação e a dominação, que surgem justamente quando o conflito é silenciado (Queiroz, 2017a, p.103). Para o autor, a pedagogia do conflito também reconhece que a educação deve incorporar processos de criação. Isso é especialmente relevante, considerando que a reprodução tende a seguir modelos e fórmulas de ensino distantes das práticas existentes nas culturas brasileiras.

Na área da educação musical, o termo criação é utilizado, muitas vezes, como sinônimo de composição e é uma atividade que integra as práticas criativas em música. Essas práticas e seus processos são estudados no campo de pesquisa da *criatividade* (Beineke, 2023a). Estudos sobre a criatividade nas últimas décadas têm buscado defini-la ou localizá-la em diferentes práticas musicais. Pamela Burnard (2012) defende que as criatividades musicais devem ser compreendidas de forma múltipla, enquanto práticas que se manifestam social e culturalmente, com valores e características próprias em cada sistema cultural. Este argumento provoca uma mudança na forma de olhar para as músicas, pois as criatividades manifestam-se de diferentes maneiras em culturas diversas.

Dessa forma, questiona-se a ideia de indivíduos ou produtos intrinsecamente criativos, assim como a noção da genialidade individual e a concepção de normas e convenções com valores fixos e externos aos diversos contextos socioculturais. Essas visões apenas reproduzem valores dominantes, ocidentais, masculinos e brancos, sendo insuficientes para compreender as múltiplas formas de criatividade. Burnard (2012) propõe observar quais são as práticas musicais, a quais sistemas e culturas pertencem e que tipos de criatividades são mobilizadas em cada uma.

A perspectiva das múltiplas criatividades musicais auxilia na compreensão da presença da criatividade na educação, conectando-a às diversas práticas musicais, aos papéis e aos significados que adquire conforme o contexto cultural de produção musical, sempre situada em um tempo e espaço específicos. Assim,

diferentes maneiras de fazer, compreender e se relacionar com música podem ser legitimadas e valorizadas nos espaços formativos, por este motivo essa perspectiva contribui para planejarmos propostas pautadas na educação musical intercultural.

A partir das discussões e problematizações expostas, desenvolvemos uma oficina sobre o cacuriá, buscando aproximar uma turma de licenciandos dos modos de fazer e de se relacionar com música daquela cultura popular. A partir da oficina, pudemos visualizar encontros e diálogos interculturais, bem como tensões, conflitos e a ampliação de ideias em relação à música e às culturas musicais populares. Antes de apresentar e discutir a oficina, trazemos uma breve contextualização do cacuriá.

## Cacuriá: uma cultura popular brincante

*Vamos dançar cacuriá*
*Com paciência e amor*
*É o fim da festa do Divino*
*Foi Teté quem nos deixou*
*(Vamos dançar cacuriá*[6] , de Mestra Roxa Belfort*)*

Os versos de mestra Roxa revelam algumas características importantes desta manifestação dançante da cultura popular afro-brasileira: o convite para a brincadeira, o caráter inclusivo e afetuoso, a lembrança de suas origens nas *festas do Divino Espírito Santo*[7], e a devoção à Dona Teté (1924 – 2011), responsável por popularizar o cacuriá em São Luís, capital do Maranhão. Protagonizado principalmente por mulheres, o cacuriá nasceu do desejo das caixeiras[8] do Divino de, após terminadas as obrigações religiosas, brincar, festejar, inventar novas músicas e tocar outros ritmos com suas caixas. Em 2018, o cacuriá tornou-se Patrimônio Cultural Imaterial do Maranhão[9].

Envolvendo música, dança, teatro, jogo e brincadeira, além de figurinos bem coloridos e enfeitados, os grupos de cacuriá costumam se apresentar nos arraiais dos festejos juninos. É marcante o caráter festivo e

[6] Ouça a canção em https://youtu.be/bF27O86b3xI?si=Ex4yeVjxz4h_3-y
[7] Apesar da origem católica, estas festas apresentam fortes características de religiões afro-brasileiras no Maranhão, devido ao sincretismo cultural e religioso.
[8] Caixeiras são as mulheres que tocam *caixa*, instrumento artesanal de couro e madeira, tocado com duas baquetas, de timbre grave e seco, que é o principal instrumento nas Festas do Divino Espírito Santo, no Maranhão.
[9] Lei Estadual do Maranhão n. 10894 de 9 de julho de 2018, sancionada pelo Gov. Flávio Dino - Considera Patrimônio Cultural Imaterial do Maranhão a Dança Típica Cacuriá. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10894-2018-maranhao-considera-patrimonio-cultural-imaterial-do-maranhao-a-danca-tipica-cacuria

alegre, que envolve rapidamente a plateia com letras divertidas, coreografias ensaiadas, indumentárias caprichadas, além da sensualidade na maneira de dançar. Todos estes elementos são conectados, dentro das características das culturas populares tradicionais, discutidas por Amaral (2012) e Carvalho (2021). Assim, não é possível separar a música da dança ou dos demais aspectos.

Essa trama de elementos, somada ao aspecto democrático presente em teatros de rua, é característica das manifestações de culturas populares brasileiras. Entendemos cultura popular como um sistema complexo, constituído de ancestralidades, tradições, memórias, religiosidades, celebrações, corporeidades, sonoridades, ritos e imaginários. São práticas, saberes, crenças e histórias que configuram espaços de luta e resistência a processos de dominação política, econômica e ideológica (Abib, 2019).

Nessa perspectiva, eleger culturas populares brasileiras como temas centrais em projetos pedagógicos é uma decisão política. Como explicam Tiriba e Assef (2022), apesar de enfrentar violentas tentativas de silenciamento, essas manifestações resistem por anos em direções contrárias aos processos de globalização marcados pelo individualismo e pela homogeneização cultural. Trazê-las para o centro de planejamentos educacionais é uma forma de revelar e valorizar protagonistas culturais historicamente excluídos de currículos e materiais didáticos, entendendo-os como importantes agentes políticos da descolonização em diálogo com a educação (Abib, 2019).

A essência comunitária e democrática das culturas populares se abraça a valores de respeito à pluralidade e à diversidade, seja em torno das idades, das etnias, de gêneros ou de condições econômicas. O caráter lúdico e democrático incentiva a "criação, o fazer coletivo, o espaço para o brincar, para existir, a ocupação das ruas, a integração das artes, a multidisciplinaridade, o encontro de fés, o encontro de gerações" (Tiriba e Assef, 2022, p. 383). Assim, acreditamos que a inserção de culturas populares no centro de projetos pedagógicos musicais pode ser uma maneira de legitimar saberes, expressões e criatividades musicais não-hegemônicas. É uma forma de ampliar e potencializar as experiências musicais de estudantes, promovendo espaços para diálogos interculturais.

A seguir, apresentamos uma breve descrição da oficina de cacuriá, incluindo algumas discussões que tecem aproximações com os referenciais teóricos discutidos. Destacamos alguns caminhos que favoreceram diálogos interculturais entre as(os) estudantes e uma cultura popular distante do grupo, tanto geograficamente - cerca de 3.700 km - quanto culturalmente. Assim, a partir da experiência apresentada, apontamos possibilidades para um trabalho intercultural crítico na educação musical.

## Brincando com o cacuriá na sala de aula

A realização da oficina de cacuriá aconteceu em uma tarde com um grupo de estudantes de licenciatura em música, em uma Universidade do Sul do Brasil. A oficina foi estruturada em três momentos: contextualização, prática e composição em pequenos grupos. Por se tratar de uma manifestação cultural desconhecida para a turma, foi importante preparar uma contextualização ampla, que situasse onde acontece, quem são as pessoas, como é o lugar, qual o clima, dentre outras questões.

Assim, com o apoio de vídeos e imagens, apresentamos diversas informações sobre a cidade de São Luís e sobre o Maranhão. Foram mostradas outras manifestações populares representativas, como o tambor de crioula, o bumba meu boi e seus protagonistas. Dessa forma, as características e o caráter do cacuriá puderam ser mais bem compreendidos pelo grupo, contextualizando geográfica e culturalmente a manifestação. Os vídeos de cacuriá trouxeram encantamento: de fato, as coreografias, os figurinos e os ritmos das caixas são muito envolventes, especialmente para quem não conhece o cacuriá[10].

Brincar o cacuriá foi o segundo momento da oficina, envolvendo músicas e danças. A turma se mostrou disposta a participar, embora, inicialmente, algumas pessoas parecessem desconfortáveis, principalmente em relação ao rebolado típico do cacuriá, evidenciando o quanto a articulação entre música e dança era incomum em suas vivências. Além disso, a teatralidade das brincadeiras também parecia constrangê-los. Esse constrangimento afetava principalmente os homens.

Levamos alguns acessórios, pois são fundamentais nesta manifestação. O uso de figurinos, por mais simples que sejam, tem a capacidade de transformar a qualidade da experiência, fazendo com que pessoas se tornem brincantes. De fato, ao vestir as saias rodadas e os chapéus enfeitados com fitas coloridas, a turma pareceu entrar no clima do cacuriá, explorando movimentações com as peças. A intenção de fazer variados cacuriás foi ampliar o repertório e possibilitar a imersão da turma na brincadeira, o que muitas vezes, não acontece de imediato. O cacuriá é uma brincadeira, e para ser compreendido desse modo, é preciso que o caráter alegre de brincadeira popular esteja presente.

Na falta de caixas do divino, utilizamos pequenas alfaias, fazendo-as soar de modo próximo ao som feito pelas caixeiras. Tão logo o ritmo do cacuriá começou a surgir na turma, demos início às brincadeiras: foram

[10] Uma proposta pedagógica envolvendo práticas criativas com cacuriá pode ser lida no texto "Vem cá, curiá! É o cacuriá" (Visnadi, Beineke, 2023).

escolhidas diferentes canções com coreografias simples, que exploram figuras e movimentações distintas. Aprender os toques das caixas ou acompanhar as coreografias enquanto cantavam as canções, causou certo estranhamento e insegurança: *podemos fazer só o toque da caixa, mais devagar?* Parecia que a turma não estava acostumada com os modos de aprendizagem das culturas populares, onde tudo acontece ao mesmo tempo.

Essa dificuldade inicial não alterou o andamento da oficina: a ideia era possibilitar ao grupo uma experiência aproximada do modo de brincar cacuriá no Maranhão. Em muitas culturas populares, os elementos são todos articulados e acontecem juntos, diferente de práticas que fragmentam ou isolam os elementos - como algumas abordagens de ensino formal de música. Logo, a turma encarou a dificuldade como um desafio e, em pouco tempo, estavam todas(os) cantando, tocando e interagindo com as coreografias.

No terceiro momento da oficina, convidamos a turma para criar seus próprios cacuriás, organizada em pequenos grupos, elaborando canção, coreografia e brincadeira. Intencionalmente, não foi dada nenhuma orientação para as composições – a não ser o tempo disponível. Os grupos, formados por três ou quatro estudantes, conversavam, riam, cantarolavam ideias, exploravam movimentações, ensaiavam passos e se divertiam, enquanto criavam seus cacuriás. Depois de prontas, os grupos apresentaram as brincadeiras.

As composições ficaram curtas, divertidas e fáceis de aprender e decorar, de modo que, a cada cacuriá apresentado, rapidamente, toda a turma pôde cantar junto e entrar na brincadeira. As letras convidavam para a brincadeira, trazendo jogos de palavras, temas simples do cotidiano e elementos da cultura local - como a pesca da tainha e a fruta butiá. As danças se articulavam às canções de forma lúdica, engraçada e insinuante. O caráter das composições e o modo como a turma se envolveu na proposta – brincando, participando, aprendendo e se divertindo junto –, nos deu pistas sobre a forma como o grupo compreendeu o cacuriá, em relação a suas características, ao que é valorizado, ao caráter lúdico, coletivo, convidativo, inclusivo e alegre.

Ao final, a turma discutiu todo o processo, refletindo sobre o trabalho com essa cultura popular em contextos pedagógicos, destacando o caráter brincante, as canções envolventes, a abertura para adaptações em diferentes contextos e com diferentes idades, as possibilidades criativas e o fazer coletivo. Manifestações culturais populares, como o cacuriá, nos levam a espaços diferenciados, de um brincar-musical-dançante que nos possibilita experiências de aprendizagens múltiplas, pautadas por lógicas,

saberes, criatividades e práticas distintas, de culturas geralmente marginalizadas e excluídas no ensino formal de música.

## Uma experiência intercultural: encontros, diálogos e criatividades musicais

Percebemos que o trabalho com o cacuriá dentro da universidade possibilitou encontros interculturais entre estudantes de graduação em música e uma cultura musical popular afro-maranhense. A oficina favoreceu à turma uma experiência musical aproximada aos termos de outra cultura: de transmissão oral, sem uso de notação, que entende o corpo como protagonista do fazer musical, que depende da coletividade e que mobiliza diferentes tipos de criatividades musicais. Isso direcionou a turma a outras possibilidades de fazer música, pautadas por valores e sentidos pouco vivenciados na academia.

Identificamos algumas tensões durante os primeiros contatos com o cacuriá, quando a turma foi conduzida em práticas não familiares, envolvendo o uso do corpo e a necessidade de estar disponível para a brincadeira. Acreditamos que o constrangimento e o desconforto de alguns corpos podem ser entendidos como um conflito intercultural, gerado pelo encontro das diferenças. O choque se deu ao experimentarem uma prática musical em que o corpo é protagonista, abrindo possibilidades a outras formas de fazer e compreender música, que vão além do fenômeno sonoro.

Ao passo em que a turma conhecia melhor a manifestação, a qualidade da participação foi se transformando. Percebemos que o constrangimento foi sendo superado pelo desejo em conhecer algo diferente, pela curiosidade, pelo respeito à manifestação, e com relação à figura da professora e a maneira como ela conduzia a oficina. O grupo cantou, tocou e dançou a seu jeito e, ao final, se dispôs a criar seus próprios cacuriás com movimentos, que envolviam insinuações com os duplos sentidos das letras inventadas, como acontece na cultura do cacuriá.

Outro conflito percebido foi provocado pelas formas de aprendizado presentes no cacuriá, que desafiam abordagens caracterizadas pela fragmentação de frases, pelo isolamento de elementos e pelo exercício individual. Assim, a experiência com diferentes formas de aprendizado e de fazer música pode favorecer um enfrentamento às estratégias pedagógicas pré-definidas e ao modo de pensar hegemônico (Queiroz, 2017a), que dificilmente reconhecem e abarcam valores, significados e criatividades das diferentes práticas culturais.

O cacuriá é uma brincadeira democrática, pois todas as pessoas e todos os corpos podem participar: a única regra fundamental é o respeito entre brincantes. Esse aspecto também define os processos criativos do cacuriá: cada pessoa dança e canta a seu modo, inventando novas formas de participação. Mesmo nas danças coreografadas, sempre há espaços para improvisações, teatralizações e criações de novos passos e maneiras de dançar, o que mobiliza diferentes criatividades. Essa questão nos leva ao argumento de Burnard (2012), de que as criatividades são situadas nos sistemas culturais e sociais aos quais pertencem, mobilizadas e compreendidas de maneiras diversificadas, ou seja, o que é criativo em uma cultura, pode não ser em outra.

A apresentação de uma contextualização abrangente sobre o cacuriá e a imersão nas diferentes brincadeiras contribuíram para o processo de composição da turma. As invenções do grupo mostraram sua compreensão de que, no contexto do cacuriá, a criatividade se desenvolve a partir de valores intrínsecos àquela prática cultural. Desta forma, suas criações atenderam às diversas características do cacuriá, partindo de valores culturais e de concepções de criatividade musical diferentes das vivenciadas em suas práticas musicais - especialmente na universidade.

Ao invés de privilegiar relações individualizadas, no cacuriá são valorizadas as inter-relações entre comunidade e a música. Nesse aspecto, as composições da turma exploraram diferentes interações entre os(as) participantes: no canto, na dança, nos toques de caixa, ora coletivamente, ora em duplas, conforme era sugerido pelas letras e teatralidade proposta em cada um de seus temas. As composições da turma se aproximaram do caráter comunitário, presente nas culturas tradicionais, como discutido por Amaral (2012) e Carvalho (2021). Esse aspecto acarreta uma criatividade compartilhada e coletiva, que depende das pessoas envolvidas, tanto no momento da composição como no da performance, distanciando-se da concepção individual e excludente de criatividade, que focaliza produtos, genialidade e valores eruditos e técnicos (Burnard, 2012).

Compreendemos que a proposta de composição de um cacuriá e a análise crítica coletiva (Beineke, 2023b) posterior, parece ter favorecido o diálogo intercultural entre a turma e o cacuriá. A composição envolve uma interação com a cultura em questão, na qual se trabalha a partir da reflexão sobre as suas características, valores e significados. Como a proposta envolveu o trabalho colaborativo, o diálogo intercultural pôde ser ampliado através da interação entre os(as) estudantes, quando compartilharam suas compreensões e ideias, podendo ampliá-las e transformá-las nos grupos, em processos em que negociam sentidos e constroem conhecimentos juntos (Beineke, 2023b, p. 24).

A participação em trabalhos colaborativos favorece as trocas entre estudantes e pode suscitar diálogos interculturais, ao colocar em perspectiva valores, fazeres e concepções sobre música, à medida que se envolvem criativamente com outras lógicas, valores e significados; outras criatividades. Concepções e experiências são somadas, expandidas e ressignificadas, tanto no (re)conhecimento em relação ao que lhes é distante, como nas negociações e trocas entre pares, já que a criação colaborativa promove interações sociais nos pequenos grupos.

O grupo se mostrou disposto para o diálogo intercultural, o que pode desestabilizar ideias pré-concebidas sobre música, sobre criatividade, sobre culturas populares, além de estimular a revisão de possíveis preconceitos envolvendo a cultura e seus protagonistas. Quando os diálogos interculturais são significativos, permitem a coexistência da diversidade de concepções de mundo, contribuem para a inter-relação de saberes e conhecimentos e questionam o que limita ou nega a existência do diferente (Walsh, 2005). No entanto, essa transformação só é capaz de acontecer acompanhada de uma reflexão crítica que tire a experiência do lugar do exótico, do entretenimento, de uma posição inferior de poder em relação às culturas hegemônicas (Walsh, 2005).

Embora tenhamos identificado que o diálogo intercultural ocorreu quando a turma incorporou elementos da cultura local nas letras de suas composições, é importante destacar que a proposta não visava criar produtos musicais interculturais, nem os vemos dessa forma. O objetivo era proporcionar uma experiência criativa baseada em valores e características de uma cultura distante das vivências do grupo, promovendo diálogos interculturais.

## Pensamentos e costuras: um convite

Em primeiro lugar, gostaríamos de ressaltar que uma educação intercultural não é feita de uma única experiência, mas depende de processos contínuos e sistemáticos, dentro de projetos que visem transformações e desestabilizações das estruturas dominantes que perpetuam assimetrias e injustiças sociais. Nossas reflexões caminham no sentido de discutir possibilidades pedagógicas reais em direção ao reconhecimento e valorização de culturas musicais não hegemônicas, contribuindo, assim, para a problematização e o questionamento das hierarquias culturais hegemônicas.

Acreditamos que uma educação musical transformadora, comprometida com a justiça social e cognitiva,

deve estar conectada a perspectivas teórico-metodológicas que compreendam a música de maneira crítica e contextualizada. Ao reconhecer a diversidade das criatividades musicais, ampliam-se os repertórios, as formas de aprender, as estratégias e os processos de composição. Dessa forma, outros saberes e relações com a música podem integrar escolas, universidades e demais espaços formativos. Além disso, é fundamental que os(as) protagonistas dessas culturas tenham acesso a esses ambientes e encontrem neles um espaço de pertencimento.

Compreender as múltiplas criatividades a partir das lentes da interculturalidade crítica previne a elaboração de planejamentos e propostas ingênuas, especialmente em um país ainda marcado pela colonialidade. Essas marcas se manifestam em diversas formas de violência sociocultural que, de maneira persistente, mantêm as estruturas de poder e perpetuam diferentes formas de discriminação. Essa perspectiva nos lembra que o desenvolvimento de práticas criativas isoladas, sem a devida problematização e sem a desestabilização de modelos hegemônicos – um processo que inevitavelmente gera conflitos – não garante as mudanças almejadas pela educação intercultural.

Para Walsh (2005, 2010) e Candau (2008, 2016) o desenvolvimento da educação intercultural crítica implica impulsionar processos de diálogo, de inter-relação, para o desenvolvimento de cooperação e ações colaborativas. Nesse sentido, nos parece que as práticas criativas colaborativas têm muito a contribuir, pois dão espaço para que os conhecimentos e perspectivas dos(as) estudantes possam emergir e possibilitam exercitar a negociação de conflitos.

Destacamos toda a complexidade das culturas populares brasileiras, ressaltando a importância de repensar valores, práticas, modelos e estratégias pedagógicas, o que se alinha aos princípios da educação intercultural. Geralmente marginalizadas, e alvo de repetidas tentativas de subalternização e apagamento, comunidades de culturas populares resistem, denunciam, ocupam, (trans)formam, celebram, invocam, relembram seus fazeres e práticas. Além de legitimar saberes e práticas historicamente invisibilizados, sua inserção em espaços formativos amplia o repertório de referências e protagonistas presentes nos materiais didáticos, trazendo mestres de culturas populares como agentes políticos fundamentais da descolonização em diálogo com a educação.

Assim, finalizamos com um convite para reflexão sobre a necessidade de construirmos, coletivamente, uma educação musical intercultural crítica, que reconheça múltiplas criatividades e valorize a pluralidade de maneiras de fazer música, garantindo acesso, permanência e reconhecimento às pessoas pertencentes

a culturas ainda hoje marginalizadas. Outra ação fundamental para uma educação musical democrática é promover diálogos sistemáticos que desestabilizem conceitos e posicionamentos estigmatizados, reconhecendo diferentes sistemas e culturas e resgatando valores presentes em culturas tradicionais, como a comunidade, a coletividade, a memória e a ancestralidade. Uma educação que valorize saberes diversos e busque superar barreiras culturais, enfrentando o racismo e as discriminações de gênero, origem, religião ou condição econômica.

## Referências

ABIB, Pedro Rodolpho. Culturas populares, educação e descolonização. **Revista Educação em Questão**, Natal, 57 (54), p. 1-20, out./dez., 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18279 Acesso em: 23 ago. 2023.

AMARAL, Renata. A tradição popular brasileira na música: música na escola. In: G. Jordão; R. Alucci; S. Molina; A. M. Terahata (coord.). **A música na escola**, 2012. São Paulo: Alucci e Associados Comunicações. p. 152-154

BEINEKE, Viviane. Educação musical, criatividades e diversidades na escola: encantando e desconstruindo discursos ingênuos. In: BEINEKE, Viviane (org.) **Educação musical:** diálogos insurgentes**.** São Paulo: Hucitec, 2023a. p. 19-41.

BEINEKE, Viviane. **Educação musical em projeto**: criatividades na escola. São Paulo: Hucitec, 2023b.

BURNARD, Pamela. Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In. O. Odena. **Musical creativity**: insights from Music Education Research. England: Ashgate, 2012. Cap. 1, p. 05-27.

CANDAU, Vera Maria F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 13 (37), jan./abr., p. 45-56, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso Acesso em: 23 ago. 2023

CANDAU, Vera Maria F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. 46 (161), jul-set., p. 802-820, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053143455 Acesso em: 23 ago. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Pluralidade epistemológica nas Artes, Design e Moda. YouTube, 16 de novembro de 2021. 1h43min51s. Disponível em: https://youtu.be/le1fDoTPk3M Acesso em: 30 ago. 2023

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação, Campo Grande, MS, v.23, n. 45, p. 99-124, jam./jun. 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios e exclusões. **Revista da ABEM,** v.25, n.39, p. 132-159, jul-dez, 2017b. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726 Acesso em: 25 fev. 2025.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e Educação: desafios para a reinvenção da escola. **Anais** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, Campinas. p. 2-13, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/17962095-Interculturalidade-e-educacao-desafios-para-a-reinvencao-da-escola-palavras-chaves-educacao-intercultural-mapa-conceitual-cotidiano-escolar.html Acesso em: 30 ago. 2023.

TIRIBA, Léa; ASSEF, Katarina. Inventando decolonialidades pedagógicas: danças da cultura popular brasileira na formação de professoras/es pesquisadoras/es brincantes. **Revista humanidades e Inovação**. Palmas/TO, 9 (17), p. 381-395, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7527. Acesso em: 25 ago. 2023.

VISNADI, Gabriela Flor; BEINEKE, Viviane. Vem cá, curiá! É o cacuriá! In: Beineke, Viviane. **Educação musical em projeto**: criatividades na escola. São Paulo: Hucitec, 2023, p. 54-73.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en educación**. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310 Acesso em: 14 fev. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viana, Jorge; Tapia, Luis; Walsh, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III – CAB, 2010.