

Arakantú:

som que atravessa o tempo –
gamificação desplugada para
uma educação musical cidadã

Laís Costa Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Ceará (IFCE)
rocha.lais@ifce.edu.br
orcid.org/0009-0001-6643-6021

📄 Recebido em: 25/03/2026

👍 Aprovado em: 09/09/2026

👉 <http://dx.doi.org/10.33054/MEB151811>

Inambê Sales Fontenele

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Ceará (IFCE)
inambe.fontenele@ifce.edu.br
orcid.org/0009-0004-0271-8195

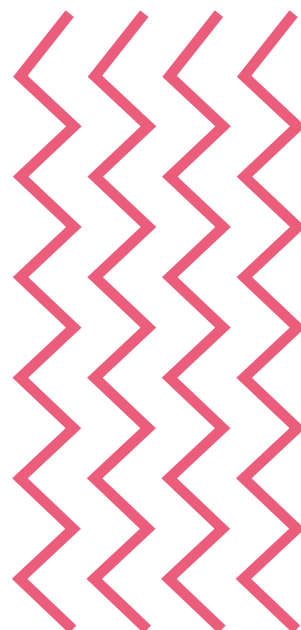


Viva uma imersão na diversidade sonora de cada território

Resumo

O Arakantú é um jogo de tabuleiro para a educação musical no Ensino Médio, que articula aprendizagem musical, direitos humanos e convivência democrática via gamificação desplugada. Fundamenta-se nas teorias histórico-crítica, sociocultural e da Educação Musical (Swanwick, 2003; Fonterrada, 2008). Resultado de aplicação sistematizada documentada em diários de bordo, o jogo propõe cinco territórios — Origens dos Sons do Brasil, Protagonismo Feminino, Ditadura/Censura e Resistência, Música e Diversidade LGBTQIAPN+ e Direitos Humanos/Ecologia —, em que os/as estudantes vivenciam desafios de apreciação, execução e composição musical e reflexões crítico-cidadãs. Em diálogo com a Agenda 2030 da UNESCO, o artigo descreve a estrutura e as regras do jogo, e recomenda o Arakantú como possibilidade concreta e inovadora para a educação musical básica.

Palavras-chave: educação musical; gamificação desplugada; ensino médio; direitos humanos.



Arakantú: the sound that traverses time – a decolonial game for music education

Abstract

Arakantú is a board game for music education in Secondary School that articulates musical learning, human rights and democratic coexistence through unplugged gamification. It is grounded in historical-critical, sociocultural and music-education theories (Swanwick, 2003; Fonterrada, 2008). Resulting from a systematized application documented through field journals, the game proposes five thematic territories — Origins of Brazilian Sounds, Female Protagonism, Dictatorship/Censorship and Resistance, Music and LGBTQIAPN+ Diversity, and Human Rights/Ecology —, in which students experience challenges of musical appreciation, performance and composition, alongside critical-civic reflections. In dialogue with UNESCO's 2030 Agenda, the work describes the game's structure and rules, and recommends Arakantú as a concrete and innovative possibility for basic music education.

Keywords: pedagogical game; music education; human rights; unplugged gamification; high school.

ROCHA, Laís Costa; FONTENELE, Inambê Sales. Arakantú: som que atravessa o tempo – gamificação desplugada para uma educação musical cidadã. *Música na Educação Básica*, v. 15, n. 18, e151811, 2026.

E se a aula de música tocar no que a escola ainda silencia?

Imagine uma sala de aula com 30 adolescentes sentados no chão, ao redor de um enorme jogo de tabuleiro colorido. No centro, o nome Arakantú¹. Um dado gigante rola. Uma estudante grita: “Território 2!” A equipe se prepara, uma carta é puxada e o desafio é: cantar coletivamente um trecho de uma canção de Cássia Eller ou de Ângela Rô Rô em até um minuto e meio. Todos/as precisam participar — se alguém ficar de fora, não vale. O cronômetro começa. E entre risos, pesquisas, desafinações e tentativas, algo acontece: aqueles/as jovens estão, ao mesmo tempo, conhecendo artistas, fazendo música e abrindo espaço para conversar sobre diversidade.

Essa cena não é hipotética. Ela aconteceu — e continua acontecendo — em turmas do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal (Figura 1), onde o jogo Arakantú nasceu, impulsionado pela seguinte inquietação: como a educação musical escolar pode ir além do ensino de conteúdos técnicos, tornando-se um espaço de formação humana cidadã, de escutar o outro e, juntos, pesquisar e conhecer vozes historicamente silenciadas?

Essa experiência corresponde a uma aplicação sistematizada do jogo em sala de aula, documentada por meio de diários de bordo elaborados ao longo das aulas, nos quais também foram registrados relatos espontâneos dos/as estudantes ao final das sessões, sem a realização de entrevistas ou de outra coleta formal de dados.

Vale nomear o que se aprende musicalmente ao longo de uma partida: as cartas mobilizam os eixos da aprendizagem musical descritos por Swanwick (2003) — apreciação, execução e composição. Há desafios de



Este artigo foi submetido ao processo editorial da Revista MEB a partir da revisão e ampliação da proposta vencedora do “Prêmio Alda Oliveira 2025: práticas de ensino de Música nas escolas brasileiras de Educação Básica”, na categoria Educação Profissional e Tecnológica - Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

¹ O nome Arakantú é um neologismo, construído a partir de radicais linguísticos de matrizes tupi e banto. O radical “ara”, presente em línguas tupi, está associado a tempo, mundo e existência. O elemento “kantú” dialoga com matrizes banto-africanas, evocando canto, som e força vital ancestral. A junção sugere uma “viagem sonora no tempo” — a ideia de que a música traz à luz aquilo que foi silenciado.

apreciação e escuta ativa, como identificar a origem sonora de um trecho (indígena, lusa ou afro) ou comparar estéticas musicais de diferentes épocas; desafios de execução, como interpretar vocalmente um trecho de canção ou reproduzir o timbre e os gestos de um/a artista; e desafios de criação, como compor um refrão ou versos de rap, transformar objetos e o próprio corpo em paisagens sonoras — o som de uma chuva, o fluxo de um rio — ou construir coletivamente uma célula rítmica inspirada em toques afro-brasileiros. Esses percursos de escuta, produção vocal/corporal e criação (Fonterrada, 2008) atravessam os cinco territórios do jogo e sustentam que a reflexão cidadã não substitua, mas se construa a partir da experiência musical concreta. Não por acaso, França e Swanwick (2002) demonstram, empiricamente, que composição e apreciação são indicadores tão consistentes da compreensão musical quanto a performance — equilíbrio que o jogo mobiliza a cada carta.

O objetivo deste artigo é apresentar o Arakantú — fundamentações, estrutura, regras e aplicações — e convidar você, professor/a, a experimentá-lo ou a inspirar-se nele para criar suas próprias travessias sonoras.

Figura 1 — Estudantes do Ensino Médio jogando Arakantú na sala de música.
Fonte: Acervo próprio.



Desplugado por quê? A escolha que não é “tecnofóbica²”

A gamificação tem sido explorada na educação musical, mas “jogos no ambiente escolar” costuma remeter a tecnologias digitais — aplicativos, plataformas, jogos online. O Arakantú surge na direção oposta: analógico, desplugado, com corpos e vozes ao vivo em interação direta.

No cenário atual — com escolas públicas enfrentando limitações de infraestrutura e a Lei nº 15.100/2025 restringindo aparelhos eletrônicos —, um jogo analógico torna-se acessível a qualquer realidade escolar. Isso não significa ausência total de tecnologia: algumas cartas trazem QR codes que direcionam a conteúdos musicais, em conformidade com a lei, que permite uso pedagógico sob orientação docente.

Sentar no chão, jogar um dado, pegar cartas, mover peçinhas de equipe — são etapas que criam experiências corporais, coletivas, lúdicas, dialógicas, polifônicas³ e cidadãs (Kogawa, 2008), difíceis de produzir em ambientes digitais. Essa aposta no jogo como estrutura de criação — não moldura decorativa, mas espaço de risco, escuta e invenção compartilhada — dialoga com a tradição brasileira dos jogos de improvisação musical sistematizados por Brito (2011) a partir do pensamento de Koellreutter.

2 O termo tecnofóbica é usado aqui de forma irônica, antecipando uma possível crítica à escolha pelo jogo analógico. A opção pelo formato desplugado não decorre de rejeição à tecnologia, mas de uma escolha pedagógica intencional: priorizar a presença corporal, o diálogo direto e a acessibilidade a diferentes realidades escolares.

3 Compreendemos e apresentamos nesse texto o termo polifonia e/ou polifônica a partir do conceito de Mikhail Bakhtin, que se refere à coexistência e pluralidade de vozes independentes, capazes de se entrelaçar sem que uma se sobreponha às outras — anunciando o encontro de vozes e subjetividades que constroem um diálogo reflexivo, democrático e representativo de todos/as.



Você sabia?

Gamificação desplugada é o uso de jogos em contextos educacionais sem depender de tecnologias digitais. Para Schlemmer (2014), ela ganha força quando adotada numa perspectiva interacionista-construtivista, em que a colaboração entre os/as estudantes se torna o motor da aprendizagem.

O Arakantú, entendido como forma ancestral de produção de conhecimento, convida todos/as ao lugar de “sujeito da experiência” (Bondía, 2002, p. 24) — postura definida “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (...) é preciso ‘ser ex-posto’ (...) é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’” (Bondía, 2002, p. 25).

O jogo fundamenta-se em um campo de discussões em ascensão na educação musical brasileira: a necessidade de descolonizar currículos e práticas pedagógicas, como questiona Queiroz (2020, p. 155), “até quando vamos sustentar esse projeto colonial de ensino de música”, e de reconhecer os epistemicídios musicais que ainda permeiam nossas práticas. Essa opção decolonial e intercultural (Candau, 2013; Queiroz, 2020) tem implicações diretas sobre o currículo: ao decidir quais artistas, sons e territórios habitam o tabuleiro, o Arakantú também decide o que historicamente foi silenciado nos currículos escolares de música, deslocando o centro de um cânone predominantemente branco, masculino e eurocêntrico para uma pluralidade de vozes — indígenas, negras, femininas, LGBTQIAPN+ — que raramente ocupam o mesmo espaço de legitimidade nos materiais didáticos. Nos territórios Protagonismo Feminino e Música e Diversidade LGBTQIAPN+, essa disputa curricular dialoga diretamente com o debate sobre gênero e sexualidade na educação musical escolar, que Mota et al. (2024) apontam como um campo marcado por



silenciamentos institucionais e pela urgência de incorporá-lo à prática docente, não como tema à parte.

Essa reivindicação decolonial ganha força quando se observa o percurso normativo recente da educação musical no Brasil: a LDB de 1996 (Lei 9.394) instituiu Arte como disciplina obrigatória, mas sem garantir a especificidade musical; somente em 2008, a Lei 11.769 tornou o ensino de música obrigatório na educação básica; e em 2016, a Lei 13.278 reconheceu música, dança, teatro e artes visuais como linguagens do componente Arte. A BNCC (BRASIL, 2018) consolidou essa presença ao organizar a música como unidade temática, e em agosto de 2026 o MEC homologou as Diretrizes Nacionais para o ensino de Arte (Resolução CNE/CEB, 2026), determinando que cada linguagem artística seja ensinada como disciplina específica por professor com formação na área. É nesse cenário de conquistas recentes e ainda frágeis que o Arakantú se posiciona — dialogando também com as Leis nº 10.639/03 (cultura afro-brasileira) e 11.645/08 (cultura indígena), e com a já mencionada Lei nº 15.100/2025.

A escolha pela gamificação não é mero recurso motivacional. O jogo, como ensina Huizinga (2000), é uma atividade livre, consciente, que cria uma ordem temporária — nela, o Arakantú abre espaço para escuta, diálogo e reflexão sobre temas frequentemente silenciados na escola, atendendo à Competência Geral 2 da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com foco no pensamento científico, crítico e criativo.

O jogo alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Unesco/ONU, com destaque para: ODS 4 — Educação de qualidade; ODS 5 — Igualdade de gênero; ODS 10 — Redução das



Desigualdades; ODS 13 — Ação contra a mudança global do clima; ODS 14 — Vida na água; e ODS 15 — Vida terrestre — temas retomados nos territórios do jogo, descritos a seguir.



Para saber mais:

Em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu metas mundiais nas dimensões ambiental, econômica, institucional e social, com o objetivo de que “ninguém no mundo fosse deixado para trás”. Assim nasceram os 17 ODS e as 169 metas da Agenda 2030 (Serrano, 2023).

Fundamentações teóricas, legislações e agenda global situam o Arakantú como proposta histórico-crítica — “análise crítica das realidades sociais com finalidades sociopolíticas” (Libâneo, 1982, p. 10) —, reconhecendo a escola como espaço de mediação para um “saber criticamente reelaborado” (Libâneo, 1982, p. 11) e para “o desenvolvimento de capacidades de aprender em inserção crítica e participativa na sociedade” (Libâneo, 2005, p. 13). As dimensões cidadãs no Arakantú não são transversais ao conteúdo musical — são constitutivas, já que a música não existe fora das relações sociais, políticas e históricas que a produzem. Ensinar música sem refletir sobre matrizes culturais, ditadura, gênero, diversidade LGBTQIAPN+ ou destruição ambiental é esvaziá-la de seu sentido mais profundo.

De dentro da caixa para o centro da sala: os componentes do jogo

O Arakantú é composto por: 1 tabuleiro-tapete; 130 cartas com os desafios; 1 dado temático; e 45 marcadores, descritos a seguir:

Tabuleiro-tapete: impresso em lona no tamanho 1,5 m x 1,5 m. No centro, a logomarca do jogo, e ao seu redor, cinco territórios temáticos com identidade visual própria (cores, ícones, imagens de artistas e referências culturais). Nas margens do tabuleiro, há espaços para marcar a pontuação das equipes.

130 cartas de desafio: propõem desafios coletivos em 1 minuto e 30 segundos, nos três eixos já apresentados — apreciação, execução e composição. Desafios de apreciação pedem que as equipes escutem, comparem e identifiquem origens sonoras, timbres e sotaques regionais; desafios de execução pedem que cantem, imitem vozes e gestos de artistas ou interpretem trechos de canções; e desafios de composição pedem que criem coreografias, componham versos de rap e refrões, ou transformem objetos e corpo em paisagens sonoras. Trata-se de criação coletiva no sentido de Beincke (2023): um processo intersubjetivo de negociação de significados, que se constitui nas dinâmicas de escuta, dissenso e construção coletiva de critérios entre as equipes. Algumas cartas trazem QR codes que direcionam a conteúdos musicais em áudio ou vídeo, e há cartas especiais — coringa “Arakantú!”, tempo extra, e as temáticas Roda de Proteção, Sorte Feminina, Anistia e Solidariedade — que alteram a dinâmica do turno.

Dado temático: de tamanho grande para ser visível a todos/as, possui cinco imagens que representam os territórios já descritos e uma com o nome “Arakantú”, que representa a opção coringa. Ao jogá-lo, cada equipe descobre em qual território vai iniciar ou, na imagem-coringa, escolhe onde começar.

45 marcadores: 30 marcadores redondos — 10 na cor amarela, 10 na cor azul e 10 na cor branca — identificam a equipe a cada um dos dois desafios por território, sendo colocados nos espaços demarcados no tabuleiro. Os 15 marcadores restantes têm o formato do logotipo do jogo e sinalizam o domínio de um território após completados os dois desafios correspondentes.

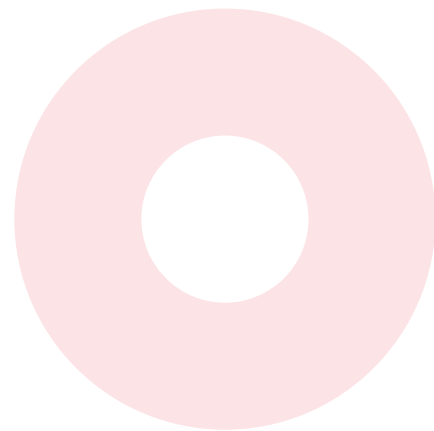




Figura 2 — Tabuleiro-tapete do Arakantú.
Fonte: Criação própria.

Para ver e ouvir

Quer ver o Arakantú em ação? Um vídeo institucional mostra sua aplicação com estudantes do Ensino Médio, da abertura do tabuleiro à criação musical coletiva — boa referência antes de levá-lo à sua escola. Busque por “conheça o jogo musical arakantú” no YouTube.

A estrutura temática da viagem no tempo através da música

O jogo propõe um percurso em sentido anti-horário pelos cinco territórios, descritos a seguir:

Território 1 — Origens dos Sons do Brasil: apresenta as matrizes étnico-culturais brasileiras descritas por Darcy Ribeiro: Tupi (indígena), Lusa (portuguesa) e Afro (negra), presentes na sua obra “O Povo Brasileiro”.

O território e as suas cartas versam sobre instrumentos tradicionais, cantos originários, artistas e gêneros musicais que retratam essas influências, também presentes na identidade visual com grafismos e instrumentos de cada expressão cultural. Musicalmente, esse território privilegia desafios de apreciação e escuta comparativa: reconhecer a origem sonora de um trecho, identificar instrumentos como o berimbau e o atabaque, ou recriar com o corpo a paisagem sonora de uma chuva na mata.

Território 2 — Protagonismo Feminino: visibiliza mulheres que marcaram a história da música brasileira, frequentemente apagadas dos currículos e dos livros didáticos. De Chiquinha Gonzaga a Elza Soares, de Clara Nunes a artistas contemporâneas. A identidade visual desse território e suas cartas destacam a imagem de selos postais dos Correios, criados pela artista plástica Marta Poppe. No plano musical, predominam aqui desafios de execução vocal: cantar um trecho de uma canção interpretada por mulher, imitar o timbre e os gestos de uma cantora, ou descrever em palavras o que uma interpretação específica transmite.

Território 3 — Ditadura, Censura e Resistência: aborda o período da ditadura militar brasileira e convida a reconhecer o papel da música como instrumento de resistência política. O tabuleiro expõe refrões de canções de protesto, e as cartas desafiam o conhecimento de músicas censuradas, artistas exilados e movimentos culturais de oposição. Já em termos musicais, o território exige apreciação crítica e contextualização histórica: escutar uma canção censurada e explicar seu significado no contexto da ditadura, ou identificar os aspectos sociais que ela denuncia.

Território 4 — Música e Diversidade LGBTQIAPN+: celebra artistas e a música como espaço de expressão da diversidade sexual e de gênero, contribuindo para a afirmação identitária e o acolhimento. O território traz imagens de Renato Russo, Liniker, Cazuza e Daniela Mercury. Do ponto de vista musical, esse território mo-

biliza sobretudo composição coletiva e criação performática: compor um rap que celebre a diversidade afetiva, ou criar uma coreografia sincronizada inspirada em uma performance queer.

Território 5 — Direitos Humanos e Ecologia: articula justiça social e ambiental com canções que tematizam humanidade, natureza, desigualdade e utopias coletivas. No tabuleiro aparecem títulos de canções icônicas e seus autores, como “Saga da Amazônia” e “We Are The World”. No campo musical, predomina aqui a criação de paisagens sonoras: transformar objetos e vozes no fluxo de um rio, no bater das ondas ou no canto de pássaros da própria região.



Figura 3 — Verso das cartas dos cinco territórios
Fonte: Criação própria.



Para refletir

Os Direitos Humanos estão presentes em todos os territórios e cartas porque são indivisíveis — e porque a música brasileira sempre esteve implicada nas questões políticas. Ao percorrer os territórios, cada equipe vivencia as músicas a partir de seus aspectos histórico-críticos para vencer os desafios.

Como se joga: regras e dinâmica

Preparação — O jogo comporta até 30 estudantes, em três equipes: Amarela, Azul e Branca. O tabuleiro é posicionado no chão da sala; todos/as sentam ao redor e recebem marcadores e cartas embaralhadas, separadas por território.

O dado decide: início do jogo — A ordem das equipes é definida por “zerinho ou um” (par ou ímpar); a equipe vencedora joga primeiro o dado, que determina o território inicial de cada equipe — ou, caindo o lado Coringa, a equipe escolhe onde começar. As demais seguem a mesma lógica, em sequência.

O desafio: se não for coletivo não vale nada — Em sua vez, a equipe puxa uma carta do território onde se encontra. O desafio deve ser lido em voz alta para toda a turma. O cronômetro é acionado e a equipe tem 1 minuto e 30 segundos para resolver o desafio. Nenhuma carta possui resposta pronta — todas exigem que o grupo dialogue, pesquise, decida, crie ou cante coletivamente. A regra fundamental é a participação coletiva: o desafio só é válido se todos/as da equipe participarem. Isso impede que os/as mais extrovertidos/as ou experientes dominem o jogo.

Dominar e avançar — Para dominar um território, a equipe precisa completar dois desafios nele, posicionando os marcadores correspondentes no tabuleiro, como já descrito na seção anterior. Visualmente, todas as equipes veem quem já dominou o quê — o tabuleiro vai sendo “ocupado”, gerando tensão, estratégia e torcida. Após dominar um território, a equipe avança para o próximo, em sentido anti-horário; a primeira a completar os cinco territórios vence o jogo.

Regras especiais — Pesquisa limitada: cada equipe só pode pesquisar na internet duas vezes, exceto quando puxa a carta que autoriza a pesquisa. Essa regra valoriza o conhecimento prévio e a memória coletiva dos/as estudantes. As demais cartas especiais — tempo extra, coringa, sorte/proteção e “passe a vez” —, já descritas anteriormente, alteram a dinâmica de um turno específico.





Dica importante

O(A) professor/a no jogo é mediador/a, não juiz/a. Não se trata de avaliar se a performance musical está “certa” ou “bonita”, mas de garantir que todos/as participem, que os diálogos sejam respeitosos e que os conteúdos das cartas gerem reflexão crítica. Após cada desafio, especialmente os que envolvem temas sensíveis (diversidade, ditadura, racismo), vale fazer breves pausas para o diálogo. É nesses momentos que surgem as conversas mais potentes.

Na pele de quem joga: o que acontece em sala de aula

Descrever as regras é uma coisa; outra é narrar o que acontece quando o Arakantú entra numa sala de aula. O tabuleiro no chão rompe a disposição de carteiras e os/as estudantes sentam ao redor, folheiam as cartas. É a ordem temporária de que fala Huizinga (2000): tempo e espaço à parte que se instaura quando o dado gigante rola pela primeira vez. A primeira carta exige que toda a equipe cante junto. “Eu não sei cantar!” “Vai ser ridículo!” Mas a regra é clara: todos/as participam ou a equipe não pontua. Alguém puxa a melodia, outro/a acompanha, um/a terceiro/a inventa uma percussão corporal — e, em um minuto e meio, dez adolescentes que diziam não saber cantar estão fazendo música. É a colaboração entre os/as estudantes, o motor da aprendizagem de que fala Schlemmer (2014), que sustenta quem sozinho/a não ousaria cantar.

Em outro momento, a carta pede a criação de uma paisagem sonora: uma equipe puxa o desafio da chuva na mata e precisa, em poucos segundos, decidir como o corpo vira chuva. Alguém estala os dedos, outro/a bate palmas em ritmo lento, uma terceira pessoa sopra entre os dentes imitando o vento. Não há partitura nem ensaio prévio — só a urgência do cronômetro e a escuta mútua construindo, ali mesmo, uma textura sonora co-

letiva. Essas paisagens sonoras espontâneas costumam ser mais celebradas pelos colegas do que execuções tecnicamente “certas”, o que revela algo sobre o tipo de aprendizagem musical que o jogo valoriza: menos a correção técnica, mais a escuta ativa e a criação coletiva em tempo real — o que dialoga com a própria crítica de Swanwick (2003) a uma educação musical centrada na técnica e na reprodução, em detrimento da compreensão e da experimentação musical. É a educação sonora de que fala Schafer (2011): organizar sons do cotidiano em composições coletivas não exige virtuosismo prévio, mas escuta atenta e disposição para o jogo com os sons.

Quando chegam aos territórios mais sensíveis, o jogo assume outra dimensão. Surgem perguntas genuínas: “Quem foi Cássia Eller?” “Por que censuravam músicas?” “O que é queer?” “Chiquinha Gonzaga existiu mesmo?” — perguntas que nenhuma aula provocaria com tanta espontaneidade. São perguntas que sinalizam, na acepção de Bondía (2002), que a experiência aconteceu: o encontro com o desconhecido — uma artista nunca ouvida, uma palavra nunca articulada — expõe o sujeito e o convoca a pesquisar, a se perguntar, a se transformar.



Figura 4 — Formação de professores de Pedagogia com o Arakantú
Fonte: Acervo próprio.



Você sabia?

Durante as aplicações do Arakantú, foi recorrente o relato de estudantes que nunca tinham ouvido falar de artistas como Elza Soares, Clementina de Jesus ou Ângela Rô Rô. Uma estudante disse: “Eu não sabia que existiam tantas mulheres na música.” Isso evidencia o quanto os currículos escolares ainda reproduzem apagamentos históricos de gênero.

O jogo é seu também: adaptações possíveis

Turmas menores: com 15 estudantes, em duas equipes, tabuleiro impresso em formato menor, posicionado sobre mesas agrupadas.

Ensino Fundamental (anos finais): cartas selecionadas por nível de complexidade, priorizando escuta musical e o reconhecimento de artistas.

Formação de professores: usado em cursos de formação docente; após jogar, os/as professores/as discutem como adaptá-lo às suas realidades, tornando-se multiplicadores/as.

Sem o tabuleiro físico: é possível usar as cartas em pilhas sobre uma mesa, com um mapa no quadro para acompanhar a progressão das equipes.



Dica

Ao final de cada sessão de jogo, reserve pelo menos 15 a 20 minutos para uma roda de conversa. Pergunte aos estudantes: “O que vocês aprenderam que não sabiam?” “Algum desafio incomodou vocês? Por quê?” “Que artista ou música vocês querem conhecer melhor?” Essas perguntas ajudam a consolidar as aprendizagens e transformam o momento lúdico em reflexão pedagógica. É na roda de conversa que o Arakantú deixa de ser “só um jogo” e se torna uma experiência formativa.

Para encerrar esta viagem sonora

O Arakantú é, antes de tudo, um convite para que a aula de música seja espaço de escuta, canto, criação, diálogo e encontro com o outro — descobrindo juntos que a música brasileira é feita por mulheres, por pessoas negras, por artistas LGBTQIAPN+, por comunidades indígenas, por gente que resistiu à censura e que segue resistindo ao apagamento. O jogo não pretende dar respostas prontas. Ele pretende fazer perguntas — musicais e humanas — sobre quem somos e sobre que mundo queremos construir. Se, ao final de uma partida, um estudante sair da sala procurando uma música que tiver descoberto no jogo, ou fazendo uma pergunta que nunca tivesse feito antes, então o Arakantú terá cumprido seu papel. Afinal, como sugere o próprio nome: há sons que atravessam o tempo. E há silêncios que precisam ser rompidos. Que a música — e o jogo — nos ajudem nessa travessia.



Para ver e ouvir

Para conhecer mais sobre os artistas e músicas do Arakantú, busque estas combinações de palavras em apps de áudio e vídeo: • “Elza Soares mulher do fim do mundo” (Território 2 — Protagonismo Feminino) • “Cálice Chico Buarque Gil” (Território 3 — Ditadura e Resistência) • “Liniker Caju” (Território 4 — Diversidade LGBTQIAPN+) • “cantos indígenas Marlui Miranda” (Território 1 — Origens dos Sons do Brasil) • “Planeta Água Guilherme Arantes” (Território 5 — Direitos Humanos e Ecologia).



Um presente para você

Para acessar o arquivo com as imagens do tabuleiro, das cartas, do dado e das peças para impressão, entre em contato com as autoras deste artigo: rocha.lais@ifce.edu.br ou inambe.fontenele@ifce.edu.br.

Autor(a)



Laís Costa Rocha (Me.)

rocha.lais@ifce.edu.br

Laís Costa Rocha (Me.) é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e doutoranda em Artes pelo IFCE em associação com a Universidade Federal do Pará (Dinter IFCE/UFGA). Desde 2019 é docente da Licenciatura em Música do IFCE, campus Itapipoca, na área de Cordas Dedilhadas e Artes, além de supervisora do PIBID Licenciatura em Música. Criadora de jogos analógicos autorais para o ensino de música, entre eles o Quintal e o Arakantú, premiado em primeiro lugar no Prêmio Alda Oliveira da ABEM (2025). Pesquisa metodologias ativas, ludicidade no ensino musical e gamificação desplugada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4902155065098824>



Inambê Sales Fontenele (Dra.)

inambe.fontenele@ifce.edu.br

Inambê Sales Fontenele (Dra.) é docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Itapipoca. Doutora (2017) e Mestre (2011) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAIBRA, 2016) e em Gestão e Supervisão Escolar (FLATED, 2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA, 2004), com formação em Gestão de Cultura Popular (FUNDETEC/URCA, 2004). Atuou em docência e coordenação pedagógica em instituições como URCA, FLATED, Faculdade Paiva Andrade e na Educação a Distância da UFC, além de atuação voluntária em projetos de cultura popular.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4744151916376118>



Referências

- BEINEKE, Viviane. *Aprendizagem criativa em música: fundamentos e práticas*. Curitiba: Appris, 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira*. Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. *Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, referente ao ensino da arte*. Brasília, 2016.
- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. *Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos de ensino da educação básica*. Brasília, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, de 17 de agosto de 2026. *Institui as Diretrizes Nacionais para o ensino e a aprendizagem da Arte na Educação Básica*. Brasília, 2026.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KOGAWA, João Marcos Mateus. *Sobre a noção de polifonia em Bakhtin*. 2008. 129 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Revista ANDE, São Paulo, n. 6, p. 11-19, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; BARBOSA, Francisco Ernani de Lima; SAMPAIO, Michel Vincent de Oliveira. *Gênero e sexualidade na educação musical escolar: vamos pensar juntas?* Música na Educação Básica, v. 13, n. 16, e131603, 2024.
- NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153-199, 2020.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- SCHLEMMER, Eliane. *Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão*. Revista da FAEEBA — Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.
- SERRANO, Maria Lúcia Nunes; NUNES, Cesar. *Cartografia Pedagógica — Os 17 ODS — Pilares de um mundo melhor: justo, igualitário, inclusivo e sustentável*. Jandira: Ciranda Cultural, 2023.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

