

As práticas musicais dos Pataxó em diálogo com seus processos de afirmação identitária

Daniele Damasceno Fischer

*Grupo de Etnomusicologia da Universidade Federal de Minas Gerais /
Comitê Mineiro de Apoio à Causa Indígena*

Resumo: O presente artigo é fruto de nossa pesquisa de Mestrado em Música a qual procurou observar as práticas musicais dos Pataxó compartilhadas em suas visitas realizadas em escolas regulares de Belo Horizonte durante os meses de abril e maio de 2016 e abril de 2017. Por meio de nossas observações e consequente pesquisa bibliográfica (de cunho histórico, antropológico, político e etnomusicológico) pudemos perceber a imbricada relação entre o Awê (cantos e danças executados pelos Pataxó em suas visitas) e processos de afirmação identitária. Ao abordarmos questões atinentes às expressões musicais vindas de contextos ameríndios, percebemos a necessidade de fazer uma breve retomada das violações sofridas por esses povos, para que entendêssemos seus mecanismos de resistência e conseguíssemos perceber a íntima relação entre estes últimos e suas expressões musicais e/ou culturais, reflexões estas que compartilharemos aqui.

Palavras-chave: Pataxó. Afirmação Identitária. Awê. Música Indígena.

Les pratiques musicales des *Pataxó* en dialogue avec leurs processus d'affirmation identitaire

Résumé : Cet article est le fruit de notre recherche de Maîtrise en musique, qui a pour objet l'observation des pratiques musicales des *Pataxó* partagées pendant leurs visites dans les écoles régulières de Belo Horizonte durant les mois d'Avril et Mai 2016 et Avril 2017. A travers nos observations et consequente recherche bibliographique (de nature historique, anthropologique, politique et ethnomusicologique) nous avons pu percevoir l'étroite relation entre le Awê (chants et danses exécutés par les *Pataxó* dans leurs visites) et les processus d'affirmation identitaire. En abordant les problèmes liés aux expressions musicales venues des contextes amérindiens, nous avons perçu la nécessité de faire une brève reprise des violations subies par ces peuples, pour que nous comprenions leurs mécanismes de résistance et nous arrivions à percevoir la relation intime entre ces derniers et leurs expressions musicales et / ou culturelles. C'est ce qui fera l'objet de ce partage.

Mots clés: *Pataxó*. Affirmation Identitaire. Awê . Musique indigène.

Introdução

Prass (2009:22) nos coloca que “o paradigma etnomusicológico veio transformar as possibilidades teóricas de olhar para os objetos e para os sujeitos musicais”. E mais adiante que, “as práticas musicais, como sugere o etnomusicólogo norte-americano Thomas Turino (2000:4), oferecem uma ‘janela aberta’ por onde podemos ver expressos os valores, identidades, e relações sociais de um dado grupo cultural” (PRASS, 2009:55).

É nesse viés, ou seja, através das lentes da etnomusicologia que busquei entender as práticas musicais dos Pataxó¹ compartilhadas no cotidiano de algumas escolas regulares de Belo Horizonte, observações estas, feitas em meu trabalho de campo.²

O presente artigo contém alguns excertos de minha dissertação, além de algumas reflexões feitas à posteriori. Necessário é esclarecer que meu interesse pela investigação no

contexto escolar é decorrente de minha experiência docente em escolas regulares durante 17 anos.

Por perceber de variadas maneiras (no cotidiano da escola, nas atividades propostas pela coordenação, em cursos de formação, em minha própria formação na graduação) a ausência de menção no que diz respeito aos conteúdos referentes à cultura e música indígenas³, um incômodo em relação a esse “apagamento” (MENEZES BASTOS, 2002) foi se formando e a opção por investigar esse tema no mestrado veio em decorrência disso.

Assim, surgiu então o tema de pesquisa: investigar a respeito da Lei 11.645/08⁴. E como em qualquer investigação podemos ver o mesmo “objeto” por vários enfoques ou pontos de vista, de acordo com contingências que foram aparecendo optei por uma observação que considerasse o contato interétnico. Desta maneira a pesquisa foi direcionada ao acompanhamento de visitas realizadas pelos Pataxó (e uma indígena Kambiwá) em escolas regulares.

Essas visitas se deram em escolas regulares de Belo Horizonte e adjacências, nos meses de abril e maio de 2016 (e um retorno ao campo em abril de 2017) em torno das atividades

¹ Pela norma culta da “Convenção para a grafia de nomes tribais”, deve-se usar (sempre) maiúsculas para os nomes tribais e a não flexão destes nomes no plural. Ver mais a esse respeito em SILVA (1995:34).

² As reflexões apresentadas neste artigo são fruto da pesquisa de mestrado realizada durante os anos de 2015 a 2017 na Escola de Música da UFMG, dentro da Linha de Pesquisa Música e Cultura, sob orientação da Prof. Glaucia Lucas (a qual devo sempre manifestar a minha gratidão), o que resultou no trabalho intitulado “Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos inter-étnicos e afirmação identitária”. Trabalho que só foi possível graças ao incentivo financeiro concedido pela CAPES.

³ Circunscrevemos essas observações entre os anos 2002 e 2015 quando de minha atuação em escolas regulares como educadora musical.

⁴ Lei que torna obrigatório o ensino de elementos da cultura indígena por toda a educação básica (além dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira, que já eram obrigatórios a partir da Lei 10.639/03).

propostas pelas escolas no que tange à data comemorativa do Dia do Índio⁵. Provavelmente por necessidade de cumprimento da Lei 11.645/08, as escolas gradativamente vêm solicitando a presença dos indígenas como forma de obter um contato mais aproximado com os representantes destas culturas.

Os objetivos específicos de minha pesquisa se afunilaram na observação da recepção por parte da comunidade escolar (alunos, coordenação, e, sobretudo os professores) no que diz respeito ao contato com os indígenas e especialmente em averiguar se expressões musicais apareceriam neste contexto de compartilhamento de culturas e em caso afirmativo⁶, como seria essa inserção e que lugar estas ocupariam.

Posteriormente às visitas, optei por realizar entrevistas semiestruturadas como forma de investigar mais detalhadamente alguns aspectos, entrevistando pelo menos um representante de

cada segmento, como coordenação, direção, um membro do corpo docente e um dos indígenas.

A partir do convívio estabelecido entre comunidade escolar e o grupo de indígenas, baseado nas relações que surgiriam, uma pergunta já se fazia presente: seria possível sondar a existência de um trabalho preparatório, nas escolas, com a Lei 11.645/08, anterior à visita dos Pataxó e Kambiwá? Ou seja, dependendo da abordagem e recepção dos alunos e professores, e até das visões compartilhadas, seria possível detectar um trabalho prévio à visita do grupo, envolvendo aspectos da cultura e música indígenas?

Foi, portanto, através do contato interétnico que minhas observações foram feitas. Pontuo que esta experiência compreende a comunidade escolar, o grupo dos Pataxó, a presença de uma indígena da etnia Kambiwá chamada Avelin⁷ e minha presença enquanto pesquisadora.

Importante esclarecer que minha pesquisa se deu em locais diversos, numa etnografia multi-situada (PRASS, 2009:54) e em interação com pessoas variadas e não tive oportunidade de ter um aprofundamento nas relações interpessoais, sobretudo com os indígenas, de tal forma a poder acessar com mais profundidade suas impressões sobre suas vivências nas escolas. Ressalto,

⁵ No ano de 2016, foram contempladas nove escolas, nomeadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, e I respectivamente. Porém, um ano depois do campo em si (em abril de 2017), tive a oportunidade de visitar uma escola (que será identificada pela letra J).

⁶ Confesso que tinha uma certa expectativa afirmativa quanto a isso, devido à minha própria inserção no âmbito da educação musical e também em relação à vasta literatura estudada numa disciplina do mestrado, a saber, Estéticas Ameríndias (com o Prof. Eduardo Pires Rosse - a quem também não posso deixar de manifestar o meu agradecimento) onde pude perceber a centralidade dos trabalhos acústicos (ARAUJO, 1999) no contexto de muitas culturas indígenas.

⁷ Avelin foi nossa interlocutora indígena no que tange à parte das entrevistas com os diversos segmentos e a qual manifesto minha enorme gratidão por me conceder a oportunidade de acompanhar o trabalho com o grupo dos Pataxó.

assim, o caráter interpretativo de minha pesquisa.

Os Pataxó

Nossos principais interlocutores foram os indígenas da etnia Pataxó, que em nosso trabalho de campo subdividiram-se em dois grupos distintos no que concerne às visitas às escolas. Um grupo era liderado por X*** e o outro pelo Cacique A***. Cada grupo trabalhava de forma autônoma, e houve uma visita específica onde ambos os grupos estavam presentes⁸.

O grupo liderado por X*** era composto, além dele próprio, por 4 jovens (duas moças e dois rapazes), uma mulher e seu filho de 4 anos (o qual chamarei de *Kitoke*, que significa *menino* em *Patxohã*⁹). Porém, entre um dia e outro, havia variações nesse grupo.

O grupo liderado pelo Cacique A*** era fixo. Consistia na presença dele, além de mais três homens (sendo um deles seu irmão), sua esposa com dois filhos pequenos (um casal, com idade de três e cinco anos) e sua mãe.

A tabela 1 apresenta as escolas visitadas e a equipe de indígenas que estava no dia fazendo o trabalho. Os indígenas ficavam durante todo o dia nas escolas, ou seja, os dois turnos (manhã e tarde). As informações contidas na tabela como turno visitado são referentes à minha presença enquanto pesquisadora.

⁸ Manifesto também o meu agradecimento a todos os meus interlocutores indígenas da etnia Pataxó.

⁹ Patxohã é a língua do povo Pataxó, que está sendo revitalizada desde 1999.

Escola	Turno Visitado	Equipe
A	Manhã	X***
B	Manhã	X***
C	Manhã	X***
D	Manhã e Tarde	Cacique A***, X*** e Avelin
E	Manhã	X***
F	Manhã	Cacique A***
G	Manhã	Grupo do X***
H	Manhã	Cacique A***
I	Tarde	X*** e Avelin
J	Manhã	X***

Tabela 1. Escolas e informações gerais.

Na tabela 2 estão relacionados tanto a faixa etária quanto o número de alunos atendidos pelas visitas.

Escola	Faixa etária dos alunos	Numero de Alunos atendidos na palestra
A	Ensino Infantil	100
B	Ensino Infantil	100
C	Ensino Infantil	100
D	6º ao 9º anos - Manhã	400
	Ensino infantil - Tarde	200
E	6º ao 9º ano	200
F	1º ao 9º ano	300
G	Ensino Infantil	200
H	6º ao 9º ano e Ens. Médio	900
I	6º ao 9º ano	800
J	6º ao 9º ano e Ens. Médio	100

Tabela 2. Informações gerais sobre os alunos

Segundo informações prestadas pela Avelin, existe um projeto elaborado por ela e X***, chamado *Kijêtxawê* (em *Patxohã*, quer dizer "escola"¹⁰) encaminhado às escolas na medida em que estas manifestam interesse pela visita dos indígenas.

Avelin não ganha nenhum tipo de contrapartida por isso, aliás, muitas escolas vão passando de boca-a-boca este projeto e já têm o contato direto do celular de X*** e do Cacique A***. Porém, segundo

¹⁰ Ver Pataxó Povo (2011:54).

Avelin me informou, o projeto é encaminhado e deve ser lido pela direção ou coordenação para que as mesmas tomem ciência da logística que deve ser oferecida pela escola, bem como quais são os objetivos e justificativa do projeto.

Em linhas gerais, esse projeto informa que o transporte (ida e volta até a casa onde ficam hospedados) e alimentação devem ser disponibilizados pela escola, assim como o espaço adequado onde os indígenas poderão expor seu artesanato para que o mesmo possa ser eventualmente comercializado com os alunos e comunidade escolar, inclusive com os pais dos alunos nos horários de entrada e saída da escola.

A oportunidade de venda do artesanato é a única exigência de contrapartida posta pelos grupos, ou seja, eles não são remunerados para fazer as visitas, porém entendem que poder expor seus produtos e vendê-los seja uma condição de retorno pelo seu trabalho de compartilhamento de sua cultura.

Com o objetivo de demonstrar a diversidade das escolas em relação à localização, disponibilizamos o mapa abaixo. Porém, uma ressalva se faz necessária: não há relação com as letras com que as escolas foram nomeadas, justamente para evitar qualquer tipo de identificação.

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS VISITADAS

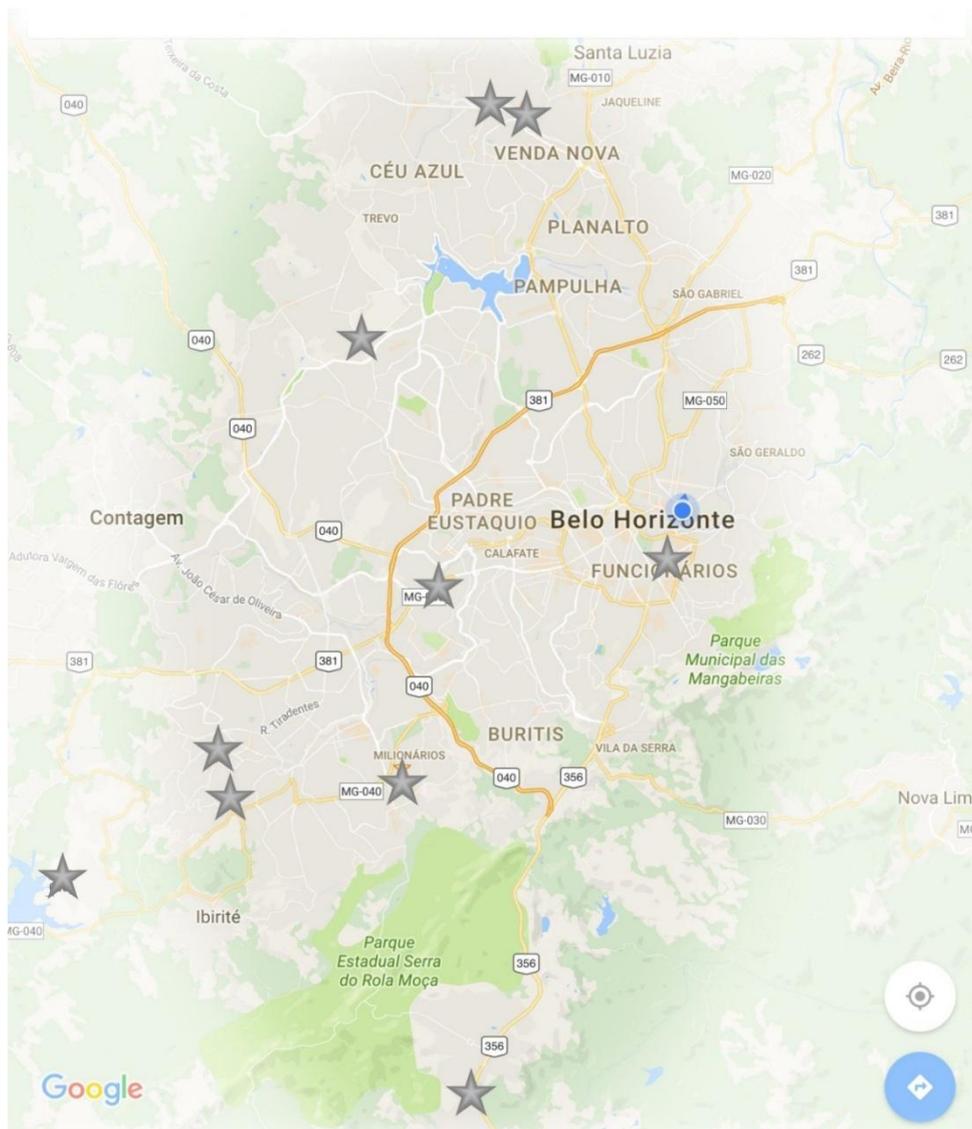


Figura 1. Distribuição geográfica das escolas.

Estes indígenas vêm à Belo Horizonte sazonalmente para expor e vender seu artesanato na Feira de Artesanato da Av. Afonso Pena (aos domingos) e na Pça. Sete durante os dias úteis. Quando têm visitas agendadas com as escolas, eles se ausentam da Pça. Sete ou encaminham grupos menores para comercializar o artesanato em tal ponto comercial.

Atualmente a população Pataxó gira em torno de aproximadamente quinze mil indígenas, distribuídos entre os estados da Bahia e de Minas Gerais e com um número de aldeias estimado em quarenta e seis, sendo, quarenta delas, no estado da Bahia (localizadas nos municípios de Porto Seguro, Prado, Cabralia e Itamaraju) e seis delas em Minas Gerais, distribuídas entre os municípios de

Carmésia, Itapecerica, Açucena e Araçuá. (DA CONCEIÇÃO, 2016:13 e SANTANA, 2016:16).

Se a população Pataxó hoje em dia ocupa parte do estado de Minas Gerais, isso se deve basicamente a dois episódios históricos, os quais contribuíram para sua dispersão. São eles: o episódio que ficou conhecido como Fogo de 51 (ou massacre de Barra Velha) e a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal.

Dinâmica da apresentação dos indígenas

Suscintamente apresentarei um panorama geral a respeito do modo como aconteciam as visitas. Ressalto, porém, que entre uma escola e outra, houve diferenciação na programação, na sequência dos eventos, dada a diversidade das escolas, grupo dos indígenas, etc.

Os Pataxó ficavam o dia todo nas escolas, porém, minha presença se circunscruvia a apenas um turno, com exceção de uma escola a qual acompanhei as visitas nos dois turnos¹¹.

As visitas de um modo geral correspondem a esse modelo de organização:

Por volta das 7 horas da manhã, o grupo de indígenas chega e é encaminhado por algum membro da escola para o lugar onde podem expor seu artesanato, e começam, portanto, a organizar os produtos antes do contato com os alunos.

¹¹ Avelin nesse dia estaria presente e por demanda da escola passaria de sala em sala dando uma palestra para turmas do Ensino Médio. Assim optei por acompanhar o dia inteiro de visitas.

Às 8 horas, começa-se o trabalho com os alunos. O grupo de indígenas faz primeiro o Awê¹² - um momento composto de vários cantos e dança, precedido por uma oração - e depois explana para os alunos aspectos gerais a respeito de sua cultura¹³, como comidas típicas, a pintura corporal, as contas de que são feitos os colares e pulseiras, os tipos de penas dos cocares e seu significado. Depois, abrem para as perguntas, onde tanto alunos quanto professores podem esclarecer suas dúvidas.

Esse momento pode ser dividido em 2 ou 3 grupos grandes de alunos por escola e por turno, ou seja, em um mesmo turno, os Pataxó repetiam todo o processo para cada grupo novo de alunos que viessem assisti-los (faziam a oração novamente, entoavam os cânticos, falavam sobre sua cultura e depois abriam para a rodada de perguntas). Após essa etapa, eles dirigem-se para o lugar onde está o artesanato, onde os alunos podem comprá-lo, geralmente em horário que coincide com o intervalo para o lanche dos alunos e professores. Nas escolas que atendiam o público infantil, esse comércio era feito no horário de almoço, quando há o trânsito dos pais buscando ou levando alunos para as escolas.

Iniciando os trabalhos, o grupo primeiramente apresenta-se para os alunos por meio de seus nomes indígenas¹⁴ e em seguida

¹² São os cânticos e danças feitos pelos Pataxó.

¹³ Há variações neste sentido, pois houve escolas em que somente o Awê compôs o contato.

¹⁴ Segundo GRUNEWALD (2001:323) os nomes indígenas surgiram de uma ação disciplinar da FUNAI que, ao reconhecer os índios no início dos

faz sua oração (cantada em Patxohã). Segundo palavras do próprio X***, é o momento de pedir proteção para começar o dia e de unir o grupo. Após essa oração, prosseguem com o Awê, que segundo a fala dos próprios indígenas é um momento de união, de agradecimento e também de compartilhar alegria. Houve uma considerável variação das músicas apresentadas em cada dia. Abaixo, compartilho os cantos ouvidos em cada escola e o número de ocorrências de cada um. Por não encontrar alguns deles na literatura consultada, nomeei por minha conta alguns como ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ e PATAXI¹⁵.

ESCOLAS / MÚSICAS	A	B	C	D	D	E	F	G	G	H	H	I	I	I	J
				M	T			1º	2º	1º	2º	1º	2º	3º	
KANÃ PATAXI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X
PETOI	X														
GIKTAIÁ	X														
ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ	X	X		X	X			X				X	X		
MUKAMUKAU	X	X		X	X	X	X			X	X		X	X	
XÔHÃ TAPUTARY	X				X								X		
HAKI PATAXÓ				X	X	X				X	X				
KAMAYURÁ			X	X	X	X				X	X				
PATAXI			X	X	X	X				X		X	X	X	X
MUKARÁ												X		X	
JAPOTERÚ						X									
PASSARINHO	X	X													X
ÍNDIO GUERREIRO			X												

Tabela 3. Ocorrência dos cantos nas escolas.

Após o Awê, há entre o grupo liderado por X*** e pelo Cacique A*** uma diferenciação

anos 70, quis os registrar com ambos os nomes: o de registro civil e o indígena. Disso resultou a atribuição de muitos nomes indígenas pelos Pataxó e que começaram a ser aplicados também como sinal diacrítico e reforçando a comercialização de seu artesanato tradicional.

¹⁵ Na escola "A" só registrei o segundo momento, pois era a primeira vez que estava entre eles e optei por não filmar o primeiro momento, enquanto não pedisse o consentimento a X***.

na dinâmica de compartilhamento de informações.

X*** procede a uma apresentação de aspectos gerais de sua cultura, e depois abre para a rodada de perguntas, para que tanto alunos quanto professores possam esclarecer suas dúvidas¹⁶.

Já Cacique A***, após o Awê, abre diretamente para a rodada de perguntas. E sempre, entre uma pergunta ou outra, fala sobre a PEC 215¹⁷ e faz um apelo entre os alunos para que os mesmos se manifestem contra, através de redes sociais.

Como forma de esclarecer como essas informações eram compartilhadas, vamos narrar um momento com mais detalhes. Esse momento foi observado no dia da visita à escola "A" que se deu no dia 8 de abril de 2016.

Primeiramente, X*** chama a atenção para o significado do nome Pataxó. De forma poética, se expressando por onomatopeias, nos remete ao barulho das ondas do mar e diz:

Sabe por que somos chamados de Pataxó? Porque uma vez, um índio estava pescando, aí veio a onda e fez 'pa' quando bateu na pedra. Depois descendo, continuou batendo nas pedras e fez 'ta' e depois ao voltar pro mar

¹⁶ Houve, no entanto, duas escolas onde somente o Awê aconteceu.

¹⁷ PEC – Projeto de Emenda Constitucional que ameaça as terras indígenas através de novas regras de demarcação. A esse respeito ver em: <http://www.cimi.org.br/pec2015/cartilha.pdf>. Acessado em 11/10/16.

fez 'xó'. Daí vem nosso nome, "PATAXÓ".¹⁸ Somos então o povo Pataxó. Todos aqui são da mesma etnia. Só que a gente não vive numa mesma aldeia. Aqui, temos representantes de 3 aldeias diferentes, porém, a nossa aldeia mãe é a aldeia Barra Velha. É a primeira. Aliás, o nosso cocar fala disso também. A pena do meio, essa maior (e com um gesto aponta para a pena grande do meio) representa a Aldeia Barra Velha, e as outras menores representam as outras aldeias. Isso é pra gente não esquecer das nossas origens.¹⁹

Em seguida, X*** fala a respeito de sua língua:

Nós, do povo Pataxó, temos uma língua que não é o Português. Nossa língua é o Patxohã, que significa linguagem de guerreiro. Nós somos um povo guerreiro.²⁰

¹⁸ Esse mito também pode ser encontrado em: Pataxó Povo (2011:95).

¹⁹ O cocar é um objeto de uso pessoal e a ele são atribuídos valores simbólicos. Ver a esse respeito em Pataxó Povo (2011:78)

²⁰ Em Pataxó Povo (2001:9) encontramos que " 'pat' são as iniciais da palavra 'pataxó'; 'atxohã' significa 'língua'; 'xohã' é 'guerreiro'. Ou seja, linguagem de guerreiro". Gostaríamos de localizar que a língua do povo Pataxó é pertencente à Família Maxakali, do tronco Macro-Jê. A esse

A pintura corporal é em seguida abordada por ele da seguinte maneira:

Vocês também podem ver que estamos todos pintados. A gente tem pinturas próprias para mulheres, homens, casados e solteiros. E vocês estão vendo que são de cores diferentes? Nós usamos o jenipapo, que dá essa cor preta. A gente mistura com um pouco de carvão e com um pouco de água. A cor vermelha vem do urucum, a mesma coisa que a gente usa na comida. E essa cor amarelada, puxada pro dourado, a gente tira da argila.

Nesse momento, X*** aponta para o rosto ou corpo de um ou outro indígena e mostra as diferenças nos desenhos, na disposição das cores, de uma forma bem didática²¹.

X*** também fala a respeito das vestimentas utilizadas por eles, o *tupsay* (tanga), o qual é feito de uma matéria prima que é extraída de uma árvore chamada biriba. X*** enfatiza que ao

respeito ver em <https://pib.socioambiental.org/es/c/n-o-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>. Acessado em 4 de outubro de 2016. Ver também em Urban (1992:88) e Da Conceição (2016:20).

²¹ No que tange ao uso do jenipapo e do urucum ver em Kopenawa (2015:151), Maxakali e Rosse (2011:395-407) onde aparecem os "desdobramentos do urucum", Lagrou (2007:129), Silva (1995:89) e Cesarino (2015:71).

retirarem a casca da biriba para fazer o tupsay, eles tomam o cuidado de pegar só a metade, deixando a outra metade revestindo o caule, "porque se retirarmos tudo, a gente mata a árvore", demonstrando o grande conhecimento que os povos indígenas possuem a respeito do manejo dos recursos naturais²².

X*** também fala da diversidade de etnias indígenas citando que hoje em dia no Brasil são mais de 300 etnias conhecidas e mais de 180 línguas faladas²³. E ainda faz menção à diversidade de etnias existentes em Minas Gerais: "só aqui em Minas Gerais são 12 etnias diferentes" fato que faz questão de frisar justamente para enfatizar a questão da diversidade dos povos²⁴.

²² A esse respeito ver em Silva (1995:114 e 183).

²³ No site do IBGE vemos uma referência ainda maior a respeito das línguas faladas, são aproximadamente 274 e 305 etnias. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acessado em 11/10/2016. É necessário ressaltar ainda que a diversidade linguística é enorme, tanto no que diz respeito ao número de línguas faladas, como no que concerne à relação estabelecida entre as mesmas, pois em algumas comunidades há o bilinguismo (língua nativa e mais o português), em outras há somente o uso da língua nativa, há também povos que somente fazem uso do português (devido ao extensivo contato com os não indígenas e à proibição do uso da língua nativa) e há comunidades onde há o multilinguismo (SILVA, 1995:153).

²⁴ As etnias são: Aranã, Araxá, Caxixó, Krenak, Maxakali, Mucuri, Pankararu, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Puri, Xacriabá e Xucuru Cariri. Disponível em:

X*** fala sobre sua percepção de que o Brasil (ao contrário do que é dito nos livros de história) foi invadido e não "descoberto", e aborda o fato de que várias populações foram e ainda são vítimas de massacres²⁵.

De forma geral, a apresentação para os alunos dura entre 10 a 30 minutos dependendo da dinâmica desenvolvida. Em duas visitas onde somente o Awê foi feito o tempo transcorrido foi de 10 minutos. Porém, em escolas onde era feito o Awê, apresentação de outros elementos da cultura (como no caso de X***) e momento reservado para perguntas dos alunos e/ou professores, a apresentação durava mais tempo, chegando até 30 minutos.

Quanto à equipe do Cacique A***, entre realização do Awê, fala sobre a PEC 215 e momento para as perguntas, chegava-se também a essa média de 30 minutos. Após esse contato, os alunos voltavam para a sala e podiam adquirir o artesanato durante o horário do intervalo ou eram convidados a ver o artesanato logo depois da apresentação.

O artesanato contém produtos diversos entre colares, pulseiras, anéis, flechas, tacapes, gamelas, colheres de pau, filtro dos sonhos, pilões, vasilhames para petiscos, taças e garrafas (os utensílios de cozinha são todos feitos em madeira) e os adornos corporais sempre explorando as variadas contas e penas.

Nas visitas onde pude observar, a venda do artesanato

http://www.anai.org.br/povos_mg.asp. Acessado em 11/10/16.

²⁵ Neste ponto, X*** frisa o Fogo de 51 como o massacre vivenciado pelos Pataxó.

ora era satisfatória, ora era insuficiente.

Preparação das escolas para receber os indígenas

Entre as escolas visitadas, foi muito heterogêneo o jeito como estas recebiam os indígenas. Descreverei, portanto, aspectos que julguei mais relevantes.

Em duas escolas, escola "A" e escola "C", notei a existência de um mesmo painel. O painel era composto pelo poema "Erro de Português" de Oswald de Andrade e o xerox da foto dos alunos em volta com cocares na cabeça. Todos com a mesma "matriz" de cocar, só mudando os respectivos rostos.

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português

Interessante notar aqui a representação de "índio" que a escola ofereceu no painel, vinculada àquela imagem do "índio pelado" e localizado historicamente na época da chegada dos portugueses, como se os mesmos fossem uma memória apenas do passado.

Os painéis estavam presentes no hall de entrada de ambas as escolas, e devido aos mesmos serem idênticos, pensei que pudessem vir de sites de consultas para proposição de atividades em "datas comemorativas".

Na escola "D", no turno da tarde, os alunos receberam os

indígenas com uma solenidade. Cantaram o Hino Nacional e o hino da escola e em seguida apresentaram por meio de danças uma música intitulada "Índios do Brasil" do compositor amazonense David Assayag²⁶.

O que me chamou sobremaneira a atenção foi o arranjo instrumental da música, que pouco lembra uma estética indígena qualquer, com um instrumental, estrutura harmônica e convenções de arranjo tributários de um idioma popular comercial da música ocidental.

Em cada escola, uma história para contar....

Nesta parte, descrevemos os comentários e atitudes dos professores frente ao grupo de indígenas e abordaremos também alguns fatos acontecidos nas escolas de maneira geral. Esta descrição nos interessa sobremaneira, dado não só o nosso objetivo de analisar o contato estabelecido entre comunidade escolar e o grupo de indígenas como também de contextualizar a realidade que estes últimos vivenciaram em suas visitas às escolas durante as nossas observações. Destacamos em negrito os excertos que serão analisados concomitantemente à luz de contribuições teóricas ou em diálogo com algumas percepções da pesquisadora..

Na escola "A" uma das professoras, ao ver um indígena conversar ao telefone fez a seguinte observação com a colega ao lado: "uai, mas esse índio tá

²⁶ Esta música pode ser vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=trJCzSL6gPs>. Acessado dia 25/11/17.

muito moderno, tem até celular". E ao ver os indígenas entrando, as professoras conversavam entre si a respeito de seus traços físicos e uma delas comentou: "mas aquele ali não parece índio não, tá muito misturado".

Freire (2017:2) declara que no Brasil muito pouco foi feito para se conhecer a história indígena, e mais adiante pondera que "o resultado disso é a deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira". Após questionar a ausência do conteúdo história indígena nos cursos universitários de História, o autor aponta alguns equívocos que pairam "presentes na cabeça da maioria dos brasileiros" em relação aos povos indígenas.

Um desses equívocos seria o das "culturas congeladas". Segundo ele, "enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio (...) e essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento" (FREIRE, 2017:12) Mais adiante, pontua que nós, brasileiros, utilizamos diversos utensílios provenientes de outras culturas e nem por isso deixamos de ser brasileiros, porém, a mesma prerrogativa não é concedida aos povos indígenas.

Para explicar essas trocas culturais Freire (2017:13) utiliza o termo interculturalidade, e nos diz da maleabilidade relacional representada por essa palavra. Porém, o autor pontua que os povos indígenas no Brasil, devido às diversas expropriações a que foram expostos, "não escolheram o que queriam tomar emprestado" e que, portanto, essa relação historicamente não tem sido simétrica. Mais adiante, uma frase resume concisamente a ideia

posta: "as relações foram assimétricas em termos de poder. Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador".

Assim, ambos os comentários descritos acima (das professoras) refletem a tendência a tomar as trocas culturais como fatores que não podem ser ampliados, nem mudados e nem adaptados quando os envolvidos são os povos indígenas.

Assim, é notória a percepção naturalizada dos indígenas, por parte destas professoras. Seria como se esperassem dos indígenas não só uma imagem estereotipada ao se referir aos traços físicos, como também um congelamento no tempo, quando do estranhamento em relação ao uso do celular.

Ainda na escola "A", quando X*** abordou os massacres a que os povos indígenas estiveram expostos desde a chegada dos portugueses, foi interpelado por uma professora da seguinte forma: "esse massacre que aconteceu, você tem ideia de quantos índios restaram?"

Essa fala da professora aconteceu logo após X*** ter explicado sobre os diversos massacres sofridos pelos indígenas de um modo geral, denotando assim por parte da professora um desconhecimento da diversidade componente dos povos indígenas, e contabilizar os que "restaram", ou os que morreram torna-se uma tarefa difícil a não ser quando feita por levantamentos em órgãos especializados.

Na escola "C" a apresentação dos indígenas foi conturbada devido ao comportamento agitado dos alunos e não houve praticamente perguntas. Porém, um fato me chamou a atenção: uma

professora entrou no meio da apresentação, passando na frente dos indígenas para entregar para uma outra professora umas matrizes de atividades e ainda conversaram uns detalhes sobre elas.

Questionamos aqui os procedimentos, os protocolos frente à figura do outro que vem compartilhar conosco seus conhecimentos. Gostaríamos de esclarecer que, neste dia, o espaço físico era pequeno, circunscrito e muito intimista. Portanto, saltava aos olhos qualquer figura que por ventura pudesse se interpor neste espaço. Não era um grande auditório, ou um pátio de medidas maiores, onde tal atitude seria mais diluída. Tal foi, portanto, um agravante em nossa percepção.

Quando De Souza Santos (2009) nos fala das linhas abissais²⁷, ele também nos fala da invisibilidade dos sujeitos que estão “do outro lado da linha”. Neste sentido, cremos que a atitude descrita acima pode reforçar mais

²⁷ Através do que chama de “linhas abissais”, o autor demonstra a existência de uma fronteira entre os conhecimentos e os sujeitos que estão “deste lado da linha” e entre os que estão “do outro lado da linha”. O que está “deste lado da linha”, grosso modo, é tudo aquilo que está alinhado com o pensamento hegemônico, do que é científico, do que é referenciado como autoridade, do que é posto como verdadeiro. Por outro lado, coube ao que não faz parte da hegemonia, estar “do outro lado da linha” e, neste sentido, é fácil saber, portanto, onde situam-se os conhecimentos e os sujeitos da etnia Pataxó. Em seu artigo, De Souza Santos (2009:2) pontua que “esta distinção visível fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no relativo a fatos substantivos como no plano dos procedimentos”.

ainda a invisibilidade destes sujeitos, os Pataxó.

Neste dia, encontrei com o grupo do X*** em sua casa e fui com eles de carona para a escola. Notei que a mãe de *Kitoke* tinha nas mãos um glossário Patxôhã/Português e um inventário sobre a cultura Pataxó.

Em relação a esse movimento de resgate da cultura Porto (2014:117) nos coloca que:

Os Pataxós das aldeias do extremo sul da Bahia passaram a viver a partir da década de 1990 um movimento em prol da recuperação dos saberes tradicionais. Para atingir tal meta eles partem das experiências de seus antepassados, presentes na memória dos anciãos, utilizando-se de marcas identitárias que possam diferenciá-los dos demais segmentos sociais. Na construção da identidade cultural um jogo de imagens é produzido em função da necessidade de serem identificados como índios. Nesse sentido, atualizam elementos da cultura indígena, bens simbólicos valorizados em prol do reconhecimento da etnia pelos não índios.

Ainda em Porto (2016:13), encontramos de forma coesa essa dinâmica suscitada em relação às negociações culturais quando nos fala que

Assim, a identidade cultural dos Pataxós tem

vido forjada e articulada nas lutas pela terra, nas estratégias de afirmação étnica, através da (re)memorização de suas matrizes culturais que, agora, se (re)configuram, abalizadas nas diversidades de vínculos sociais e nos processos sociocomunicacionais.

Na escola "D" após a apresentação da música "Índios do Brasil" pelos alunos, X*** apresentou os cocares e explicou que os mesmos são feitos a partir de penas que caem das aves, quando da época de troca, ao que uma professora disse para seus alunos que estavam sentados no chão perto de onde eu estava: "viu que legal, índio não é só mal não. Ele cuida da natureza, cuida até mais que a gente".

Esse comentário reflete por sua vez uma visão equivocada e desrespeitosa por parte da professora que, ao colocar o acréscimo do advérbio "só", com toda a carga restritiva que carrega, reduziu o olhar sobre a figura do indígena em uma visão investida de um julgamento preconceituoso e desinformado.

Ainda referente à escola "D" gostaria de narrar um fato. No ano de 2015, o grupo de indígenas já havia feito trabalho nesta mesma escola e um aluno do ensino infantil adquiriu um arco e uma flecha. Ao chegar em casa, o aluno foi brincar com o novo "brinquedo" e acabou acertando a flecha na televisão de plasma que ficou bastante danificada. Segundo Avelin, apesar do ocorrido ter sido na casa do aluno, e logicamente ser de responsabilidade dos pais, os mesmos levaram o caso à

diretoria da escola, culpando esta última pelo acontecido e exigindo uma nova TV.

Isso resultou numa exigência por parte da coordenação para as visitas em 2016. Os indígenas não poderiam vender arco e flecha. Avelin, protestou e não aceitou essa condição, pois o grupo do Cacique A***, por exemplo, comercializava basicamente esse produto. Com variações de cores, tamanhos e tipos de penas enfeitando, mas enfim, se não pudessem comercializar os arcos e flechas ficariam prejudicados.

A escola então acatou a posição da Avelin, mas impôs uma exigência: os meninos deveriam somente poder levar o arco e flecha se estivessem na companhia dos pais e os quais deveriam levar o produto para a casa imediatamente para que na escola também não houvesse o risco de incidentes envolvendo o produto e a segurança dos alunos. Assim foi feito: os poucos alunos do turno da tarde que adquiriram esses produtos, o fizeram em companhia dos pais. Avelin, neste dia me pediu que eu relatasse isso em meus escritos, com forma de exemplificar as situações pelas quais passavam nas escolas.

Na escola "F", quando chegamos (neste dia fui no mesmo veículo com a equipe do Cacique A***) a funcionária que nos recebeu afirmou que a escola não tinha sido avisada que os indígenas iriam vender o artesanato, estando os alunos desprevenidos financeiramente para tal. Foi clara a decepção na expressão facial do Cacique, ao que a funcionária tentou remediar da seguinte maneira: *"ah, a gente faz o seguinte, os alunos veem os produtos, vocês falam os nomes,*

eles anotam o que gostaram e vocês voltam aqui outro dia para efetuar a venda”.

Lembrando aqui que a venda do artesanato é a única contrapartida colocada no projeto Kijetxawê para a realização da visita dos indígenas. Ou seja, eles não recebem nenhuma remuneração pelo dia de trabalho na escola, somente a oportunidade de poder expor seus trabalhos artesanais. Neste dia, após a visita, relatei para a Avelin o ocorrido ao que ela me pontuou que esse fato era o indicativo de que o projeto enviado por e-mail não teria sido lido por ninguém da direção ou coordenação, fato que segundo ela, comumente ocorria.

Na escola “G”, houve dois momentos de apresentação, para grupos diferentes de alunos. No primeiro momento, poucas perguntas foram efetuadas e mesmo assim, foram feitas pelas professoras. Uma delas me chamou a atenção devido ao desdobramento dos comentários feitos posteriormente. A pergunta foi: *“vocês participam dos jogos olímpicos do Pará”?* (O jovem indígena respondeu que não, que eles tinham seus próprios jogos em suas aldeias. A professora perguntou: *mas são diferentes? Os índios de lá são diferentes?*) E para mim, em tom confidencial, ela disse:

Nossa, porque minha irmã morou lá – no Pará – e por causa da hidrelétrica, as pessoas têm que pedir autorização pra tudo para os índios. Eles, os índios, chamam o espaço da hidrelétrica de aquário. Saiu do aquário tem que pedir

licença pra tudo. Lá os “bicho” são bravo. (ao falar “os bicho” ela fazia referência aos indígenas)

Na escola “H” uma professora tomou o microfone, e indagou o Cacique A*** sobre sua língua:

Eu notei que a pronúncia de vocês tem muitas vogais. Porque as consoantes são ignoradas? No seu dialeto (ela estava se referindo ao Patxhohã?) as consoantes “rrrrr”, “lllll” e “ffffff” (a professora fazia os respectivos sons com muita ênfase, muito exagero) são ignoradas. Quero saber o porquê disso.

Cacique A***, deu uma resposta evasiva, e após responder, virou para mim, e disse: *eu não entendo essas coisas de vogais não professora... não entendi nada que ela falou.*

Na verdade, a pergunta acima, isoladamente não nos diz muita coisa. Porém, a ênfase na fala da professora, assim como seu modo apressado em abordar Cacique A*** é que me causaram um certo impacto. Será que sua forma de abordagem não estaria reforçando a permanência destes sujeitos “no outro lado da linha” (DE SOUZA SANTOS, 2009), perante a comunidade escolar? Cacique A***, ficou visivelmente desconcertado ao ser perguntado.

Além disso, essa observação sobre a ausência de tais letras, é proveniente de um consenso comum de que as línguas indígenas não possuem as

consoantes "r", "l" e nem "f". Existe inclusive uma frase ("Os índios não têm nem Rei, nem Lei e nem Fé") onde é feita uma associação entre a ausência das consoantes e a referência aos sistemas de organização social e religiosa dos povos indígenas e de como isso chocou os portugueses.²⁸ Fiquei me perguntando se a dita professora teria tanto conhecimento assim do Patxohã a ponto de saber que letras estão ausentes ou presentes em seu alfabeto.

Existiram também atitudes condizentes com uma postura de maior simetria em relação à presença dos indígenas. Foram, a meu ver, condutas mais engajadas e preocupadas com a quebra de preconceitos, com a existência do respeito e seriedade frente à presença dos Pataxó. Para isso, gostaria de enfatizar as falas dos professores B*** e V*** dotadas das prerrogativas necessárias quando da presença de qualquer profissional que venha a ter uma fala na escola.

Na escola "E", o professor "B" procedeu da seguinte maneira: quando os alunos já estavam todos reunidos no auditório para assistir à palestra dos Pataxó, este pegou o microfone e falou a respeito da Lei 11.645/08 e sobre

a necessidade de recebê-los com respeito, frisando com os alunos nesse sentido.

Na escola "H" também notei uma postura mais engajada do professor (prof. V***). Este me disse que havia trabalhado anteriormente o conteúdo da cultura indígena com seus alunos, e teve a todo tempo a preocupação com o olhar que os alunos teriam a respeito dos indígenas. Segundo ele, é necessário ter muito cuidado para o tratamento do assunto.

Gostaríamos de pontuar a importância do professor como mediador no campo cognitivo no que se refere ao contexto escolar, sendo, portanto, figura ímpar em relação ao favorecimento das interações entre os Pataxó e os alunos, para a construção e transmissão de conhecimentos.

Avelin também pontua ser a figura do professor de extrema importância para o bom andamento do projeto Kijetxawê. Segundo ela, quando o professor "abraça" o projeto,

(...) é ele que vai tratar a gente diferente ou não. Se ele tem uma visão colonialista, (...) ele vai nos tratar como se fôssemos empregados deles (...) então, quem faz toda a diferença é o professor, se ele explicou quem somos nós para os alunos, se ele fez um trabalho prévio, se ele falou das culturas indígenas, se ele falou como nos tratar, como nos receber ali na escola, como que seria o processo, então assim, tem professores que não

²⁸Esta frase foi escrita por Pêro de Magalhães Gândavo, historiador e cronista português que esteve no Brasil provavelmente entre 1558 e 1570. A esse respeito ver em: <http://fatoshistoricosdobrasil.blogspot.com.br/2012/05/sem-fe-lei-nem-rei-post.html>. Acessado em 11/10/16. Alcides (2009) em seu artigo "F, L e R: Gândavo e o ABC da colonização" também trata deste assunto e refere-se a Gândavo como "gramático do português e cronista da expansão" (2009:45).

saem da sala dos professores, (...) não nos prestigiam, (...) mas quando o professor é engajado, (...) o projeto sai bem feito. Aí essa lei (se referindo à Lei 11.645/08) você pode saber que ela tá sendo implementada como correta, que os meninos têm um estudo prévio sobre os povos indígenas, sabem que são várias culturas e que eles precisam respeitar... e eles conseguem participar sem ofender e sem ter que ser chamado a atenção e também o professor faz aquele cuidado de não deixar roubar artesanato, não deixar quebrar, não deixar pisar, que a gente já viu várias vezes acontecer. Isso. Então é o professor, se ele tá interessado ou não em aplicar aquela lei.

Estes fatos descritos refletem tanto a diversidade do cotidiano escolar, bem como a variedade de situações vivenciadas pelos Pataxó em suas visitas.

Além destas observações, havia também a parte das perguntas feitas por alunos e professores aos Pataxó. Após agrupá-las por assuntos semelhantes consegui classificá-las nas seguintes categorias: costumes, pinturas e artefatos, religiosidade, uso da língua, meios de subsistência, medicina, de ordem censitária, dificuldades e preconceitos, pretensão evolucionista e/ou

assimilacionista, rituais, esportes, tecnologia, gerais.

Pude notar que ora refletiam uma curiosidade legítima a respeito da cultura indígena, ora mostravam a necessidade de se avançar no sentido da quebra de preconceitos, bem como de ampliar a visão a respeito da diversidade que compõe esses povos.

Percepções gerais a respeito das visitas

Ao ser perguntada sobre os pontos positivos e negativos deste projeto, Avelin me responde que:

Nós vamos quebrando os preconceitos, então essa é a parte muito boa. (...) Essa é a parte boa, as pessoas estão aprendendo na marra. A parte ruim é que pra ensinar a gente apanha muito (risos), passa frio, passa vexame, passa vergonha, passa humilhação, escuta bastante comentário racista... É... sofre alguns maus tratos também... Mas é um preço que a gente paga pra poder entrar na escola deles, ensinar a verdadeira cultura e história dos povos indígenas, então o preço é alto a se pagar.

As visitas às escolas sempre contavam com um elevado número de alunos de faixas etárias diferentes (numa escola foram colocados no ginásio todos os discentes do turno para assistir à palestra, desde alunos do 1º até 9º ano do Ensino Fundamental)

colocados juntos ao mesmo tempo.

Sim, na educação indígena, sabemos de escolas nas aldeias onde os professores também lecionam concomitantemente para meninos de idades variadas. Porém, a diferença é que lá, nas aldeias, um vínculo entre professor e alunos vai gradativamente se formando ao longo do ano (isso sem contar que pode haver laços familiares ou de amizade, facilitando o momento de trocas) e o principal, o número de alunos é reduzido.

No caso, porém, das escolas em questão, esse vínculo não existia até então, e além do mais, por se tratarem de grupos grandes de alunos, nem sempre uma escuta era favorecida, principalmente porque a maioria das escolas não disponibilizou aparelhagem de amplificação do som²⁹, contribuindo dessa maneira para que os alunos se dispersassem facilmente.

Sempre que eu acompanhava os grupos de indígenas, eu achava uma verdadeira maratona. Eles não só tinham que dar conta de turmas enormes de alunos, como também, ter energia para montar a exposição, vender os produtos e desmontar a exposição.

Cansaço e doença não eram bem-vindos nesse contexto onde era preciso tanto esforço físico e mental. Porém, em dois episódios, dois indígenas adoeceram. X*** adoeceu durante as visitas, sendo vítima de uma gripe forte que o deixou ausente uns dias, daí o motivo de eu ter ido com o grupo do Cacique A*** nas escolas "F" e "H" e da

²⁹ Ainda que conste no projeto Kijetxawê como item obrigatório a ser fornecido pelas escolas.

escola "G" ter somente quatro indígenas de sua equipe, sem a sua presença³⁰. Outro integrante do grupo de X*** foi acometido de pneumonia. O alojamento em que ficam é pago com seus recursos, que por serem poucos, conseguem garantir apenas um "teto" para dormir, pois não há conforto e, segundo Avelin, o quarto era extremamente úmido e sem ventilação, o que pode ter contribuído para a pneumonia de um dos jovens.

Segundo o que me disseram, acordavam antes das 6 da manhã, pois muitas vezes o transporte combinava de pegá-los neste horário para estarem chegando na escola às 7:00. E só encerravam o expediente após a saída das turmas, por volta das 17:30, ficando com a exposição montada até esse horário, na esperança de fazerem ainda alguma venda. Até desmontar e guardar todos os produtos, demorava em torno de meia hora, nunca saindo das escolas antes de 18:00. Conseguindo estar "em casa" somente depois de 19:00.

Entrevistas

Como dito anteriormente, as entrevistas fizeram parte do planejamento inicial como um dos recursos metodológicos, porém, ressalto que este recurso não toma grandes proporções ou ênfase em meu trabalho, já que o próprio status de pesquisadora com vistas a investigar a existência ou não de trabalho com os elementos da cultura indígena

³⁰ Motivo pelo qual na tabela 1 encontra-se escrito "grupo do X***" na alínea correspondente a esta escola.

nas escolas (independente do contato com os Pataxó) poderia causar por parte dos entrevistados (esse objetivo seria averiguado com os segmentos de direção e coordenação) uma postura de defesa, vendo minha presença de forma invasiva, e para evitar tal constrangimento, esse recurso foi usado cautelosa e diminutamente por mim.

Ainda nesse sentido, os dados colhidos nas entrevistas poderiam não ter a objetividade almejada no contexto de pesquisa, pois há por parte dos entrevistados o voluntário controle das respostas a serem dadas.

Porém, ainda que tenha sido um recurso pouco utilizado, gostaria de deixar claro quais foram os meus critérios para eleger os sujeitos que foram entrevistados.

Ao final das visitas, elegi uma escola para entrevistar a coordenadora e diretora e fazer uma visita à biblioteca. A escolha se deu em função de ter percebido nessa escola, durante o trabalho de campo, visões ou posturas inadequadas em relação aos indígenas. As entrevistas (e a visita à biblioteca) buscariam averiguar até que ponto os elementos referentes à cultura indígena estariam sendo ali trabalhados. Neste caso, portanto, optei por realizar as entrevistas com a coordenação e a direção componentes da escola "A".

Apesar de observar uma contradição entre as informações prestadas pela coordenadora e a investigação que fiz na biblioteca a respeito da materiais disponíveis na temática sobre a diversidade étnico-racial (segundo sua fala, eles possuíam um material rico sobre isso, mas não encontrei entre os livros disponíveis na

biblioteca nada que pudesse apontar neste sentido) ressalto que tanto a direção quanto a coordenação avaliaram como positiva a visita feita pelos Pataxó, no sentido do estabelecimento de um contato genuíno e composto de sentido para os alunos, ao conseguirem vivenciar na prática a presença da alteridade, bem como o trabalho com a temática étnico-racial de forma prática e ao mesmo tempo lúdica.

Já em relação à escolha do professor, adotei o critério oposto ao da seleção anterior. Ao final das visitas, me orientei para o professor que se mostrou mais engajado com a causa e/ou com o projeto das visitas e o objetivo de entrevistá-lo visou conhecer mais de perto suas visões e motivações em relação à temática. O professor escolhido foi o prof. V*** o qual se mostrou aberto e disponível para tal.

Nessa entrevista, como eu já havia percebido no dia da visita em sua escola, prof. V*** mostrou ser um profissional instituído de uma visão crítica bem desenvolvida e uma preocupação em como as informações sobre a cultura indígena estão sendo veiculadas para os alunos: Pontuou também a importância de se trabalhar a diversidade constituinte dos povos indígenas ao dizer que instiga os alunos a pensar "quais são esses índios, porque índio não define só um grupo de pessoas, tem várias denominações, vários povos".

Além destes segmentos advindos da comunidade escolar, tinha em mente entrevistar algum indígena³¹ após as visitas, com

³¹ Gostaria de esclarecer que não me sentia à vontade para abordar X*** ou Cacique A*** nas escolas para esclarecer dúvidas, pois temia

vistas a obter dele sua visão sobre estas últimas, e quaisquer informações que pudessem enriquecer e/ou complementar o presente trabalho. Esta etapa foi realizada com a Avelin, que também mostrou a mesma disponibilidade e abertura do prof. V***.

Avelin, fez considerações tocantes ao pontuar as dificuldades vivenciadas pelos indígenas em trânsito (no caso, os Pataxó quando estão temporariamente em Belo Horizonte) ou os que se estabelecem definitivamente nas grandes cidades, dentre outras observações concernentes às visitas às escolas.

Pequena Descrição do Awê

Quando os Pataxó chegavam nas escolas, arrumavam primeiramente a exposição do artesanato e logo depois da exposição cuidadosamente montada – com a preocupação de dispor de modo organizado e harmônico todas as peças que poderiam ser comercializadas – eles se dirigiam para o local indicado pela escola, onde esperariam ou estavam sendo esperados pelos alunos. E ali, naquele espaço, oficialmente começavam os trabalhos (me dava sempre a impressão de que a montagem da exposição era um momento prévio, de preparo, para ser usufruído somente depois de se oficializarem enquanto

presença, mesmo porque o comércio dos produtos era estabelecido depois do primeiro contato com os alunos), se apresentando enquanto indígenas da etnia Pataxó (por meio de seus nomes indígenas), e logo em seguida, diziam que iriam compartilhar um pouco de sua cultura, passando em seguida para o Awê.

Na maioria das vezes, iniciavam os cânticos com uma oração chamada Kanã Pataxi Petoí³², oração esta, onde, segundo os meus interlocutores, é o momento não só de agradecimento, mas também de pedir proteção a Niamisu (motivação também citada por VIEIRA, 2016).

Abaixados durante a oração, algum indígena em solo entoava este cântico, ao que era seguido pelos outros em intenção, no mesmo movimento corporal de recolhimento e resignação. Após cantarem sua oração, levantavam-se e diziam ser o momento do Awê.

Ao levantarem-se para fazer o Awê, os indígenas colocavam-se em posição circular, e em fila indiana. As evoluções corporais eram feitas caminhando-se pelo espaço, porém, com uma característica batida de pé mais enfática em cada 2º tempo de uma métrica binária, o que era também executado concomitantemente pelos maracás.

Os cânticos em sua maioria eram executados em Patxohã³³.

incomodá-los dada a dinâmica do tempo que era “contado” para o contato com os alunos e depois para a venda do artesanato. Almejei entrevistá-los, porém, ambos por motivos diferenciados, não tiveram como me receber.

³² Segundo Vieira (2016:19) esta oração pode ser “Kanã Pataxi Petoí” ou “Goá Miãga”.

³³ Excertos retirados de Fischer (2017). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AAGS-ARLGMW>.

A média de cantos entoados girava em torno de quatro cantos após a oração inicial. Cada canto era repetido de três a seis vezes.

As observações em campo e algumas pistas a seguir

Ao final das visitas, tínhamos um grande material coletado entre observações da recepção por parte das escolas, comentários e perguntas feitos por parte da comunidade escolar e entrevistas realizadas.

Por parte dos indígenas, duas coisas nos chamaram a atenção sobremaneira: um episódio que era sempre citado por X*** (Fogo de 51) quando o mesmo queria exemplificar as atrocidades sofridas por seu povo e o papel central que o Awê alcançava nas visitas pois a “abertura dos trabalhos” ou a “abertura do contato com a comunidade escolar” eram sempre feitos através dele.

O Awê (cânticos e danças interpretados sobretudo em Patxohã³⁴) constituiu-se como o elo de ligação existente em todas as escolas. Não só inaugurava o contato entre comunidade escolar e o grupo de indígenas presentes como também lhe eram atribuídos sentidos de ser “o momento de união, espiritualidade, força e amor”³⁵.

³⁴ Patxohã é a língua do povo Pataxó, que está sendo revitalizada desde 1999 por meio da colaboração entre estudantes, pesquisadores, professores e lideranças Pataxó (SANTANA, 2016:8).

³⁵ Essa fala comumente antecedia a execução do Awê assim como também encontramos referências nos trabalhos de Vieira (2016:18), Santana (2016:29) e Grunewald (2001:252).

Duas interrogações, porém, nos mobilizaram em nossas pesquisas bibliográficas: o que era o Fogo de 51 (e qual a sua importância na história dos Pataxó) e porquê o Awê agregava esse destaque?

Através de leituras posteriores em busca destas respostas, ficou claro não só o grande impacto deixado pelo Fogo de 51, como também a sua íntima relação com os processos de afirmação identitária vivenciados pelos Pataxó, onde o Awê e o resgate do Patxohã assumem um papel relevante assim como o início da produção e venda do artesanato como meio de subsistência³⁶.

Suscintamente, o Fogo de 51 foi um massacre ocorrido na Aldeia Barra Velha (justamente em 1951) e o qual foi responsável pela dispersão de muitos indígenas Pataxó por vários territórios, inclusive norte de Minas Gerais.

Impedidos de caçar, coletar e fazer suas roças devido aos processos de demarcação para a instituição do Parque Nacional do Monte Pascoal, os Pataxó viveram momentos de penúria e tensões. Esta situação foi gradativamente se agravando, até a oficialização do Parque que se deu em 1961. A partir deste momento, a população Pataxó foi vista como indesejável no que outrora era seu território, por ser o Parque agora, uma área de preservação.

Alguns anos depois, na década de 70, com o advento do turismo em Porto Seguro e a abertura da BR 101, o povo Pataxó

³⁶ Ver mais em Cunha (2010), Da Conceição (2016), Grunewald (2001), Porto (2014), Sampaio (2000), Santana (2016), Vieira (2016), sendo Da Conceição, Santana e Vieira autores indígenas Pataxó.

encontrou uma alternativa para seu sustento através da produção e venda do artesanato.

Ao mesmo tempo que internamente esses indígenas iam em busca do resgate e atualização de elementos de sua cultura, como forma de aglutinar novamente seus saberes e costumes tradicionais, após esse longo período de dispersão, nacionalmente via-se também uma mudança na “configuração da identidade indígena no país”, a partir do momento que os “índios e suas lideranças passaram a demandar um respeito às suas formas de ser – sua identidade e suas culturas tradicionais – algo até então inexistente” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006:42).

Esse fortalecimento da consciência identitária indígena, que se deu de forma geral em todo o país, nos é suscintamente explicado por Viveiros de Castro (2016) quando nos coloca que esse movimento surgiu como uma reação a partir da proposta de emancipação dos índios, arquitetada durante o ano de 1975, por Rangel Reis (Ministro do Interior do governo Geisel).

Dessa maneira, os coletivos indígenas (especificamente os do Nordeste que são referenciados e conseqüentemente os Pataxó) começaram um movimento intitulado por Oliveira (1998:52) como “processo de territorialização” que é

(...) justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo (...) vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos

de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais. (...) As afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros dessa unidade político-administrativa (...) serão retrabalhadas pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções.

E esse processo de territorialização dialoga estreitamente com a construção de uma identidade étnica, pois segundo Oliveira (1998:56)

O processo de territorialização não deve jamais ser entendido simplesmente como de mão única, dirigido externamente e homogeneizador, pois a sua atualização pelos indígenas conduz justamente ao contrário, isto é, à construção de uma identidade étnica individualizada daquela comunidade em face de todo o conjunto genérico de ‘índios do Nordeste’.

Assim, na década de 90, Oliveira (1998:51) afirma, portanto, que

(...) o fato social que nos últimos vinte anos vem se impondo como característico do lado indígena do Nordeste é o chamado processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas.

Neste sentido, o fortalecimento da identidade Pataxó foi se estruturando na medida em que o grupo como um todo, de diversas maneiras (contato com os anciãos, trocas comunitárias, grupos de estudos) e por meio de diversas entradas (artesanato, língua, práticas musicais, vestimentas), foi construindo o resgate de manifestações antigas concomitantemente à atualização de novos costumes, obedecendo justamente à fluidez que compõe o que é chamado de cultura.

Apropriação simbólica de signos representativos da indianidade – “regime de índio” – o Patxohã e o Awê

Diante, portanto, deste cenário descrito anteriormente, alguns signos representativos da indianidade foram cada vez mais valorizados entre os Pataxó, para que os mesmos pudessem desta maneira demarcar sua existência e resistência enquanto indígenas, demonstrando assim a vitalidade dos elementos que são negociados e renovados ao compor o amplo campo denominado cultura.

O próprio resgate da língua Patxohã é um exemplo desta vitalidade, onde antigos elementos resgatados junto aos anciãos são

atualizados e participam da criação de novos elementos (SANTANA, 2016).

Essa riqueza também se faz presente nos cantos que de acordo com Santana (2016:8) apresentam “grandes variedades no modo de se realizar em cada aldeia, o que demonstra e faz reforçar o seu diferencial entre elas”³⁷.

Importante ressaltar a estreita relação dos cantos com a própria revitalização do Patxohã e isso pode ser observado em Vieira (2016) pois o autor divide os cantos em “cantos mais antigos” e “cantos mais recentes”, sendo os antigos todos em português, contendo uma ou outra palavra esporádica em Patxohã, e os mais recentes em sua maioria em Patxohã.

Neste sentido, vemos o Awê, revestido de várias imbricações. Ao mesmo tempo em que ele se configura como símbolo da afirmação identitária Pataxó, retrata a criação de novos ícones na medida em que os cantos agora são feitos em Patxohã. Porém é visto pelos indígenas como uma manifestação que sempre existiu, ou seja, símbolo primevo e autêntico de sua identidade (GRUNEWALD, 2001:256).

Grunewald (2001) toma emprestado de Oliveira (1988a) o conceito de “regime de índio”, o qual segundo ele

(...) vem a se configurar como um instrumento mais útil para se pensar os fenômenos sociais que aqui serão analisados – ou mesmo a atual

³⁷ Pude perceber essa variedade também nas visitas às escolas. Ver tabela 3.

construção social dos Pataxó. Esta noção (...), por sua generalidade, mostra-se assim um recurso válido para processos de afirmação étnica através da exibição de tradições instrumentalmente produzidas para delimitar as fronteiras do grupo. (GRUNEWALD, 2001:6).

Segundo Grunewald (2001:6) a expressão cunhada por Oliveira (1988a) refere-se a uma categoria nativa Atikum e criada numa situação histórica específica. Na década de 40, houve uma imposição por parte do SPI para que esses indígenas, que requeriam o reconhecimento oficial do seu território, dançassem o Toré. Nesta época, os Atikum recorreram ao auxílio dos indígenas da etnia Tuxá para que pudessem atualizar a tradição "solicitada" pelo SPI.

Muito apropriadamente, Grunewald (2001:7) aproveita o conceito de regime de índio para a situação dos Pataxó da seguinte maneira:

No caso Pataxó, o que se evidencia é a eleição de um regime de índio que se constitui a partir da interação social com agentes exteriores à área indígena e à situação histórica de reserva (...). Regime de índio aí é a atualização prática de suas tradições geradas para interação em amplas arenas culturais. É através desse regime de índio que um grupo indígena

procura alcançar legitimidade étnica diferencial.

Interessante notar que Seeger (2015:261) também nos diz dessa apropriação simbólica (em relação aos cantos e práticas musicais) ao se referir às populações indígenas de uma maneira geral. Segundo ele:

No Brasil de hoje, a sobrevivência das sociedades nativas depende bastante de como os grupos conseguem mobilizar a opinião pública para ajudar a resolver os sérios problemas que enfrentam – o mais sério destes sendo a expropriação de terras. Com o objetivo de proteger suas terras, os muitos grupos nativos diferentes podem adotar os símbolos do "índio inventado pelos brasileiros" – um índio genérico que não existe nos detalhes dos Kĩsêdjê, Kayabi, Tenethehara ou Munduruku, por exemplo.

Mais adiante, Seeger (2015:262) compartilha uma experiência vivida pelos Terena, onde a cobrança por sinais de indianidade veio através da FUNAI e a partir disso esses povos lançaram mão de sinais simbólicos (uso de penas, canto e dança) para demarcar sua existência enquanto indígenas diante da iminente ameaça de serem declarados como não índios (em 1976) e serem conseqüentemente

despojados de suas terras, semelhantemente à experiência narrada por Oliveira (1988 apud GRUNEWALD, 2001) em relação aos Atikum (e onde a cobrança vinha do SPI). A partir disso, aproveitamos mais uma vez os escritos de Grunewald (2001:182) quando o mesmo nos diz que:

Embora os Pataxó não sejam os mesmos, eles precisam aparentar ser o índio nativo. Para isso lançam mão da construção de um regime de índio, que aqui refere-se à prática de conteúdos culturais selecionados para exibir publicamente “cultura indígena”. A construção de um tal regime obedeceria também a um regime identitário, uma vez que os membros do grupo se auto-identificam em termos de características culturais comuns e operadas como sinais diacríticos.

Seja, portanto, através de cobranças advindas do SPI (no caso dos Atikum), da FUNAI (no caso dos Terena), ou cobranças externas advindas de turistas e cenário político - no caso Pataxó (neste rol incluem-se eventos representativos do “descobrimento” do Brasil ou por ocasião das solenidades do Dia do Índio)³⁸, fica evidenciado o papel crucial do emprego das práticas musicais nestes cenários. Neste sentido, Seeger (2015:264)

³⁸ Ver em CUNHA (2010:100 e 101), PORTO (2014:117) e GRUNEWALD (2001:251).

sintetiza muito bem essa ideia ao nos dizer que

A música pode ser uma ferramenta especialmente útil para afirmar a identidade de um grupo, assim como a vestimenta e os estilos de discurso. Mesmo quando os estilos de vida mudam, quando a aldeia é abandonada, quando são extintos os pássaros cujas penas são necessárias para os ornamentos, quando se vestem roupas e a língua nativa cai no esquecimento, os membros do grupo podem em dada ocasião empregar o canto e a dança para afirmar o que eles mesmos gostariam de ser, e restabelecer uma continuidade com o passado.

Arrematando

“Mas é o Awê que os índios consideram, de fato, como sua tradição. (...) Chico Branco³⁹, diz que o Awê sempre existiu” (GRUNEWALD, 2001:250). Assim, eu também percebia nas visitas às escolas. Ele sempre existia. Ele sempre fazia parte. Ele sempre era compartilhado.

Independentemente do dia, ou grupo de indígenas, ou até do intervalo de tempo (levando-se em consideração minha volta ao campo um ano depois).

Independentemente da formatação do trabalho, onde

³⁹ Um dos indígenas que foi entrevistado por Grunewald (2001).

Cacique A*** tinha uma fala mais política, sempre frisando a importância de se manifestar contra a PEC 215, ou X*** que na maioria das vezes compartilhava outros elementos de sua cultura, era o Awê, foi o Awê, o elemento integrador, o elemento em comum em toda a diversidade das visitas vivenciadas com os Pataxó.

Desta maneira, o destaque alcançado pelo Awê nas visitas nos convidou a um aprofundamento da reflexão sobre a relação entre trabalhos acústicos e identidade e assim conseguimos perceber como o povo Pataxó lutou e se fortaleceu (e ainda luta e se fortalece) enquanto nação, mostrando assim sua resistência e sua afirmação enquanto etnia, através da revitalização e atualização de sua cultura.

As questões concernentes à etnicidade e à reafirmação identitária dialogam estreitamente com as manifestações culturais do povo Pataxó, sobretudo no que se refere à reconstrução linguística, ao artesanato e ao Awê.

Os cantos Pataxó, constituintes fundantes do Awê, possuem, portanto, imbricações sociais, culturais, identitárias e políticas que, segundo Santana (2016:30), constituem “uma maneira de fortalecimento, principalmente da língua e da cultura Pataxó”. Mais adiante, a autora nos coloca que: “os cantos são muito importantes para os Pataxó, pois eles retratam a luta, o sofrimento e a verdadeira história do povo” (SANTANA, 2016:29).

Ao levar para as escolas o seu Awê, ao compartilhá-lo com a comunidade escolar, como signo demarcatório de sua presença, os Pataxó mostram assim o que

Adalto⁴⁰ de forma concisa declarou: “nossa identidade mais do que nunca é a nossa ferramenta de trabalho”.

Gostaria ainda de chamar atenção para uma observação feita por Beudet (2017:145) que pode também nos fornecer uma chave importante para entender por que os Pataxó levam o Awê para as escolas de modo tão destacado. Para Beudet, entre os indígenas, o primeiro modo de interação com a alteridade é a dança (aqui lembramos que as danças têm como base variados trabalhos acústicos vocais e/ou instrumentais). Beudet nos chama a atenção para o ato diplomático ambivalente da dança (no que se refere aos indígenas das terras baixas da América do Sul), um ato que transita entre a guerra e a formação de alianças. Não seria isso o que os Pataxó têm feito nas escolas? Ou seja, conquistar o habitante do território “estranho” e com ele estabelecer alianças?

Considerações Finais

Transpondo as barreiras criadas pelas expropriações e agressões sofridas, os Pataxó demonstram sua força através de sua ressurgência enquanto etnia. Resistência esta que se presentifica, por meio do resgate e negociações culturais, sobretudo em relação ao artesanato, à revitalização do Patxohã e ao Awê.

Demarcando o território de sua existência e marcando presença em diversos espaços e eventos, os Pataxó têm levado ao

⁴⁰ Liderança da comunidade indígena de Barra Velha, Porto Seguro/BA, entrevistado em maio de 2010. (CUNHA, 2010:112)

conhecimento público a sua luta e o seu modo de vida, que vem se reconfigurando através de uma dinâmica negociação entre elementos resgatados do passado em combinação com elementos criados a partir de suas reivindicações enquanto grupo étnico.

Apoiada em pesquisas antropológicas, históricas, etnomusicológicas e nas observações em campo pude notar a importância do Awê como signo demarcatório da identidade e da luta do povo Pataxó, não só por seu extensivo compartilhamento em todas as escolas visitadas, demonstrando com isso sua relevância como ícone cultural representativo, como também por se tratar de um veículo instituído de poder denunciante dos sofrimentos e movimentos de resistência do povo Pataxó.

Ao levar o Awê para as escolas, os Pataxó não só demarcam seu território enquanto indígenas, como também reforçam a cada dia o sentimento aglutinante de coletividade e pertencimento ao nos dizer que “é o nosso momento de união...”. União marcadamente necessária após o episódio do Fogo de 51 responsável por sua dispersão.

Encerro aqui com uma emblemática frase sempre dita por Avelin: “resistir para existir”.

Referências

ARAÚJO, Samuel. Brega, Samba, e Trabalho Acústico: Variações em torno de uma contribuição teórica à etnomusicologia. *OPUS - Revista*

Eletrônica da ANPPOM, v. 6, p. 34-43, 1999.

BEAUDET, Jean-Michel. *Dançaremos até o Amanhecer: Uma Etnologia Movimentada na Amazônia*. Participação de Jacky Pawe, trad. Leonardo Pires Rosse. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp, 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2012.

CUNHA, REJANE CRISTINE SANTANA. *O Fogo de 51 - Reminiscências Pataxó*. 2010. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, UNEB.

DA CONCEIÇÃO, Natália Braz. *Uma reflexão sobre variação linguística na língua Patxôhã do povo Pataxó*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2016.

DESROCHES, Monique. Entre texte et performance: l'art de raconter. *Cahiers d'ethnomusicologie*, p. 103-115, 2008.

FISCHER, Daniele Damasceno. *Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte : contatos inter-étnicos e afirmação identitária*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Belo Horizonte. UFMG.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. *Os Índios do Descobrimento: Tradição e Turismo*. 2001. Rio de Janeiro: Contra Capa. Tese Doutorado em Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

HOBBSAWM, Eric. *A invenção das tradições*, v. 3, p. 09-23, 1984.

LUCAS, Glaura. Considerações sobre o Uso de Representação Gráfica como Auxílio no Processo de Transcrição em Etnomusicologia. XIII Encontro Nacional da Anppom. *Anais...* v. 23, p. 231-238, 2001.

MELLO, Maria Ignez da Cruz. Aspectos interculturais da transcrição musical: análise de um canto indígena. *Revista Opus*, n. 11, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. 'O Nosso Governo': Os Tikuna e o Regime Tutelar. São Paulo, Marco Zero / CNPq, 1988 (a). 315.

_____. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

PATAXÓ, POVO. *Inventário Cultural Pataxó: Tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia*. Bahia: Atxohã/Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os

princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro. *História dos índios no Brasil*, v. 2, p. 116-132, 1992.

PORTO, Helânia Thomazine. T. Linguagens e significação: análise semiótica do artesanato dos Pataxós do extremo sul da Bahia. In: BARZOTTO, Valdir Heitor et al. *Linguística e Ensino de Língua Portuguesa*. Adriana Santos Batista, Aline Maria dos Santos Pereira, Celso Kallarrari [Organizadores]. São Paulo: Opção Editoras, 2014.

_____. "O real se dispõe para a gente é no meio da travessia": A transmetodologia na pesquisa dos processos midiáticos em uma comunidade indígena baiana. *Comunicologia - Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília*, v. 9, n. 1, p. 158-172, 2016.

PRASS, Luciana. *Maçambiques, quicumbis e ensaios de promessa: musicalidades quilombolas do sul do Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Música) - UFRGS.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical como cultura: nuances para interpretar e (re) pensar o ensino de música no século XXI. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, n. 18, 2017.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal. *Cadernos de História*, v. 5, n. 6, p. 31-46, 2000.

SANTANA, Cleidiane Ponçada. *Cantos Tradicionais Pataxó na Língua Patxôhá*. 2016. TCC. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

SEEGER, Anthony. *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*. CUP Archive, 1987.

_____. Etnografia da música. *Cadernos de Campo*, São Paulo: USP, v. 17, n.17, p. 237-260, 2008.

_____. *Por que cantam os Kisêdjê*. Uma antropologia musical de um povo, São Paulo: Cosac Naify. 2015.

SHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1992.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

TURINO, Thomas. *Music as Social Life: the Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

VIEIRA, Vislandes Bonfim. *A importância do canto dentro do ritual Awê Pataxó*. TCC em Línguas, Artes e Literatura/LAL, pela Formação Intercultural de Educadores Indígenas. FIEI/ Universidade Federal de Minas Gerais.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. *Prisma Jur*, São Paulo, v. 10, n.2, p. 257-268. Dez. 2011.

_____. *Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/314737647/Sobre-a-Nocao-de-Etnocidio-Com-Especial>. Acessado em 9 de novembro de 2016.