



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Processos de Aprendizagem Musical entre Estudantes e
Indígenas Fulni-ô em uma Escola Pública de Ensino Médio
de Paudalho-PE**

André Vasconcelos de Arruda

João Pessoa
Setembro/2017



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Processos de Aprendizagem Musical entre Estudantes e
Indígenas Fulni-ô em uma Escola Pública de Ensino Médio
de Paudalho-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

André Vasconcelos de Arruda

Orientadora: Dra. Maria Guiomar Ribas

João Pessoa
Setembro/2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A779p Arruda, André Vasconcelos de.

Processos de aprendizagem musical entre estudantes e indígenas Fulni-ô em uma escola pública de Ensino Médio de Paudalho-PE / André Vasconcelos de Arruda. - João Pessoa, 2017.

107 f. : il.

Orientação: Maria Guiomar Ribas.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical. 2. Práticas musicais - Estudantes - Indígenas Fulni-ô. 3. Interculturalidade. I. Ribas, Maria Guiomar. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

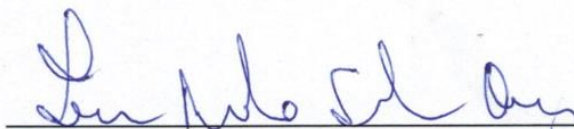
Título da Dissertação: **"Processos de aprendizagem musical entre estudantes e indígenas fulni-ôs em uma escola pública de ensino médio em Paudalho-PE".**

Mestrando(a): **André Vasconcelos de Arruda**

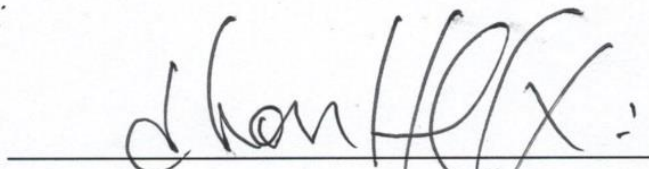
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:



Dr.^a Maria Guiomar de Carvalho Ribas
Orientadora/UFPB



Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro Interno do Programa/UFPB



Dr. Edson Hely Silva
Membro Externo à Instituição/UFPE/UFCCG

João Pessoa, 28 de Setembro de 2017

Aos/às Fulni-ô e aos/às meus/minhas estudantes de hoje e de sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo constante apoio e incentivo.

Aos/às Fulni-ô, por compartilharem tudo o que puderam da sua música, das suas vidas; especialmente, aos meus colaboradores e colaboradoras.

Ao pajé Gildiere Ribeiro Pereira e ao cacique João de Pontes, pela receptividade e apoio à pesquisa.

A todos os meus professores e professoras no PPGM da UFPB, pelos comentários e sugestões que contribuíram para a pesquisa.

Aos professores convidados para a Banca, pela generosidade em aceitar o convite e pelas indicações de literatura.

Ao professor Luis Ricardo, pelas valiosas sugestões durante as aulas e a pré-banca.

Ao professor Edson Silva, por compartilhar notícias a respeito da temática indígena, pelas importantes conversas sobre os/as índios/as e pelas leituras sugeridas.

À professora Guiomar, pelo olhar sensível e experiente com o objeto da nossa pesquisa.

Aos organizadores e mantenedores do *site* Índios no Nordeste, pelas notícias e textos disponibilizados.

A Paulo Fernando, a Dôra Diôgo, e aos/às colegas professores/as na escola onde trabalho, pelo constante apoio.

Aos novos amigos pessoenses Levi, Bira, Gunga e Lisboa, pelo grande apoio.

À colega e amiga Maria Odília, pelas valiosas conversas sobre pesquisa e sobre a vida mesma.

À professora Maria da Penha, pelas conversas sobre os/as índios/as e as pesquisas.

Aos/às pesquisadores/as nos simpósios e conferências de que participei, pelas socializações e contribuições (XI Encontro Estadual da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH-PE: Democracia e Diversidade – Produção e Socialização do Conhecimento Histórico; V Seminário Internacional História e Historiografia: História na Encruzilhada dos Tempos; XIII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM: Diversidade Humana, Responsabilidade Social e Currículos – Interações na Educação Musical; XI Conferência Regional Latino-americana de Educação Musical da International Society for Music Education – ISME Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Já é hora de superar a postura de colonizar ou conquistar os índios. Isso não deve ser feito nem com os índios, nem com ninguém. Nem com os brancos, com os negros, com os chineses, com ninguém. Na verdade isso não pode ser feito com o ser humano. O nosso desejo de liberdade, da vida, ele sugere que todos nós, tanto vocês professores, como seus alunos, estamos produzindo um mundo que nós acreditamos que seja essencial para o espírito, porque não existe um mundo só material, objetivo e prático, existe um mundo espiritual, que exatamente trabalha o intelecto, o nosso conhecimento para que a gente possa chegar cada vez mais próximo da nossa possibilidade de estar no mundo de uma forma criativa. (KRENAK, 1996, p. 95)

A consciência de uma cultura própria é em si um ato libertador, na medida em que vence o sentimento de inferioridade diante da cultura opressora. As culturas indígenas são concretas, como concretos são os que dão vida a elas. (BANIWA, 2006, p. 50)

RESUMO

Esta pesquisa analisou aprendizagens e práticas musicais compartilhadas entre estudantes de Ensino Médio e indígenas Fulni-ô na perspectiva sociológica da educação musical como prática social. O método empregado foi o estudo de caso. Realizaram-se observações na Escola e no território indígena e entrevistas semiestruturadas – individualmente com indígenas e em grupos focais (GFs) com estudantes. Como a educação musical transcende o conhecimento de repertórios e a objetificação de elementos sonoros como recursos para a (re)criação musical, deu-se visibilidade especial aos sujeitos por trás da música. Ao tratar da interação entre indígenas e estudantes não indígenas na escola, compreenderam-se os processos de aprendizagem musical com o aporte teórico dos estudos sobre interculturalidade. A música apresentada pelos Fulni-ô, traço diacrítico do grupo, não era familiar. Aproximar-se dessa cultura musical por meio do contato direto com os nativos proporcionou a ampliação dos conhecimentos sobre a música do não indígena e a identidade de ambos. Observada nos seus elementos estético-sonoros, a partir de conhecimentos prévios e de informações socializadas pelos(as) indígenas, a música provocou buscas de sentidos dentro da sociodiversidade Fulni-ô. Ela possibilitou pensar sobre a identidade do povo indígena estudado e sobre a do indígena em geral, revelando-se potencializadora de aprendizagens diversas, a exemplo da superação de alguns preconceitos e estereótipos. Também as parcerias musicais entre estudantes e indígenas possibilitaram processos de aprendizagens sobre a música do Outro e sobre a “nossa” própria. Graças à presença indígena na escola, as parcerias musicais desvelaram possibilidades e limites, oportunizaram processos de aprendizagens e contribuíram para a desconstrução do pensamento de que há uma cultura brasileira única. As práticas musicais compartilhadas pelos(as) indígenas e as explanações e conversas possibilitaram aos(às) estudantes chegarem a outros campos do conhecimento e da vida mesma. Proporcionaram reflexões e modificaram maneiras de perceber a si e ao outro.

Palavras-chave: Aprendizagens musicais. Fulni-ô e estudantes no Ensino Médio.
Interculturalidade.

ABSTRACT

This research analyzed music learning and practices shared between high-school students and Fulni-ô Indians in the sociological perspective of music education as a social practice. We conducted this case study in a public high school and the Indian reservation using semi-structured interviews with Indians and focus groups with students. Because the music education transcends the knowledge of repertoires and the objectification of elements of music as resources to musical (re)creation, we emphasized especially the subjects behind the music. While dealing with the interaction between Indians and non-Indian students, we understood the processes of music learning through the theoretical contribution of the studies on interculturality. The music presented by the Fulni-ô Indians as a diacritical mark was not familiar. Approaching this musical culture through direct contact with Natives provided us a broader knowledge of non-Native music and the Natives' and students' identity. Observed in its aesthetic-sound elements, from previous knowledge and information shared by the Indians, music led to search for meanings within the Fulni-ô social diversity. It has also enabled us to think about the identity of these Indians and that of Indians in general, proving to be a potential for different ways of learning, such as overcoming some prejudices and stereotypes. The musical partnerships between students and Indians also allowed learning about the music of the Other and about our own. Thanks to the Fulni-ô at school, the musical partnerships revealed possibilities and limits, allowed learning processes, and contributed to deconstructing the idea that Brazil has a unified national culture. The musical practices shared by the Natives and the explanations and conversations allowed the students to reach other fields of knowledge reflect on the meaning of life itself. These practices provoked reflections and modified the way students perceive themselves and the Other.

Keywords: Music learning. Fulni-ô Indians and students in high-school. Interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização dos municípios de Águas Belas (à esquerda) e Paudalho, no mapa de Pernambuco	26
Figura 2 – Mapa do município de Paudalho	29
Figura 3 – Mawê canta com uma turma de 2º ano	66
Figura 4 – Mawê conversa com estudantes de 2º ano	68
Figura 5 – A índia Arielly pinta uma estudante	69
Figura 6 – A índia Reryanne ensina a fazer gafanhoto com palha de coqueiro	70
Figura 7 – Momento de uma cafurna	71
Figura 8 – Estudante atendendo a convite para dançar o samba de coco	71
Figura 9 – Estudantes e índios/as dançando o samba de coco em movimento anti-horário ...	72
Figura 10 – Estudantes seguem índios/as, tentando imitá-los/as	72
Figura 11 – Apresentação do Coral da Escola	73
Figura 12 – Cafurna apresentada apenas por homens	74
Figura 13 – Descrição gráfica do “buzo” [búzio] e do maracá	76
Figura 14 – Apresentação do Toré de Búzios na quadra poliesportiva	77
Figura 15 – Apresentação do Toré na Escola	78
Figura 16 – Grupo dos Velhos apresentando o Toré	79
Figura 17 – Samba de coco na Aldeia	80
Figura 18 – Instrumentos utilizados em uma cafurna	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de dados de estudantes	41
Tabela 2 – Levantamento de dados de indígenas	41

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade
PPGM	Programa de Pós-graduação em Música
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
...	

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA	12
1.2 A LEI Nº 11.645/2008 E AS IMPLICAÇÕES PARA ESTA PESQUISA	15
1.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO	16
1.4 REVISÃO DE LITERATURA	16
2 O ENCONTRO ENTRE ESPAÇOS DIFERENTES	26
2.1 OS FULNI-Ô	26
2.2 A ESCOLA	28
3 O MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO	31
3.1 IDEIAS E CONCEITOS QUE FUNDAMENTARAM A PESQUISA	31
3.2 A PERSPECTIVA QUALITATIVA E MÉTODO ADOTADO	36
3.2.1 Os critérios de participação no estudo	36
3.3 O LOCUS INVESTIGATIVO	37
3.3.1 A Escola	37
3.3.2 O território indígena Fulni-ô	38
3.4 AS ENTREVISTAS, OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS	38
3.4.1 Indígenas	39
3.4.2 Estudantes	40
4. OS RESULTADOS	43
4.1 OBJETIVOS DOS FULNI-Ô NA ESCOLA	43
4.2 APROXIMANDO-SE DO MUNDO FULNI-Ô POR MEIO DE SUA MÚSICA	47
4.2.1 Reconhecendo e desconstruindo preconceitos	49
4.2.2 Sobre conflitos	58
4.2.3 Avaliando o contato	60
4.3 A MÚSICA	61
4.4 AS PRÁTICAS MUSICAIS	64
4.4.1 As Apresentações no território Fulni-ô	64
4.4.2 Apresentações na Escola	65
4.3.3 Ensaio	73
4.4.4 Gêneros musicais Fulni-ô	74
4.4.5 Maneiras que compõem	81
4.5 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL	83
4.5.1 Descrevendo a música nos seus aspectos	83
4.5.2 O interesse pela composição	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

1.1 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Indígenas do povo Fulni-ô, habitantes de Águas Belas, em Pernambuco, e estudantes no Ensino Médio não indígenas foram os principais sujeitos nas pesquisas para a elaboração desta dissertação. Aprendizagens e práticas musicais compartilhadas entre indígenas e estudantes constituíram o foco da pesquisa realizada na área de educação musical. O conceito de educação musical adotado fundamentou-se na perspectiva sociológica da educação musical como prática social, defendido por Souza (1996; 2004; 2014) e Kraemer (2000). Baseado nessa concepção, busquei compreender como a presença dos indígenas na escola confluiu para aprendizagens musicais entre estudantes.

Uma distância de 300 km separa indígenas e estudantes, e os seus círculos de convivência dificilmente propiciariam encontros entre eles/as. Os Fulni-ô têm um trânsito intenso em Recife e Olinda, porém os estudantes participantes da pesquisa, apesar de serem de uma cidade de aproximadamente 45 km da capital, em geral, não circulam nesses espaços. A escola de ensino médio de Paudalho-PE foi o espaço.

Antes de percebê-la como espaço de pesquisa, cheguei à Escola em 2006 como professor efetivo, mediante concurso público, para lecionar o componente curricular Língua Portuguesa, passando a assumir logo em seguida a disciplina de Língua Inglesa e as atividades extracurriculares do Coral.

Os Fulni-ô realizaram a sua primeira visita em 2007. Na ocasião, o professor de História fez uma breve exposição sobre a importância de abriremos a Escola aos índios, apresentando para estudantes e professores a situação indígena no Brasil contemporâneo. Esse colega fora o responsável em mediar o contato com o grupo dos/as indígenas Fulni-ô, atendendo a pedido do gestor escolar.

O meu conhecimento a respeito dos indígenas, à época, era o que considero o da média dos brasileiros: os índios se integravam à sociedade nacional em um processo considerado “natural” que, iniciado com a colonização, continuava a acontecer. Compreendo que compartilhava da visão assimilacionista, uma visão que concentra uma série de preconceitos que, de modo geral, compartilhada por agentes sociais diversos, provoca ações equivocadas e de violação dos direitos indígenas.

Na ocasião, uma das ideias que logo me veio à mente foi a do exotismo – da cultura e música exóticas –, ao mesmo tempo em que acreditei se tratar simplesmente de um grupo artístico, isto é, não de um grupo de indígenas, mas apenas um grupo performático para não

indígenas verem. A propósito, o conceito de música exótica ocupou as minhas reflexões por algum tempo antes de me debruçar sobre a pesquisa, quando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

As apresentações de músicas e danças, portanto, foram marcantes para mim. Mas não tinha ideia, sequer aproximada, da complexidade sociocultural que representavam. Estava muito longe de imaginar as mudanças de concepções que a responsabilidade da pesquisa social provocaria. Em outras palavras, não sabia o quanto o percurso da pesquisa transformaria o meu olhar. Até hoje, o professor de História me relembra, com bom humor, o meu comentário de que os índios desafinaram em certo momento. O paradigma da tonalidade era o meu *ethos*; e a diversidade era uma realidade da qual não tinha conhecimento durante a minha formação inicial como professor. A propósito, uma das discussões a respeito da implementação da Lei nº 11.645/2008, do ensino de História e cultura indígenas, ocorreu em torno da abordagem da temática nos currículos das licenciaturas.

No decorrer daqueles anos, a partir da primeira visita em 2007, quando os indígenas se despediam da Escola, a minha impressão era a de que uma grande oportunidade de pensar em identidade havia passado e não tínhamos, como instituição, aproveitado devidamente. Identidade foi um dos conceitos que escolhi para pensar sobre aqueles eventos. Mas também estava distante da complexidade do conceito que o termo representa. E as visitas se repetiam anualmente, tendo a Escola como o ponto de apoio para a itinerância indígena a outras do município e a uma faculdade de uma cidade vizinha. Por vezes, os/as indígenas se deslocavam para cidades distantes, contando com a intermediação do gestor escolar.

Eu admirava o que aquelas pessoas apresentavam, mas não sabia como me aproximar, ficando assim, algumas vezes, com as minhas próprias interpretações. Não me aproximava do grupo de indígenas nos momentos em que se recolhiam à sala onde se acomodavam durante os dias em que se hospedavam na Escola, porque supostamente não queria incomodar. Certa timidez da minha parte me fez perder oportunidades para conversas. Com esse distanciamento inicial, demorei a ouvir deles, por exemplo, como explicam, na sua nomenclatura musical peculiar, a polifonia vocal que realizam. Eu ficava com as minhas explicações, no meu etnocentrismo. Com o passar dos encontros anuais, contudo, consegui me aproximar do grupo de Fulni-ô, passando a perceber a singularidade daquele povo, o que aumentou o meu interesse em saber mais sobre a temática indígena. Talvez, por isso, começasse a pensar que aquelas visitas, “desperdiçadas”, poderiam reforçar a folclorização em torno do indígena. Apesar disso, não tinha me apropriado da discussão em torno dos direitos das sociodiversidades. Como boa parte dos brasileiros, estava alheio às mobilizações sociopolíticas dos povos indígenas pelos seus direitos e alheio aos conflitos delas decorrentes.

A Escola, ao propiciar aquele encontro como forma possível de se abordar a temática do ensino de História e cultura indígenas, estava buscando cumprir a sua responsabilidade. Da minha parte, interessava-me pela recepção que os estudantes faziam daquelas apresentações, passando a considerá-la uma apreciação “interessada”. Os/as estudantes eram espectadores/as atentos/as. Aquelas músicas, de alguma maneira e por alguma razão, nos conectavam com aqueles atores sociais diferenciados. Como professor de três componentes do currículo (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Música), eu tentava aproveitar aquelas vivências como podia, em sala de aula, por meio de conversas e debates e nos ensaios com o Coral.

Passei a considerar essa problemática o âmbito para uma possível pesquisa. E, quando falei da possibilidade de estudar a música dos Fulni-ô na Escola, os indígenas demonstraram prontamente satisfação em colaborar. Naquele momento, não sabia qual seria o meu objeto nem o campo, mas a música que apresentavam ali tinha sido o aspecto principal que desencadeara todo o meu apreço pela sua cultura. Acreditava que era a música o que nos conectava – professor, estudantes e indígenas. Contudo, o compromisso com os eventos escolares extraclasse (especialmente com o Coral), com a rotina da função de professor (com cerca de 30 aulas semanais a cumprir) e com o desafio de contribuir para a construção de uma escola de tempo integral a partir de 2010 favorecia para que esse interesse se empalidecesse nos demais meses do ano, após as comemorações do mês de abril, “naturalmente” dedicado aos índios.

Com o passar dos anos, ao aprofundar as minhas relações com os/as Fulni-ô que nos visitavam, as ideias foram se reformulando, e se acumulavam os registros daqueles encontros. Mas foi quando estava cursando disciplinas como aluno especial e, principalmente a partir de agosto de 2015, quando ingressei como aluno regular no PPGM/UFPB, que os interesses gestados nos anos anteriores se aprofundaram¹. Sempre que observava os registros – como fotografias, vídeos e áudios –, surgiam questionamentos. O que acontecia com aqueles sujeitos a partir dos contatos? O que mudava para os/as índios/as e, principalmente, para os/as estudantes? Dentre os registros, havia as gravações de ensaios e de apresentações que os/as indígenas e os/as meus/minhas alunos/as faziam juntos/as. O que aquelas experiências significavam para os/as estudantes? O que significavam para os/as que apenas assistiam aos colegas participarem de práticas musicais com os/as indígenas? E para os/as índios/as? Assim, fui formulando a problematização do presente estudo.

1 A decisão por realizar uma pesquisa no PPGM/UFPB surgiu com o conhecimento da linha “Processos e Práticas Educativo-Musicais”, na área de Educação Musical, e com as discussões nas disciplinas cursadas como aluno especial em 2014.

O movimento dos Fulni-ô para estabelecer possíveis diálogos interculturais em escolas vai ao encontro da Lei nº 11.645/2008, e esta pesquisa buscou discutir as implicações e aprendizagens dessas ações no que concerne ao campo da educação musical.

1.2 A LEI Nº 11.645/2008 E AS IMPLICAÇÕES PARA ESTA PESQUISA

A Lei nº 11.645/2008, que alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), tornou obrigatório o estudo da história e culturas indígenas nos estabelecimentos da Educação Básica. Trata-se de uma complementação à Lei nº 10.639/2003, que tinha alterado o mesmo artigo estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras. Essas leis representam o resultado de esforços de movimentos sociais, de pesquisadores e da sociedade em geral para combater preconceitos, discriminações e injustiças contra indivíduos e grupos.

Inúmeras pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanas buscam conhecer em profundidade as diversas culturas indígenas e assim contribuem para a desconstrução de estereótipos (CANDAU, 2008; FLEURI, 2012; WALSH, 2012). Diante desse quadro, as pesquisas advindas de discussões em torno da implementação da Lei têm assumido que esse processo não se eximirá de conflitos. Pelo contrário, eles vêm evidenciar as diferenças; devem, portanto, ser dialogicamente utilizados como parte do processo de aprendizagens.

Para pensar os sentidos e significados da música nas interações entre grupos indígenas e pessoas não indígenas, há os trabalhos de pesquisadores que têm se debruçado sobre contextos de interações interétnicos. Segundo Stein (2009), Cunha (2008) e Tugny (2014), entre outros, a música indígena tem se revelado em um papel primordial na afirmação de identidades diferenciadas e nas mobilizações pela garantia de direitos com o envolvimento da sociedade. Ela se torna, portanto, um argumento forte no discurso político indígena, em um complexo jogo de trocas, principalmente simbólicas, em que as representações são peças acessadas constantemente por ambas as partes.

Diante da histórica subalternização desses povos – iniciada com a colonização – e em cumprimento às leis, a aproximação às suas músicas – pautada em uma postura ética – exige reflexões e problematizações para discutir identidades e direitos. Além do mais, como sociedade nacional, devemos respeito às conquistas indígenas garantidas na Constituição, nas leis e nas diretrizes educacionais. Um ensino de música que busque contemplar essas práticas musicais, também sociopolíticas, tem o compromisso de considerar os conhecimentos produzidos e as reflexões existentes na área da educação musical sobre a temática da

diversidade das práticas sociais e musicais indígenas. Essas perspectivas corroboram para se pensar a música indígena na escola.

1.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Diante disso, cheguei à seguinte questão para a pesquisa: a presença dos Fulni-ô na escola tem possibilitado aos/às estudantes ampliarem as suas práticas e aprendizagens musicais? Como isso tem se processado?

Defini como objetivo central da pesquisa compreender de que forma a presença dos indígenas na Escola confluiu para processos de aprendizagem musical, focando, em especial, as relações estabelecidas entre indígenas e estudantes. Para isso, elaborei os seguintes objetivos específicos: (i) conhecer a intenção dos indígenas Fulni-ô em relação às visitas na Escola; (ii) descrever como os/as participantes vivenciam essa experiência; (iii) entender as relações estabelecidas entre a educação musical na Escola e a cultura musical indígena.

Ao buscar construir uma compreensão abrangente acerca do fenômeno estudado – as relações entre indígenas Fulni-ô, estudantes e as suas implicações pedagógicas musicais –, esta pesquisa contribuirá para os debates sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 no campo da educação musical – e quiçá em áreas afins – acerca da música indígena.

1.4 REVISÃO DE LITERATURA

Na revisão da literatura, busquei inicialmente estudos que relacionassem música indígena e educação musical. Pretendia conhecer estudos que abordassem a temática no contexto interétnico. A produção publicada na área da educação musical se revelou ainda escassa. Por isso, foi importante a leitura de estudos (dissertações, teses, artigos e livros) que não tratavam especificamente do ensino de música.

Outro direcionamento na revisão literária foi se constituindo em função do objeto da pesquisa. Tratar de música indígena exigiu consultar estudos no campo da Antropologia, História, Sociologia e Música – Educação Musical, Etnomusicologia e Musicologia. Essas leituras descortinaram perspectivas que contribuíram para a elaboração do presente estudo.

Em seguida, apresentarei com brevidade esses estudos, organizando-os a partir de áreas de abrangência do conhecimento.

Na área da Antropologia, Arcanjo (2007, p. 68) evidenciou os sentidos da dança do toré entre o povo Pipipã, Floresta-PE, ao analisar o que chamou de “o processo de construção

da identidade Pipipã”. O pesquisador apresentou uma tipologia do toré, descrevendo as suas diferentes *performances* em razão das práticas em que elas se inserem.

Sob o título *Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô*, Schröder (2012) reuniu estudos abordando o povo Fulni-ô em múltiplos aspectos, como a identidade étnica (MELO, 2012), a economia (CAMPOS, 2012), o território (QUIRINO, 2012), a música (DANTAS, 2012), (FOTI, 2012), entre outros, incluindo uma “Bibliografia Fulni-ô: um levantamento crítico”, elaborada pelo organizador. A coletânea surgiu no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade (NEPE) do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como principal justificativa que “os trabalhos resultantes de pesquisas tanto sobre os Fulni-ô quanto sobre outros povos indígenas em Pernambuco e em outros estados do Nordeste encontram-se muitas vezes dispersos” (SCHRÖDER, 2012, p. 4).

Em história, Maria Regina Celestino de Almeida (2011), no livro *Os índios na História do Brasil*, realizou uma abordagem histórica negando a propagada extinção dos povos indígenas. Segundo a autora, os diálogos entre a História e a Antropologia possibilitaram mudanças nas interpretações do papel do índio. A invisibilidade dos indígenas na historiografia foi consequência da perspectiva assimilacionista, que por muito tempo dominou as pesquisas. No entanto, a reformulação de teorias, conceitos e métodos de pesquisa possibilitaram evidenciar uma história de indígenas como resistentes, e não apenas de vítimas diante dos objetivos do colonizador. Assim, aculturação e resistência não se opõem, passando a caminhar juntas. De acordo ainda com a autora, não se pode negar os grandes prejuízos com a colonização para esses povos, mas se reconhecer o protagonismo indígena, pois, diante das diversas dificuldades impostas pelo processo colonizador, souberam usar de estratégias em razão dos seus interesses para conviver no universo colonial.

O pesquisador Edson Silva e a pesquisadora Maria da Penha da Silva organizaram coletânea *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008* (2016) em que discutem aspectos da implementação da Lei, como o índio foi abordado na História do Brasil (SILVA, 2016), o ensino da temática indígena nas universidades (JESUS, 2016), a escola não indígena (MACEDO; BATISTA, 2016), o livro didático (FERREIRA 2016), entre outros. De acordo com Ana Oliveira da Silva (p. 87), a Lei nº 11.645/2008 é uma conquista com um histórico de mobilizações que remonta às reivindicações de movimentos sociais na década de 1950. Ela destaca como exemplar o documento produzido por professores indígenas na ocasião do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso. Nesse evento ocorrido em 1989, os professores entendiam que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação

histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (GRUPIONI, 2004, p. 483 apud SILVA, 2016, p. 87).

Os organizadores do livro destacaram o papel da referida lei diante do desafio à concepção de cultura nacional homogênea e à desinformação sobre os indígenas no Brasil. Nesse sentido, defenderam uma educação intercultural, na qual é necessário “lançar um olhar para além das especificidades, e perceber o quanto é importante que as sociedades plurais – sendo o caso do Brasil – conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas, e assim possam respeitá-las” (SILVA, E.; SILVA, M., 2016, p. 155). E afirmaram: “Se a Escola hoje é pensada como *locus* de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, é seu dever contribuir para o fim de qualquer tipo de preconceito e discriminação de ordem étnica ou racial” (SILVA, E.; SILVA, M., 2016, p. 152).

Também na perspectiva da Antropologia, Quirino (2006) realizou um estudo sobre o processo de afirmação da identidade dos Fulni-ô e a permanente mobilização étnica em defesa da identidade e, conseqüentemente, dos seus direitos. Segundo a autora, os/as índios/as “não abrem mão de recursos que possam lhes ajudar a vivificar sua identidade e a proteger a integridade de seu território” (QUIRINO, 2006, p. 85).

Na área de Educação Musical, uma comunicação em congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) apresentou os principais pressupostos de uma pesquisa para o mestrado sobre a música indígena na escola. Segundo Almeida e Pucci (2014), a aproximação a músicas de diferentes contextos possibilita um exercício de alteridade que contribui para a abertura a outras maneiras de ver o mundo. Em seu texto, intitulado “Há espaço para as músicas indígenas em um Brasil multicultural? A inserção do repertório indígena na educação musical”, discutiram alguns pressupostos de uma pesquisa em andamento que busca conferir a viabilidade do trabalho com a música de diversos povos indígenas no Brasil em contextos escolares variados. De acordo com as pesquisadoras, apesar da Lei nº 11.645/2008, o mundo indígena ainda está distante das escolas. Afirmam que os recursos didáticos para se trabalhar com a música indígena são escassos, em razão de ser um tema pouco estudado por educadores musicais, e que, quando há material disponível, poucos desenvolvem um trabalho consistente com a cultura indígena, em vista da complexidade do tema (ALMEIDA; PUCCI, 2014, p. 6). Ressaltam a necessidade de aproximação entre as contribuições da Etnomusicologia – no que diz respeito ao conhecimento sobre as músicas dos povos indígenas – e a prática da Educação Musical. Apontam a acessibilidade às culturas musicais do mundo como efeito da globalização e dos avanços tecnológicos, reconhecendo que “a inserção do repertório indígena nas escolas deve ser feita, porém de forma cuidadosa e bastante criteriosa” (ALMEIDA; PUCCI, 2014, p. 5). Reconhecem como os diversos aspectos

culturais de um grupo étnico se vinculam à identidade desse grupo, afirmando que “[a]s diversas músicas indígenas do país, mesmo estando em território nacional, não são facilmente reconhecíveis como ‘brasileiras’, pois são culturas muito diferentes daquilo que se instituiu como ‘identidade nacional’” (ALMEIDA; PUCCI, 2014, p. 5).

Na área da Educação, Collet, Paladino e Russo apresentam a temática do ensino de história e culturas dos povos indígenas, considerando a Lei nº 11.645/2008. A publicação se propôs a aproximar especialmente o professor da Educação Básica a um subsídio mais coerente, objetivando superar preconceitos e desinformações. Estruturaram o livro em capítulos intitulados em alusão a preconceitos difundidos sobre os índios. As autoras destacaram os graves problemas de conflitos, discriminações e violências como razões para a abordagem da temática em sala de aula e defendem que “é preciso educar, sobretudo as crianças e os jovens, para a construção de um olhar crítico sobre a conformação da nação brasileira e as relações de desigualdade nela existentes” (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 8).

O pesquisador, indígena, Luciano Baniwa (2006), no livro *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, apresentou um panorama abrangente sobre a temática indígena, informando sobre termos importantes, como ‘índio’ e ‘indígena’ (assumidos pelos povos originários no Brasil como sinônimos), sobre os povos indígenas e as línguas (em números), sobre movimentos indígenas organizados e as organizações tradicionais, entre outros aspectos. Tratou de identidade indígena na contemporaneidade e de diversidade étnica dos povos, bem como de cosmologias indígenas. É um livro que visa contribuir para superar estereótipos e ajudar a se pensar o índio na atualidade, o que o torna uma obra que se aproxima desta pesquisa.

Em etnomusicologia, dentre os diversos trabalhos que podem ser relacionados ao presente estudo, destaco alguns. Para pensar a função da música nas interações entre grupos indígenas e pessoas não indígenas, Stein (2009) contribui com sua etnografia em que buscou compreender o papel das crianças e seus cantos no modo de ser do povo indígena Mbyá-Guarani habitantes em aldeias nos municípios próximos a Porto Alegre-RS. A autora se debruça sobre o sentido da música nas interações entre indígenas e não indígenas no contexto urbano. Aborda a cosmologia do grupo pesquisado e as suas relações com as *performances* públicas dos grupos de cantos e danças tradicionais.

Na performance de suas sonoridades faladas e cantadas reafirmam uma unidade étnica por metáforas físicas sobre o corpo e o território. Os *mborai*² feitos na *opy*³ ou executados pelos grupos musicais em espaços da aldeia, nos palcos das cidades ou para gravações dos CDs [...] são objetos estéticos materializados em ações sonoras, cujos significados servem de argumentos para a elaboração de uma identidade étnica, mas também como circulação de sentidos entre grupos indígenas e não-indígenas, entre uma diversidade de culturas heterogêneas e dinâmicas. (STEIN, 2009, p. 165).

A autora apresenta significados que a música assume nas performances públicas em tais contextos interétnicos:

Esta apresentação do coral, como outras realizadas pelo *Nhë'ë Ambá*⁴, permitiu a sobreposição de argumentos expressos pelo *kyringüé ruvíxá* no sentido da afirmação identitária dos Mbyá no campo inter-étnico, que via de regra é percebido pelos Mbyá como um campo de disputas, em que as territoriais são as mais ressaltadas. As pessoas da cidade, os não-indígenas, nestas apresentações públicas são alvo de convencimento e crítica, acredito que pelos Mbyá entenderem que suas opiniões e ações tenham força nas concepções e representações legais sobre políticas territoriais e direitos indígenas e nas relações cotidianas entre cidadãos, Mbyá aldeados, vizinhos e políticos. Ou seja, os lugares povoados por não-indígenas são tratados pelos Mbyá como arena política, de lutas e conquistas. Os não-indígenas são tratados, concomitantemente, como inimigos e aliados em potencial [...]. (STEIN, 2009, p.175-176).

Discute ainda as transformações culturais na musicalidade daquele povo:

Penso que os processos culturais são permanentemente elaborados, apropriados, ressignificados a partir de signos que estão no mundo, mas disputando espaços e sentidos nas relações de poder, portanto, as sonoridades e musicalidades Mybiá dos dias atuais possuem valor social/musical pelo discurso que as significa e conecta de diferentes maneiras com passado, presente e futuro. (STEIN, 2009, p. 135).

Trata-se, portanto, de um estudo que dialoga, em diversos aspectos, com esta pesquisa, como os significados que a música indígena adquire quando apresentadas em contextos da sociedade não indígena.

O antropólogo Edmundo Pereira (2011, p. 12), no texto “Música indígena, música sertaneja: notas para uma antropologia da música entre os índios do Nordeste”, discutiu a confluência de gêneros e estilos nos gêneros musicais indígenas a partir do caso dos Kapinawá, povo indígena habitante em Buíque-PE. Ele afirma aproximar-se “de certa

² Cantos sagrados.

³ Casa cerimonial.

⁴ Nome de um dos grupos de canto e danças pesquisados.

etnomusicologia que vem se desenvolvendo desde a década de 1980, com maior amplitude nos anos 1990, para dar conta de contextos de grande diversidade e de interação entre musicalidades”. Problematiza, assim, qual seja a música indígena e o que existe de indígena na música nordestina.

A antropóloga Kelly Oliveira (2009, p. 56) tratou das relações entre religiosidade e política no toré dos Xukuru do Ororubá, em Pesqueira-PE. Apontou como o ritual se constituiu em um importante papel político do grupo, ao lado do seu valor simbólico, tão fundamental no processo de fortalecimento étnico. E, diante das diversas significações do toré⁵ atribuídas por participantes xukuru, a autora compreendeu que, “para além dos propósitos individuais, o ritual desenvolveu um potencial político de pertencimento que vai sendo cada vez mais exacerbado, e que o leva a se configurar como um elemento fundamental de entendimento da organização política Xucuru”.

Em Etnomusicologia, Nascimento (1998) apresentou um estudo em que buscou compreender o Tolê Fulni-ô (toré, em uma forma aproximada à pronúncia na língua Yaathê), como aspecto diacrítico do grupo. Nesse sentido, pesquisou tanto a constituição da etnicidade por parte dos índios quanto as representações que tem deles a sociedade não indígena envolvente, tendo realizado seu estudo no território fulni-ô e na cidade de Águas Belas. Em uma referência ao Ouricuri, o pesquisador afirmou que “[a] religião é a essência da indianidade Fulni-ô”. E, com essa perspectiva, assinalou que é nessa religião em que se encontra “o principal ponto de observação [do seu] trabalho, o Tolê, no seu aspecto de representação do grupo para com os estranhos no que diz respeito aos seus aspectos sonoros musicais” (NASCIMENTO, 1998, p. 55). O pesquisador estudou o Toré a partir das apresentações públicas de grupos de indígenas, em especial o Grupo dos Velhos, pesquisando a Festa da Padroeira e uma apresentação realizada especialmente para a pesquisa. Nascimento (1998, p. 108) descreve a audiência não indígena e os seus interesses, transcrevendo algumas interpretações para a música do Toré: “Não é uma dança alegre, é uma dança fúnebre, um ritual como se fizesse alguma coisa de compenetração [...]”. Como também, detalha a postura corporal dos *performers*. Menciona o processo de transmissão musical do Toré e problematiza a composição quando aborda as criações musicais entre os Fulni-ô. Ademais, apontou para como o “canto sem letra” tem relação com a cosmologia do grupo. Torna-se, portanto, um estudo que contribui para compreender as demais *performances* dos grupos de Fulni-ô que se

5 O toré é uma dança coletiva ritual praticada por vários povos indígenas no Nordeste. É dançado com o sentido de diversão, como “brincadeira” de índio, mas também é uma forma de afirmação étnica com “força mobilizadora de sentimentos e noções identitárias”. O toré é apresentado em espaços públicos e mobilizações sociopolíticas. Cf. GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. As múltiplas incertezas do toré. In: ____ (Org.). *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife: Massangana, 2005, p. 13-38.

apresentam em espaços fora do território indígena, no que diz respeito tanto aos constituintes especificamente sonoros musicais quanto à representação simbólica que essas *performances* expressam.

Cunha (2008) pesquisou o toré Kariri-Xocó realizado no espaço urbano da cidade de Salvador-BA, incluindo a sua visita ao espaço da aldeia dos Fulni-ô. Aborda o toré dos índios no Nordeste, apontando o *ritual* como de grande importância – em alguns casos, fundamental – para a afirmação da etnicidade⁶ indígena. O autor discutiu o quanto o toré se relaciona com a chamada *emergência étnica* vivida pelos índios no Nordeste. Segundo o autor, esse valor do toré é ampliado quando realizado no espaço da cidade. Cunha (2008, p. 109) tratou também do crescente interesse do não indígena pelas “coisas do índio”, apontando que ele,

[...] antes esquecido pela sociedade, a partir dessas combinatórias sociais ressurgiu como figura de valor, seja no seu direito e conhecimento como descendente dos primeiros habitantes do continente seja pelo que traz de alerta e ensinamento ao mundo contemporâneo. Responde então a uma demanda simbólica de setores da sociedade preocupados com questões ecológicas, com a viabilidade de um desenvolvimento autossustentado ou com o combate à lógica individualista, numa tentativa de fazer intensificar as relações de comunidade, empatia, pessoalidade.

Dessa forma, o estudo de Cunha se aproxima da minha pesquisa ao abordar os contatos entre indígenas e não indígenas por meio da música e fora do espaço da aldeia, analisando uma série de ações, dos diversos atores, para a efetivação dos encontros e durante eles.

Lühning (2006) refletiu sobre como as práticas musicais apresentadas no Encontro Internacional de Etnomusicologia: Músicas Africanas e Indígenas em 500 anos de Brasil, ocorrido em 2000, estão relacionadas aos contextos de origens e como presenciá-las sem o intermédio dos suportes tecnológicos possibilita vislumbrar o quanto constituem etnicidade. Discutiu, entre outros aspectos, a invisibilidade dos mundos musicais e sociais brasileiros desconhecidos, os rituais e a sacralidade, o uso das tecnologias e as experiências vividas, composição e criatividade e repetição. Trata-se de um estudo que se aproxima da minha pesquisa, por exemplo, no que diz respeito ao encontro com um mundo musical e social desconhecido pelos/as estudantes pesquisados/as.

Focando a diversidade humana no nosso país, Tugny (2014, p. 6) relembra o quanto música é plural e nos convida a outros olhares. Ela parte do exemplo sobre a presença e a

⁶ Etnicidade “consiste num sentimento e pertencimento a um determinado grupo social, apoiando-se numa crença de origem comum e na construção de um repertório de elementos diacríticos que permite à comunidade étnica se definir, se organizar e se diferenciar diante dos outros” (ATHIAS, 2005, p. 2).

agência dos cantos, entre os indígenas Kaiowá, na cerimônia de cultivo de uma espécie de milho, chamada saboró, para refletir sobre a multiplicidade na música, salientando que não se trata apenas de considerarmos a variedade de repertórios e de estilos:

Para uma parcela grande da população nacional, seus trabalhos acústicos⁷ restauram a saúde, transformam os corpos, organizam os ciclos vitais, proporcionam formas de pertencimento e reconhecimento de valores de sociabilidade, demarcam territórios, equilibram o cultivo e a pesca, realizam verdadeiras formas de sustentabilidade ecológica. Seria necessário então ampliar a noção de um conteúdo “música”.

E propõe, então, além de pensar a música no currículo como “um conjunto de repertórios que deve ser aprendido, apreciado e executado, como uma forma particular de linguagem a ser assimilada”, considerar “músicas como atos que estruturam diferentes formas de sociabilidade” (TUGNY, 2014, p. 6). Nesse sentido, sugere que a presença da música no currículo da Educação Básica, pensada a partir da Lei nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade da música no currículo dessa fase da educação, tenha em consideração essa diversidade. Discutindo o que seria o “conteúdo música”, defende que ele “teria então como vocação o aprendizado da multiplicidade, a escuta da diversidade, e seria uma porta privilegiada para este feliz aprendizado de cidadãos e cidadãs” (TUGNY, 2014, p. 6). Diante de tais considerações, a autora propõe a implementação da supracitada lei em acordo com a Lei nº 11.645/2008.

Alguns questionamentos levantados por Tugny, quando reflete sobre o que os professores de música em formação nas universidades deveriam reconhecer, são pertinentes para pensar sobre como a sociedade em geral trata as culturas musicais indígenas e afrodescendentes. Entre muitos dos questionamentos, podem-se destacar os seguintes:

Como levá-los [estudantes] a entender estes povos da diversidade como seus contemporâneos? Como levá-los a compreender que estas culturas musicais não nos pertencem por direito, e que elas são dispositivos complexos de grupos autônomos controlados por mestres que possuem protocolos para acioná-los? Como fazê-los se interessar por aquilo que a diferença tem de diferente e não reduzi-la ao que se torne entretenimento e consumo? Como fazê-los, enfim, compreender que ali, onde imaginam de forma genérica seus ancestrais, existem sacerdotes, mestres, cientistas, professores, sujeitos conhecedores, controladores, reguladores, mantenedores de civilizações inteiras e que todos eles estão vivos, quase sempre em situação de subalternidade, penúria, exclusão e perigo de vida? (TUGNY, 2014, p. 9).

⁷ Segundo a autora, esse é um termo cunhado por Samuel Araújo, em *Entre muros, rejas y blindados; trabajo acústico y praxis sonora en la sociedad post-industrial. El oído pensate*, v. 1, n. 1, 2013, para dizer que “há formas de se fazer música, que podem ir muito além dos objetos de contemplação, exibição e produção mais conhecidos nas sociedades urbanas” (TUGNY, 2014, p. 6).

O principal argumento da autora é em favor da presença de mestres das diversas culturas indígenas e afrodescendentes em universidades e escolas. Essa presença garantiria que “as formas de ação dos trabalhos acústicos não sofreriam uma redução de sentido, suprimindo o processo, a duração e a experiência social que promovem” (2014, p. 9). Assim, discute a possibilidade de apreensão e transformação de repertórios simbólicos e sagrados em “produtos para execuções, espetacularizações, sofrendo desta forma as apropriações degradantes criadas pela indústria cultural” (TUGNY, 2014, p. 10).

No que concerne ao objeto do presente estudo, destaco das proposições da autora a presença pedagógica dos mestres das culturas musicais indígenas nas escolas. A situação de aprendizagem, por si só, se constituirá em um processo diversificado e, “em alguns casos, os alunos terão a experiência do que não se pode saber [...]” (TUGNY, 2014, p. 10). Como também

[e]xperimentariam a abertura ao mundo que nos colocam estes intelectuais que, ao invés de exaltar a formação egocêntrica, voltada para a evolução do indivíduo, artista, performático, estão sempre reconectando cada som ao universo, reconstituindo assim a transdisciplinaridade do saber musical.

Refletindo sobre uma aparente incongruência entre o pensamento musical e o pensamento social brasileiro, Menezes Bastos (2006) questionou as razões do desaparecimento – ou apagamento – do índio como contribuição para a música brasileira. Apontou a cristalização da ideia de contribuição rítmica dos negros e melódica e harmônica dos portugueses nas publicações de Mário de Andrade, na primeira metade do século XX, bem como a negação da contribuição indígena. Essa é a ideologia do Estado (colonial e nacional) que tem o branco que pensa, o negro que fornece a força física e o índio que cede a terra para o desenvolvimento. Mesmo diante de poucas pesquisas sobre o impacto da música indígena na formação das músicas brasileiras, elas permitem desconfiar desse movimento que tenta apagar a contribuição indígena. Bastos (2006, p. 123) diz que

[o] caso do Nordeste revela-se, a este respeito riquíssimo, ali onde o universo músico-ritual do toré parece constituir-se como uma espécie de linguagem franca de toda a região, da Bahia ao Ceará. A eventual pequena magnitude do nível de contraste existente entre o que consuetudinariamente se considera, naquela região – para nela ficar –, “indígena” e “brasileiro”, ao invés de simplesmente poder ser lida como desqualificante da “indianidade” das práticas culturais indígenas da área, poderá antes apontar para algo tão surpreendente quanto insistentemente negado por grande parte dos brasileiros e por muita antropologia: o contraste referido é pequeno, às vezes até mínimo, porque não somente os “índios” ali – para limitar-me tão

somente ao nordeste – são “brasileiros”, mas também, e ao revés, porque lá estes (ou grande parte deles) também são “índios”. Como pensar o Brasil assim? Estado-nação moderno ameríndio?

A literatura analisada contribui para aprimorar o olhar sobre o objeto do presente estudo em razão de relacionar com as perspectivas das pesquisas mais recentes sobre Etnologia Indígena e dos Fulni-ô, sobre a Etnomusicologia entre índios, sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 e, em especial, sobre como a área de Educação Musical tem tratado da temática da diversidade.

2 O ENCONTRO ENTRE ESPAÇOS DIFERENTES

O âmbito deste estudo abrange dois espaços sociais apresentados a seguir.

2.1 OS FULNI-Ô

Os Fulni-ô habitam no município de Águas Belas, no agreste de Pernambuco, a aproximadamente 340 km da capital, Recife, em uma região que integra o semiárido. O seu território compreende 115,5 km² dos cerca de 885,987 km² totais de Águas Belas, e constituem uma população de aproximadamente 5.000 pessoas. O nome “Fulni-ô”, segundo os próprios indígenas, significa “povo da beira do rio” ou “povo que vive ao lado do rio”. Até o início do século XX, eram chamados de Carnijó (SILVEIRA, MARQUES, SILVA, 2012, p. 31).

Figura 1 – Localização dos municípios de Águas Belas (à esquerda) e Paudalho, no mapa de Pernambuco.



Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_de_%C3%81guas_Belas_\(2\).png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_de_%C3%81guas_Belas_(2).png)>. Acesso em: 08 jun. 2017.

Segundo Schröder (2012, p. 9),

[a] cultura Fulni-ô é muito particular até no contexto do Nordeste indígena. Há uma série de características culturais compartilhadas com outros povos indígenas no Nordeste, mas percebe-se diferenças fundamentais principalmente na religião e organização social e política.

O autor destaca o fato de os Fulni-ô terem construído “um segredo quase impenetrável em torno de vários domínios de sua cultura. Isto significa concretamente que é praticamente

impossível para um não-Fulni-ô receber informações sobre a religião étnica, a organização social e diversos aspectos da organização política” (2012, p. 9).

São falantes das línguas Yaathê e portuguesa. De acordo com Schröder (2012, p. 8), são o único povo indígena no Nordeste, com exceção dos habitantes no estado do Maranhão, “que ainda fala[m] uma língua indígena”:

A sobrevivência extraordinária do Yaathê pode ser explicada por sua função decisiva no ritual do Ouricuri e na construção das fronteiras étnicas. A religião étnica, por exemplo, depende essencialmente do uso da língua indígena, que também representa um meio de iniciação a ela.

O Yaathê faz parte do tronco macro-jê, conforme o modelo do linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues⁸.

Estive na abertura do Ouricuri em 2016, o dia em que é permitido a não indígenas entrar na aldeia do ritual, especialmente em razão da missa aberta a todos/as, realizada no período da manhã. Quando saía, acompanhado pela índia Nayane e uma amiga sua não índia, depois das onze horas, o índio Jean nos encontrou e falou em tom de brincadeira nos convidando para voltar e disse: “quem dá a primeira tapa é eu”. Foi uma maneira jocosa de se referir àquilo de que, na verdade, já nos sentíamos bem-avisados. Eu, principalmente, pelas leituras prévias sobre os Fulni-ô. O ritual do Ouricuri que ocorre anualmente é vedado a não indígenas.

No dia em que estive na abertura do Ouricuri, observei no índio Mawê certa reticência em ver um cidadão águas-belense, conhecido dos Fulni-ô, porém não indígena, falar em Yaathê. O homem lhe fazia perguntas em Yaathê, e o indígena as respondia em português. Depois da conversa, confessei-lhe que havia notado o seu desagrado, ao que ele me respondeu classificando o águas-belense não indígena de “ousado”. Conforme revela, ensinam a não indígenas apenas algumas palavras e expressões do Yaathê.

O território dos Fulni-ô está dividido entre a Aldeia-Sede, ou Aldeia Grande, a Aldeia do Ouricuri e a Aldeia do Xyxyaklá. A Aldeia-Sede vizinha à área urbana de Águas Belas e poderia ser confundida como mais um bairro da cidade, embora os acessos também tragam indicações de se estar entrando em área indígena. Algumas características, como as ruas totalmente sem asfalto e as casas conjugadas e sem muros, logo dão a impressão de se tratar de um espaço social e arquitetonicamente diferente do da cidade.

Na Aldeia do Ouricuri, os indígenas realizam o ritual secreto do Ouricuri, que se constitui em um marco étnico muito forte para os Fulni-ô. Nos meses de setembro a

⁸ Essa classificação é a mesma que ouvi do índio Mawê, um dos colaboradores da pesquisa.

novembro, participam apenas Fulni-ô desse ritual, sendo proibido para os cônjuges não indígenas, e os filhos de casamentos interétnicos participam caso sejam iniciados na infância. Os Fulni-ô se mudam coletivamente para a Aldeia do Ouricuri, “proibida a estranhos, secreta, internalizada na caatinga” (FOTI, 2012, p. 63). Por meio do ritual, expressa-se o sentimento de pertencimento étnico Fulni-ô (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012, p. 35). Esse aspecto foi interpretado por Foti (2012, p. 63) como índice da capacidade de resistência dos Fulni-ô às violações aos seus modos de vida ao longo da história:

Na cultura Fulni-ô, o segredo se traduz em isolamento, numa espécie de declaração de intransponibilidade, em vedação de sentido. É, ao mesmo tempo, um selo para a circunscrição étnica do grupo e um guardião do que pensam, sentem e fazem ‘lá’, na ‘sua’ aldeia. O foco do segredo está na religião e na língua, quando fala da religião, mas se estende também ao que sabem de si mesmos e à vida social, em quase todos os seus aspectos.

Quando vão a Paudalho, indígenas Fulni-ô se hospedam na Escola e realizam uma itinerância em outros estabelecimentos de ensino no município. Às vezes, deslocam-se para escolas em outras cidades. Essas visitas têm acontecido desde 2007, durante o mês de abril. Particularmente na Escola estudada, realizam práticas de canto e dança “tradicionais” – com momentos que incluem a participação dos/as estudantes –, fazem palestras, expõem artesanato para venda, bem como realizam oficinas de artesanato e pintura corporal. Durante essas visitas, o Coral da Escola, formado por estudantes do Ensino Médio, ensaia com os/as índios/as músicas “tradicionais” deles/as, como também versões em Yaathê de canções da música popular, e cantam e dançam juntos. Esta pesquisa toma essas práticas e aprendizagens musicais na Escola como o seu foco.

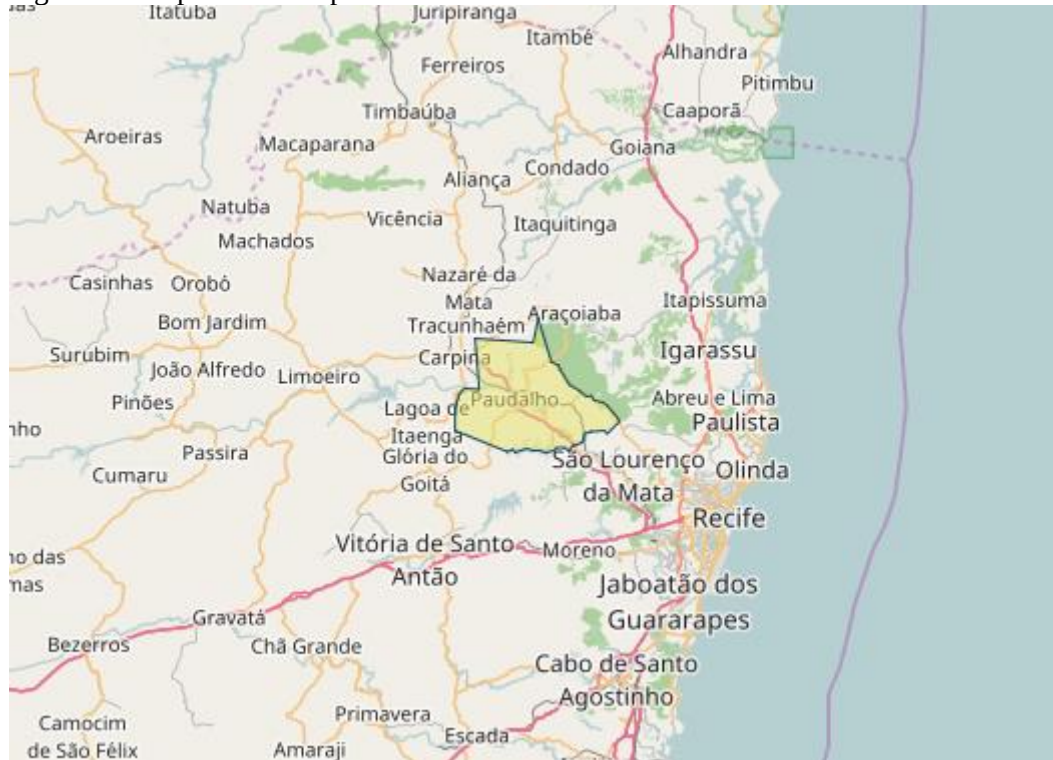
O grupo de visitantes se nomeia *Feá Thxólwa*, que segundo os próprios indígenas significa em português “terra quente”. Apesar de não os ter visto se identificarem assim para o público – sempre os vi se apresentarem como “índios da tribo Fulni-ô” –, usarei o nome *Feá Thxólwa* para me referir especificamente a esse grupo. Em 2016, contava com a participação de oito índios e seis índias que tinham, na ocasião do trabalho de campo, idades entre 13 e 34 anos. Acompanhavam o grupo também os coordenadores, a índia Nayane e o índio Valdez, contando com outra índia para o preparo de alimentação.

2.2 A ESCOLA

A Escola, fundada em 1975, se localiza na área urbana do município de Paudalho (Figura 2) – um pouco afastada do centro da cidade – e integra o sistema de ensino da rede

pública do estado de Pernambuco. O município se situa na Zona da Mata Norte do estado, com uma população estimada de 55.493 habitantes, em 2016 (IBGE). Dista cerca de 45 km da capital, Recife.

Figura 2 – Mapa do município de Paudalho



Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=261060>. Acesso em: 08 jun. 2017.

Em 2006, quando comecei a lecionar no local, a Escola era uma unidade que ofertava Ensino Fundamental, Ensino Médio, Normal Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A partir de 2010, vinculou-se ao Programa de Educação Integral da Rede Estadual, tornando-se uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM). Após um período de transição em que se extinguiram as turmas de ensino fundamental, e a Secretaria de Educação do Estado transferiu para outra unidade o Curso Normal Médio, a Escola passou a contar apenas com turmas de tempo integral durante o dia e turmas de EJA à noite. Desde 2016, o ensino se destina exclusivamente a turmas de Ensino Médio, com estudantes e professores/as em jornada integral, de segunda a sexta-feira.

Os/as estudantes são majoritariamente egressos/as da rede pública municipal e não passam por seleção no acesso, como acontece nas unidades de Ensino Técnico da mesma rede. Esses/as estudantes são moradores/as do centro da cidade, do subúrbio e de bairros longínquos – alguns/algumas da zona rural do município.

A Escola oferta o ensino de música como disciplina nos três anos do ensino médio. A carga horária é de 40 aulas anuais, o que equivale a uma aula (de 50 minutos) semanal, por ano e turma.

3 O MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO

3.1 IDEIAS E CONCEITOS QUE FUNDAMENTARAM A PESQUISA

O conceito de Educação Musical adotado neste estudo está ancorado na compreensão da música como prática social, defendido por Souza (2004; 2014) e Kraemer (2000), entre outros. Para este, a Educação Musical “ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (KRAEMER, 2000, p. 51). A afirmação de Anne-Marie Green, citada no artigo de Souza (2014), complementa esse raciocínio ao expressar a pertinência de se “estudar a música como uma realidade social com seus aspectos múltiplos, levando-se em conta que essas camadas se interpenetram” (GREEN, 2000 apud SOUZA, 2014, p. 109). Souza considera haver uma indissociabilidade entre fato musical e fato social, sendo a música concebida como um fato cultural criado em uma dada sociedade. Segundo Souza (2014, p. 109),

[a] partir dessa perspectiva “que busca ter uma visão do conjunto das relações que se tecem, isto é, entendendo a música como uma realidade social com seus múltiplos aspectos” (GREEN, 2000, p. 34), a autora acredita que podemos ter uma compreensão mais aguda, mais sensível e mais larga dos fatos musicais. Esse entendimento mais ampliado, sobre o significado social da música, é útil para compreender as diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola ou em outros espaços.

Nesse sentido, “para o campo pedagógico musical, esta perspectiva pode também revelar ‘por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula’” (GREEN, 1997, p. 33 apud SOUZA, 2014, p. 95). Desse modo, as relações que os/as estudantes constroem com a música, seja ela qual for, é central na aula de Música.

Associado a isso, ao tratar da interação entre indígenas e estudantes não indígenas, busco olhar para os processos de aprendizagem musical, com o aporte teórico dos estudos sobre interculturalidade, por entender que os debates em torno desse conceito contribuem a pensar a respeito do encontro entre esses atores diferenciados. Afinal, como apreciar a música dos Fulni-ô e ignorar o que há nela para além dos sons? Como ouvir apenas acordes e timbres, e não ouvir uma história e um jeito de ver e sentir o mundo diferenciado? Entre os/as estudiosos/as que se ocupam da temática, busco me aproximar de autores/as da América Latina, cujos debates focam pesquisas e reflexões relativas às experiências das sociedades na região.

Uma compreensão crítica das relações interculturais parte do reconhecimento da colonialidade ainda presente na nossa sociedade. Segundo o grupo de pesquisadores/as latino-americanos que desenvolvem estudos sobre modernidade/colonialidade⁹, “a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente e configura as sociedades latino-americanas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165). São práticas e visões de mundo que naturalizam a inferioridade de uns humanos e a supremacia de outros, com base em uma ideia de raça que classifica uns como mais ou menos civilizados, outros mais ou menos primitivos etc. É a lógica também por trás da apologia a uma cultura e sociedade homogênea, supostamente representativa da nacionalidade.

De acordo com Walsh (2010), a colonialidade presente nas sociedades nacionais latino-americanas se expressa em quatro dimensões, a que a autora chama de matriz da colonialidade, assim compreendida a partir da conexão histórica entre “a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social, e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)”¹⁰ (WALSH, 2010, p. 2¹¹). Segundo sintetizam Candau e Russo (2010, p. 165) sobre a colonialidade em suas quatro dimensões,

[a] colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros.

A quarta dimensão, segundo Walsh (2010), tem sido pouco considerada na relação com as outras três. Diz respeito à divisão binária entre natureza e sociedade, “categorizando como não modernas, ‘primitivas’ e ‘pagãs’ as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo com a terra e com os ancestrais como seres vivos” (WALSH, 2010, p. 3, tradução minha)¹². [Se eu apresentar vai, se não, não. Indígenas e negros e natureza.]

⁹ Terminologia adotada por esse grupo de estudo latino-americano.

¹⁰ “[...] la idea de ‘raza’ como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado) [...]”

¹¹ AS traduções do espanhol, ao longo deste trabalho, foram realizadas por mim.

¹² “[...] categorizando como no-modernas, ‘primitivas’, y ‘paganas’ las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos.”

De outro ponto de vista, esse aspecto da colonialidade se relaciona à maneira sempre predatória com que as sociedades ocidentais exploram os recursos naturais. Em busca do desenvolvimento de tecnologias e produtos cada vez mais eficientes, a natureza tem sido tratada como mero objeto, pelas vias de uma ciência que tende à completa sujeição. Uma visão muito diferenciada tem sido revelada por outras sociedades minoritárias que estabelecem com o mundo natural uma relação de interdependência.

A subalternização de sociedades inteiras e dos seus saberes têm sido o padrão, em uma lógica apoiada nas categorias binárias de primitivo-civilizado, tradicional-moderno, irracional-razional, mítico-científico, fazendo passar por essas réguas os humanos, uma vez racializados. É uma lógica que viabiliza e legitima a subalternização, a exclusão e a exploração de uns sobre outros. Essa mentalidade é a expressão de uma ideologia de Estado que agencia a sociedade por meio das suas instituições e necessita ser repensada (BASTOS, 2006). As sociedades indígenas – que nesse contexto ocupam o lugar de subalternas, pois são tidas como primitivas, atrasadas, míticas etc. – devem ser consideradas parte da pluralidade que nos constitui no tecido social, político e cultural herdado.

Segundo Walsh (2010, p. 4), as diferenças construídas nas relações de dominação desde o período colonial não ocorreram simplesmente sobre a cultura nem têm como eixo principal as questões sobre classe social, mas estão enraizadas na ideia de “raça, racismo e racialização como elementos constitutivos e fundantes”. Nesse contexto, os discursos e políticas públicas têm operado uma inclusão da diversidade em termos de assimilação à lógica capitalista global da modernidade.

A pesquisadora Catherine Walsh explicita três concepções de interculturalidade, conforme os contextos políticos e sociais em que o conceito vem sendo tratado. A *interculturalidade relacional* é a que faz referência mais básica às formas de contato e intercâmbio entre culturas diferentes, ou seja, “entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas” (WALSH, 2010, p. 77). Nesse sentido, a interculturalidade sempre aconteceu no contexto latino-americano. O problema dessa compreensão de interculturalidade é que ela negligencia as relações de poder estabelecidas nessas trocas, isto é, “oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação” (WALSH, 2010, p. 77).

A *interculturalidade funcional* se baseia no “reconhecimento da diversidade e diferença culturais, com metas a inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida” (WALSH, 2010, p. 78). Ela é, portanto, funcional ao sistema neoliberal contemporâneo, com a sua lógica de mercado. Segundo Walsh, nessa concepção, a interculturalidade serve à colonialidade, pois “não toca as causas da assimetria e desigualdade

sociais e culturais” Walsh (2010, p. 77), mas busca promover a homogeneização social pelo controle dos conflitos étnicos, “com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista” (WALSH, 2010, p. 78). É a concepção por trás do discurso da pretensa cultura nacional brasileira homogênea, “definidora da brasilidade”.

Walsh defende, então, a *interculturalidade crítica*, como processo e projeto “político-pedagógico e pedagógico-político” para desafiar as estruturas de poder e de saber dominantes, com vistas à construção de relações mais igualitárias, considerando as explorações históricas vivenciadas principalmente pelo negro e pelo indígena nas experiências latino-americana. Nesse sentido, segundo a autora, a interculturalidade crítica se alinha com uma pedagogia decolonial¹³.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros”¹⁴ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.¹⁵ (WALSH, 2010, p. 13).

Desse modo, a pedagogia decolonial é entendida como ferramenta que torna visível as estratégias de dominação, exploração e violação de direitos, desafiando as estruturas econômica, sociocultural e política hegemônicas de base eurocêntrica estabelecidas nas sociedades nacionais latino-americanas.

No âmbito deste estudo, adoto o conceito de interculturalidade crítica defendido por Walsh (2010), para pensar sobre as relações vivenciadas entre estudantes e indígenas pesquisados a partir das músicas compartilhadas.

As proposições de Tugny (2014) referentes à forma de aproximação da escola às sociedades indígenas relacionam-se estreitamente com as bases propostas de educação

¹³ Nesta dissertação, adoto o termo *decolonial* sem o hífen, por observar este uso corrente entre os autores brasileiros.

¹⁴ Em nota, a autora salienta que os modos “outros” a que se refere não devem ser confundidos com “outros modos” ou “modos alternativos” simplesmente, mas aos modos assentados nas histórias e experiências da diferença colonial.

¹⁵ De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez – alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (WALSH, 2010, p. 13)

intercultural e da pedagogia decolonial, questionando continuamente a integração dos povos historicamente subalternizados às sociedades nacionais. A autora questiona sobre como podemos compreender que as culturas musicais desses grupos não nos pertencem por direito e que, onde imaginamos de maneira genérica nossos ancestrais, há, nessas sociedades, os mais distintos sujeitos com distintas funções sociais.

Essa perspectiva de interculturalidade crítica adotada na presente pesquisa vai ao encontro de um conceito alargado de música entendida como cultura, conforme Queiroz (2015) defende o seu ensino em uma perspectiva intercultural. Assim, não se isenta dos conflitos, na “busca de uma sociedade mais humana, tecida numa pluralidade de estratégias que permitam articular políticas de igualdade com políticas de diversidade” (QUEIROZ, 2015, p. 204). De acordo com o autor, as perspectivas interculturais constituem “uma dimensão mais integradora e [...] mais próxima da formação em música que almejamos e que precisamos na contemporaneidade” (p. 204).

Nesse sentido, a Educação Musical segue além do conhecimento de repertórios e da objetificação de aspectos sonoros apenas enquanto recursos para a (re)criação musical, passando a dar visibilidade especial ao sujeito por trás da música, no caso em estudo, à sociedade por trás da música.

Uma educação musical que ouça a sonoridade humana a partir das múltiplas vozes que cantam o mundo e que, cada uma a seu modo, encontra formas de organização distintas, valores e buscas estéticas variadas, estratégias e caminhos de formação diversificados. (QUEIROZ, 2015, p. 207)

Queiroz (2015) convida a pensar “uma educação musical humana e intercultural pautada no direito e no respeito à diversidade” (p. 198). Para isso, considera a naturalização de concepções e práticas institucionais que criam, segundo o autor, limites à percepção, valorização e respeito ao “outro”. Esses limites seriam resultado da construção de um ensino de música que, pautado em uma lógica monocultural, “sequer nos permite chegar a nós mesmos”.

A educação musical na contemporaneidade assume essa dupla dimensão: promover concepções e práticas alicerçadas em determinantes musicais estabelecidos culturalmente e, também, contribuir, via problematização e desconstrução de bases culturais estabelecidas, para a transformação da própria cultura, nesse sentido, romper com a unilateralidade de um ensino musical monocultural é uma premissa que, assumida ideológica, epistemológica e metodologicamente, nos conduz a novas concepções e práticas de formação em Música. (QUEIROZ, 2015, p.205).

Na opinião do autor, a Educação Musical intercultural deve “promover a diferença, o conflito e a singularidade humana e cultural” (p. 207), no sentido de desafiar a homogeneidade, que muitas vezes é promovida exatamente nas políticas públicas sobre a diversidade.

Assim, aproximar-se da cultura musical Fulni-ô por meio de contato direto com nativos pode proporcionar a ampliação dos conhecimentos sobre a música do não indígena, bem como a ampliação do conhecimento sobre a(s) sua(s) identidade(s) e, por conseguinte, sobre a(s) nossa(s) própria(s), sendo aula de música um espaço para dialogar com essas discussões e experiências.

3.2 A PERSPECTIVA QUALITATIVA E MÉTODO ADOTADO

Busquei me aproximar de uma forma de realizar a pesquisa que pressupõe uma compreensão experiencial e interpretativa do fenômeno estudado, bem como lida com a subjetividade das pessoas envolvidas. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. No processo de aproximação com os sujeitos pesquisados, constrói-se aos poucos “um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e se examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não é apriorística: situações e descobertas se constroem no processo investigativo, estabelecendo uma dinâmica própria, inerente ao fenômeno em questão.

Elegi o estudo de caso para essa pesquisa, o qual consiste no estudo profundo de um fenômeno contemporâneo em um dado contexto (STAKE, 2009; YIN, 2001). Assim, as técnicas de observações e entrevistas semiestruturadas foram direcionadas para indígenas e estudantes, utilizando, quando possível, os recursos audiovisuais para os registros.

3.2.1 Os critérios de participação no estudo

Para selecionar os/as estudantes que aceitaram colaborar com a pesquisa, estabeleci como critério terem participado de encontros com os/as Fulni-ô programados pela coordenação da Escola e ocorridos nas salas de aula, bem como estarem presentes às apresentações dos indígenas na quadra da instituição. Quanto aos/as indígenas, fiz o convite ao grupo para a participação na pesquisa, esperando que indicassem interlocutores/as, depois de conversas preliminares em que manifestaram pleno interesse em colaborar com o estudo.

3.3 O LOCUS INVESTIGATIVO

O campo da pesquisa, como mencionado, foi uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco, localizada em Paudalho. Contudo, não me restringi a ela, passando, no decorrer da pesquisa, a incorporar a Aldeia Fulni-ô como parte desse estudo empírico. A seguir, apresento uma descrição desses dois espaços.

3.3.1 A Escola

O estabelecimento de ensino estudado é uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) e, portanto, funciona em regime de tempo integral para estudantes e professores/as, de segunda a sexta-feira. No ano da pesquisa, contava com três turmas do primeiro ano, quatro turmas do segundo e quatro turmas de terceiro, somando um total de trezentos e quinze estudantes matriculados/as. O currículo vivenciado segue propostas e normativas da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para o Programa de Educação Integral. A grade curricular se estrutura em dezesseis componentes: Artes, Biologia, Direitos Humanos e Cidadania, Educação Física, Empreendedorismo, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Matemática, Música, Língua Portuguesa, Química e Sociologia. Dela apenas o componente Música não se orienta pela SEE, mas por opção da gestão da Escola.

As aulas se iniciam às 7 h 30 e se encerram às 16 h 40, em um total de nove aulas diárias, havendo um intervalo pela manhã, o intervalo para o almoço e outro intervalo à tarde. Das 45 aulas semanais para cada turma, quatro se destinam a estudos dirigidos e pesquisas.

O espaço físico é amplo. São 14 salas de aula, um laboratório de Informática, um de Física e Matemática e um de Biologia e Química. A Escola dispõe de biblioteca, com uma sala contígua que serve, por vezes, de miniauditório. Nesse espaço, ocorreu um ensaio do coral sob a orientação do índio Mawê e com a minha participação no dia 12 de abril, antes do encontro na quadra. Há um pátio amplo coberto em uma posição central em relação às salas. No pátio, no dia 4 de abril, o *Feá Thxólwa* fez a sua primeira apresentação. Em posição mais afastada, mas dentro dos muros, há uma quadra de esportes coberta, cercada por telas e com arquibancada de cimento em apenas uma lateral. Foi onde o grupo *Feá Thxólwa* se apresentou no dia 12 de abril, último dia na Escola em 2016.

3.3.2 O território indígena

Com o início da pesquisa, conhecer o território indígena se tornou uma necessidade. Imbuído do sentimento de tornar familiar o que estava culturalmente muito distante de mim, busquei a aproximação e encontrei uma reciprocidade surpreendente. Fui muito bem acolhido nas três visitas realizadas durante o período da pesquisa. Havia generosidade nos indígenas em me permitir participar um pouco da vida deles. Cheguei à Aldeia usando informações colhidas na literatura e em conversas prévias com os/as índios/as, associadas aos recursos de mapas e indicadores de distâncias disponíveis na Internet.

As três situações em que estive na Aldeia foram grandes oportunidades de contato com o mundo musical dos Fulni-ô. Fiz a primeira visita em junho de 2016 quando participei da festa de São João no Clube do time de futebol da Aldeia, o Guarany, e quando participei da tradicional roda de samba de coco na manhã do dia 24. Visitei a Aldeia pela segunda vez em setembro do mesmo ano, para conhecer a abertura do Ouricuri. E voltei em fevereiro de 2017 para ver a procissão de encerramento da Festa da Padroeira. Todas essas ocasiões ensejaram vivências e conversas significativas sobre a música e os modos de vida dos Fulni-ô. Foram situações que tanto aprimoraram a minha visão como *otxaytoa*¹⁶ quanto me ajudaram na pesquisa com aquisição de novas informações.

3.4 AS ENTREVISTAS, OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136)

Escolhi a técnica do grupo focal como forma de viabilizar a expressão das ideias e percepções dos(as) estudantes pesquisados(as). Acreditava que o grupo focal favoreceria colher informações, uma vez que assumiriam as suas reflexões diante dos seus pares poderia ser motivador. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

[a]s entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são estimuladas a falarem de um tema de interesse (Morgan, 1988) [...] Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros,

¹⁶ O homem não indígena, na língua Yaathê.

avanzando ideias que se podem explorar mais tarde. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

A opção pela técnica de entrevista em grupos seguiu a uma razão conjuntural também. Os/as participantes não foram poucos, e eu não encontrava uma situação viável e uma maneira adequada para explicitar eventuais critérios de seleção para o grupo grande de pessoas interessadas, haja vista a rotina escolar dos estudantes e a minha, que eu precisava conciliar com as aulas no mestrado. Além disso, selecionar, entre estudantes, soava mais como excluir.

O fato de serem os meus estudantes era uma razão importante a considerar. Cogitei a eventualidade de a minha imagem de professor inibir as suas ações e intenções, prejudicando o ambiente interacional que imaginei para as entrevistas. Mas foi justamente por procurar manter com todos/as, em aula, uma abertura democrática e valorativa das subjetividades que afastei essa preocupação. Quem menos me conhecia eram os/as estudantes do primeiro ano. Mas essa também foi uma preocupação deixada de lado, em razão de as entrevistas acontecerem em um período do ano letivo em que o contato com esses/as estudantes específicos/as teria, de certa forma, proporcionado um certo conhecimento mútuo. Em geral, o corpo docente da Escola busca manter uma relação de aberturas para com o corpo discente. A situação adensou as múltiplas relações estabelecidas entre nós; porém, a partir das entrevistas, considero que a perspectiva dos/as estudantes foi expressa como citado por Bogdan e Biklen (1994), entre outros estudiosos da literatura sobre pesquisa qualitativa.

A seguir, apresento os/as participantes da pesquisa: indígenas Fulni-ô e estudantes.

3.4.1 Indígenas

A respeito dos(as) visitantes Fulni-ô, considereei a todos como participantes e potenciais informantes. Mas, na primeira oportunidade quando mencionei a necessidade de entrevistas, o grupo indicou a índia Nayane e o índio Valdez que, por sua vez, indicaram Mawê também. E, no decorrer do período da pesquisa, em conversas não previstas, fui colhendo impressões, informações e reflexões de outros indígenas.

Para entrevistar Valdez, Nayane e Mawê, utilizei a entrevista semiestruturada, de acordo com um roteiro em comum (Apêndice F, p. 105). As entrevistas foram realizadas em dois momentos. Inicialmente, entrevistei Valdez e Nayane na noite do dia 6 de abril, na biblioteca da Escola. Em outro momento, entrevistei Mawê, no dia 7 de abril, na mesma sala. Entrevistei conjuntamente Valdez e Nayane, após sugerir e concordarem com a dinâmica. Como coordenam o grupo, a opção se mostrou muito proveitosa, pois se complementaram nas informações e se estimularam na lembrança e na discussão de algumas questões.

3.4.2 Estudantes

Entre os/as estudantes, o critério fundamental era incluir atores dos três anos. Convidei a todos/as. Em 16 de junho de 2016, aproveitei o meu horário livre de aulas para ir às salas perguntar quem gostaria de colaborar com a pesquisa. Em três delas, fiz o convite durante as minhas próprias aulas. Expliquei sinteticamente a pesquisa e seus objetivos e as técnicas de coleta de dados. Disse que havia entrevistado os/as índios/as, que poderia voltar a entrevistá-los/as e que, naquela etapa, entrevistaria estudantes. No primeiro momento, anotei quais estudantes aceitavam participar.

Havia comunicado às turmas em 2015, e reafirmado no início do ano letivo de 2016, que cursava o mestrado e essa era a razão de não estar presente todos os dias na Escola – eu havia me desligado, por opção, do Programa de Educação Integral, estando como professor regular em uma escola de tempo integral. Os/as estudantes sabiam, portanto, da existência da presente pesquisa.

O número inicial de interessados/as em participar foi de setenta e cinco. Em acordo com a coordenação, marquei as entrevistas para as semanas subsequentes, antes da realização das provas bimestrais. Todavia não realizei nenhum grupo focal antes das provas do bimestre, porque estavam muito envolvidos/as com uma atividade de tradições juninas regionais, providenciando adereços, figurinos e decoração das salas.

Compartilhei, então, com a coordenadora as dificuldades enfrentadas e, com o seu apoio, decidi realizar as entrevistas no início do segundo semestre. Os/as professores/as estariam menos apreensivos com a demanda pedagógica estipulada pela Secretaria de Educação e os/as estudantes, menos ansiosos/as com atividades e exames.

Assim, realizei as entrevistas com os/as estudantes nos dias 8, 9 e 10 de agosto de 2016. Uma semana antes havia lembrado aos/as primeiros/as interessados/as as entrevistas e anunciado que as realizaria na semana seguinte. Decidi formar cada grupo focal chamando, por ordem alfabética dos nomes, duplas de cada turma entre os/as que tinham se voluntariado a participar. Estabeleci esse critério de dois participantes por turma em cada grupo focal para evitar grupos numerosos.

Os/as professores/as tinham sido informados/as sobre as entrevistas pela coordenadora; afinal, os/as participantes faltariam a, pelo menos, uma das aulas. Então falei com alguns/algumas colegas, na sala de professores/as, sobre a minha preocupação pelo inconveniente de “retirar” esses/as estudantes de sala para participar das entrevistas. Mostraram-se compreensivos/as com a dinâmica que propus para a realização das entrevistas.

Apenas um colega pediu que uma das suas alunas fosse remanejada para o grupo focal do dia seguinte. Ao que atendi prontamente.

Os dias das entrevistas foram intensos. Estive de sala em sala procurando saber se estavam presentes. Confirmei a presença de cada dupla; mas, ao final, alguns não apareceram no local e momento combinados. Contando essas abstenções e desistências e as ausências na Escola de alguns daqueles/as primeiros/as voluntários/as, consegui formar três grupos de nove, onze e treze participantes.

Tabela 1 – Levantamento de dados de estudantes

OBSERVAÇÕES	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
Encontros na Escola – abril de 2016	33 participantes
	3 entrevistas focais
	Duração: 42 a 56 minutos

Fonte: o autor.

Tabela 2 – Levantamento de dados de indígenas

OBSERVAÇÕES	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
Encontros na Escola – abril de 2016	3 participantes
3 visitas na Aldeia – junho e setembro de 2016; janeiro de 2017	2 entrevistas
	Duração: 25 e 38 minutos

Fonte: o autor.

O *corpus* dos dados para análise se constituiu das entrevistas e dos registros no diário de campo, bem como do material audiovisual e de fotografias. As entrevistas foram gravadas, transcritas e validadas conforme Gattaz (1996) discute e recomenda. O autor destaca que o texto final deva ser de leitura fácil, compreensível, o que, em geral, não se tem apenas com a transcrição literal. Defendendo adaptações no material transcrito das entrevistas, salienta que “o texto, ainda, não pode perder a característica de originalmente falado, devendo ser identificado como tal pelo leitor” (p. 136). Esse processo de escrita, ao qual o autor chama de textualização, se dá por “uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito” (p.136). Gattaz (1996) chama a atenção para as questões éticas e jurídicas desse processo e, por isso, ressalta como primordial a etapa de conferência e legitimação do texto pelos/as entrevistados/as (p. 139).

As observações geraram as anotações que constituem o diário de campo; anotações estas feitas logo após os eventos. Em algumas delas recorri a aplicativos de gravação de áudios em *smartphone*, registrando de modo oral o observado para posterior transcrição.

Na composição das categorias de análise, considerei os dados advindos do campo em articulação com os objetivos da pesquisa e com o marco teórico, assim como com a literatura consultada na revisão. Dessa forma, compus as seguintes categorias: os objetivos dos Fulni-ô em suas visitas à Escola; a música dos Fulni-ô na Escola – nas suas relações com as práticas na Aldeia; as práticas musicais Fulni-ô compartilhadas com os/as estudantes e os processos de aprendizagens musicais em que os/as estudantes estiveram envolvidos/as.

4 OS RESULTADOS

4.1 OS OBJETIVOS DOS FULNI-Ô NA ESCOLA

A presença de indígenas Fulni-ô em escolas se articula com a dinâmica de afirmação da identidade étnica desse povo, como também de outros povos indígenas no Nordeste, para citar especialmente essa região. As entrevistas dos/as índios/as, algumas conversas e as observações revelaram que essa presença pode ser compreendida como parte de uma dinâmica mais ampla de manutenção de uma identidade diferenciada. Segundo Quirino (2006, p. 37),

[...] os Fulni-ô, ou qualquer um outro grupo indígena do Nordeste, não devem ser pensados no século XXI como índios aculturados, mas como índios que reelaboraram a sua cultura, que salientam elementos diferenciadores (como no caso do Toré e para os Fulni-ô o caso do Toré, da língua yathê e do ritual sagrado do Ouricuri) e que também ressignificam elementos da cultura não-índia como, por exemplo: o samba-de-coco a as festas católicas, com o objetivo de enquadrar-se no padrão de indianidade da sociedade e de serem reconhecidos como índios.

Segundo Valdez, coordenador do grupo *Feá Thxólwa* juntamente com Nayane, há um desconhecimento sobre o índio. Nas suas afirmações, expressa que as representações sobre o índio na contemporaneidade não correspondem aos indígenas atuais, referindo-se ao indígena de uma maneira geral.

É um trabalho que a gente faz pra interagir com os alunos e a gente trazer um pouco do conhecimento da comunidade indígena hoje. Os alunos de hoje, eles não têm esse conhecimento que realmente o que é o índio; o que é a convivência do índio numa tribo; numa comunidade, né? Numa comunidade indígena, né? (VALDEZ, Entrevista).

Ao que a índia Nayane complementa com “No Nordeste, né?”, chamando a atenção para a realidade na Região. Diante da intervenção de Nayane, Valdez aprofunda a reflexão, destacando o pouco conhecimento sobre o indígena no Nordeste e mencionando experiências próprias de rejeições vivenciadas nas escolas.

Onde o índio ele é mais esquecido; ele é mais discriminado; ele é mais... afastado. É onde tem essa... Como é que se diz? Esse “não aceito” em muitas e muitas escola. Realmente acontece isso. (VALDEZ, Entrevista).

O Fulni-ô Mawê é bem específico ao falar dos objetivos de se apresentarem nas escolas. Ele destaca Pernambuco, afirmando haver um desconhecimento sobre a existência de índios no estado. É possível também inferir da sua declaração a intenção de realçar serem índios/as habitantes em Pernambuco que os/as pernambucanos precisam conhecer. Talvez haja nesse realce um sentido muito pessoal para o entrevistado, mas isso pode ser visto ainda como uma postura comum aos representantes do seu grupo étnico. Nas situações em que o vi assumir a função de porta-voz do grupo, tanto na Escola pesquisada como em outras, buscava se localizar político-geograficamente: “Somos índios da tribo Fulni-ô de Águas Belas, Pernambuco”.

O objetivo que a gente faz esse trabalho pra vir pra escola é uma forma de que a gente procura passar, mostrar que realmente em Pernambuco existe índio. Porque, às vezes, tem pessoa aqui em Pernambuco que não sabe que existe índio em Pernambuco. [...] Então esse trabalho nosso a gente traz pra mostrar a cultura nossa, a nossa cultura... e pra até o pessoal não índio se interagir com a gente. Conhecer que todos eles têm uma descendência [ascendência] indígena também. Tem a mistura das raças. (MAWÊ, Entrevista)

Em uma das salas de aula em que Mawê se apresentou, ele falou aos alunos da existência de outras etnias indígenas: “Em Pernambuco não só existe a tribo Fulni-ô”. E citou os “Pankararu, Pankará, Xucuru, Pipipã, Atikum, Kapinawá, Truxá, Truká... várias” (Mawê, 11/04/16). A respeito do seu envolvimento, comentou a multiplicidade de papéis assumidos nos encontros e apresentações fora do território indígena, resumindo, em poucas palavras, as ações que geralmente realiza: “canta, dança, palestra, tudo” (MAWÊ, Entrevista).

Os/as indígenas apontaram ainda um objetivo econômico, com a venda do artesanato, deixando transparecer aspectos referentes aos modos de vida na Aldeia, quando falaram da importância das vendas e do recolhimento de alimentos para levar para a Aldeia. Em uma conversa, Nayane contou a expectativa de algumas índias no território em relação aos alimentos recolhidos nas escolas onde o grupo se apresenta.

Hoje mesmo recebi uma proposta pra amostrar o trabalho. Não vai ter ajuda de nada, mas eu sinto um prazer de ensinar, amostrar o nosso trabalho. Pra uma universidade de Recife, eu vou levar os menino lá pra vender o artesanato e eles arrecadar um quilo de alimento não perecível. Então quer dizer que isso tudo é bom pra nós. (VALDEZ, Entrevista).

Quanto ao sentido pedagógico das visitas, demonstram perceber mudanças positivas nas atitudes dos/as estudantes no decorrer dos anos, quando comentam as reações deles/as às apresentações na Escola:

[...] E cada vez que se passa que a gente vê que é uma coisa que mudou muito, mudou muito. Até hoje, eu tava falando com os menino que a gente chegava num colégio, era aquela bagunça, era aquele desrespeito, entendeu? Que eles num tavam nem aí pro trabalho. Pra eles era tanto faz o índio apresentar, dar uma palestra, falar da tribo, falar do artesanato, falar como é a convivência dele na comunidade... Isso eles num levava muito a sério. Hoje, a gente tá vendo que mudou, mudou muito, principalmente nas escolas do Estado e do município, né? Foi onde que a gente viu que as coisa melhorou muito. Eles tão mais visado naquilo... [atentos àquilo] Vendo, realmente, o que é o trabalho, o trabalho que a gente tá fazendo. Que é interessante pra eles, né? Esse é o ponto que eu, que a gente vê. (VALDEZ, Entrevista).

Valdez relaciona o aprendizado sobre o índio no Nordeste e em Pernambuco à presença dos Fulni-ô nas escolas, destacando a convivência. É uma maneira, igualmente, de reconhecer e validar o seu trabalho. As suas opiniões sobre o papel das interações são corroboradas pelos estudantes, como fica perceptível nos seus relatos apresentados mais adiante.

[...] [M]as eu acho que foi a convivência com o índio, com os aluno com a gente, né? Gerou muito conhecimento. Eles tiveram muito conhecimento dos índios daqui do Nordeste, né? De Pernambuco. Eles não tinha esse conhecimento, mas a gente vê que melhorou muito. Do começo do nosso trabalho pra agora o... esse tempo que nós tamo aqui. Acho que foi uma coisa... eles tiveram conhecimento de tudo disso. O trabalho. (VALDEZ, Entrevista).

Considerando um retorno positivo para a sociedade, Valdez revela encontrar um sentido pessoal no trabalho que ele e Nayane desenvolvem. A participação em uma causa mais abrangente, que diz respeito a mobilizações por direitos coletivos, assume uma motivação individual.

Tanto que a gente tem uma filha que... eu acho que se a gente parar, ela continua. Eu creio que sim, sabe? Esse que é o meu, o meu ver. Eu gosto, professor, de um dia as pessoa lembrar que a gente fez coisas boas, tá entendendo? Que a gente, é... trabalhou em cima disso. E ter esse conhecimento que “realmente que aquele casal lá fez coisa boa pela gente, a gente viu as coisa hoje diferente.” (VALDEZ, Entrevista).

De acordo com Mawê, poderia haver uma aproximação maior ainda entre estudantes e Fulni-ô por meio de visitas à Aldeia. Fica claro nas palavras dele o desejo de que o seu mundo seja melhor conhecido pelos estudantes.

A gente gostaríamos que ele [o estudante] saísse e fosse até lá também, né? Que eles fossem até lá também conhecer o nosso modo de viver, conhecer os nossos familiares, conhecer nossas lideranças maiores, que são o cacique e pajé, que não saem da tribo... conhecer a nossa área, que, na realidade, área essa que a gente só diz que é nossa pelo fato de eles saber que ainda falta demarcação. Mas, ainda tem a serra, né? Cachoeiras, as pedras pintadas, né? Pedra por pedra pintada. Conhecer nosso Ouricuri, que é nossa aldeia sagrada. (MAWÊ Entrevista).

O território foi um tema recorrente nas falas de Mawê. Nas interações em sala, as perguntas dos/as estudantes sobre detalhes do modo de vida recebiam geralmente uma resposta que se ampliava para o ritual do Ouricuri e a sua Aldeia específica e para a questão do território.

Nas suas mobilizações étnicas, os Fulni-ô, segundo Quirino (2006, p. 85), “não abrem mão de recursos que possam lhes ajudar a vivificar sua identidade e a proteger a integridade de seu território”, o que é uma reivindicação comum aos povos indígenas. A autora, no entanto, busca ressaltar que isso se torna uma questão que vai além da defesa de um espaço de sobrevivência econômica e social, porque “tem a ver com a mobilização em defesa de um território que é a própria expressão da identidade, tem a ver com o desejo de permanecer num espaço carregado de marcas simbólicas do universo social e religioso” (QUIRINO, 2006, p. 85).

E o aspecto do cuidado em vivificar a lembrança do território chega a efeito de aprendizado sobre o ser Fulni-ô, como transparece nos relatos de alguns/algumas estudantes, a exemplo do que dizem Kael e Maria, a seguir. A relação entre território e religiosidade é um aspecto cultural que integra o conjunto de sinais diacríticos percebidos pelos alunos.

Kael: E outra coisa também: se você for observar direito, eles têm, como se fosse, duas culturas, né? Que durante seis meses¹⁷, eles vivem como nós temos aqui, um lado social normal, aberto, com todo mundo... Mas durante outros seis meses, eles vivem, é... num ato de ritual, se eu não me engano. [...] Vivem num ato de ritual. Prática deles mesmo, né? Prática indígena. Eles vivem dentro do mato. (3º GF¹⁸)

¹⁷ O estudante se equivocou no número de meses. São apenas três.

¹⁸ 3ºGF é a abreviação de terceiro grupo focal. No texto desta dissertação, utilizo essa abreviação para indicar de que grupo focal o/a estudante participou.

Maria: Eu quero ir pro Ouricuri, mas não pode, não [risos de alguns participantes do grupo focal e da estudante mesma]. Não sou índia. (1º GF).

Para a efetivação da itinerância, mais intensa no mês de abril, o *Feá Thxólwa* conta com uma rede de colaboradores(as), semelhante ao que Cunha (2008) observou no seu estudo sobre os Kariri-Xocó na cidade de Salvador. Os custos da estadia em Recife são assumidos pelo próprio grupo, conforme o coordenador e a coordenadora do grupo relataram. Tive a oportunidade, inclusive, de conhecer a casa em que se hospedaram na capital, onde permaneceram na maior parte dos dias do mês de abril, para se apresentarem em escolas e em outros espaços. Comentando sobre o mês de abril quando podem vir a se apresentar, Valdez afirmou:

[d]ependendo de uma escola ou uma universidade chamar, a gente tá indo. [...] Nós mostramos o nosso trabalho, o conhecimento que a gente tem. Isso foi tudo através de pessoas que já viram nosso trabalho. Professores que já viram em escola nosso trabalho em Recife. Aí, tem amigos na faculdade que perguntaram como era esse trabalho. [...] O grupo já teve proposta até de ir pro México, mas realmente o projeto que foi dado num foi aceito, né? Mas quer dizer que isso já foi um convite. Já foi tudo encaminhado através do que a gente faz nas escola. Num digo nem só fora das escola, mas nas escola isso já gerou conhecimento. (VALDEZ, Entrevista).

Conforme Cunha (2008, p. 4) apresenta, as redes de colaboração favorecem a itinerância indígena na cidade: os/as índios/as “evocam sempre a importância deste acolhimento e das amizades conquistadas na cidade.”

4.2 APROXIMANDO-SE DO MUNDO FULNI-Ô POR MEIO DE SUA MÚSICA

Os/as estudantes revelaram que as suas primeiras impressões em relação aos indígenas foram de surpresa, estranhamento. Para relatar as suas ideias e sentimentos iniciais, usaram expressões como “Achei estranho” (ANA SOFIA, 3º GF). Similarmente, outro estudante narra: “À primeira vista, a pessoa acha estranho. [...] Coisa que a gente nunca viu” [...] (LUKE, 3º GF). De modo efusivo, uma aluna expressa o que pensou em seu primeiro contato: ““Oh, meu Deus do céu!’ Eu achei uma coisa muito incrível, entendeu?” (MARIA, 1ºGF). Em outro grupo focal, uma colega comenta: “Porque não é uma coisa comum que a gente via, né?” (LEA, 2º GF). Além de revelarem estranhamento, surpresa, alguns sentiram medo, como afirmou Adriana em seu relato (3º GF). Ademais, houve descrença: “A primeira vez que eu vi

índio aqui, eu achei que era *fake* [falso]. Pela convivência, vendo eles/as conversando entre si, falando a língua deles, [...] eu vi que era real” (JONAS, 1º GF). Todavia, este estudo constata que a maioria dos/as estudantes, após essas primeiras impressões, passaram a uma apreciação interessada.

Fernanda: É porque é uma coisa bonita e uma coisa esquisita.

Estêvão: É...

Fernanda: Uma mistura. É bonito, mas, ao mesmo tempo, é esquisito.

Valéria: Diferente, né?

Fernanda: Porque eles cantam, a gente não entende, mas a gente acha bonito, né?

Carla: É...

Fernanda: A gente só acha bonito, mas, na verdade, a gente não sabe o que eles estão cantando.

Renata: ... o que significa aquela dança, né?

Ana Sofia: O que eles falam também... (3ºGF).

Argumentando pela atuação dos mestres das culturas indígenas e afrodescendentes nas escolas e universidades, Tugny (2014, p. 10) pondera que

[a]penas a empatia proporcionada pelo contato e a proximidade com estes detentores de conhecimentos tradicionais, reconhecidos pelo Estado em suas diferenças, como plenas autoridades de saberes que são também singulares em suas formas de transmissão, [já] propiciaria o reparo do profundo preconceito, desprezo e ignorância que deixaram marcas profundas na formação da nossa sociedade, altamente hierarquizada.

No caso da escola pesquisada, o reconhecimento pelo Estado, a que a autora faz referência, se efetiva com a atuação da gestão escolar em favorecer essa presença dos Fulni-ô. E essa empatia parece ter acontecido no caso pesquisado.

É o que expressam os/as estudantes quando, espontaneamente, tecem considerações a esse respeito, como demonstram os fragmentos de relatos a seguir: “Porque ele chegou na sala da gente foi como se fosse assim... [...] Anos de convivência, né? Chegou, sentou, conversou... conversava como era a vida dele” (CASSIANE, 1º GF). “Assim... eles são muito hospitaleiros, né?” (MARIA, 1º GF). “Então, é tipo... que a gente passa segurança pra eles. Eles aprende com a gente e a gente aprende com eles” (LUCIANA, 2º GF). “Outra coisa importante [...] é a forma que eles acolhem a gente e a forma que a gente acolhe eles.” (ADRIANA, 3º GF). “É uma coisa que eu tinha pensado: o acolhimento. O acolhimento que tanto eles têm com a gente quanto a gente tem com eles. Uma coisa que ficou...” (LUKE, 3º

GF). Expressam, assim, refletir sobre essa empatia, para usar a palavra empregada por Tugny (2014).

Esses encontros aguçaram os interesses dos/as estudantes pelo que “o outro” trouxe de diferente, o que compreendo da postura curiosa nos momentos das apresentações e conversas. Ao longo das observações, desde o primeiro contato com a música dos visitantes, passando pelos momentos em sala de aula, até o último encontro na quadra da escola, a maioria dos estudantes se mostra interessada. Em nenhuma das ocasiões, por exemplo, vi a coordenadora ou o gestor se ocuparem do comportamento dos discentes, como nos ajuntamentos no pátio para comunicações e outras solenidades. Essa foi uma impressão também compartilhada por outros/as colegas de trabalho.

4.2.1 Reconhecendo e desconstruindo preconceitos

A gente que é nordestino sofre preconceito. Imagina quem é índio nordestino?... É que sofre mesmo. (MARIA, 3º GF).

A presença indígena na Escola põe em questão certezas sobre quem são os indígenas atuais no Brasil. Atores em uma sociedade ainda altamente marcada por uma cognição impregnada pela colonialidade nas suas diferentes dimensões (WALSH, 2010; 2012), provavelmente nos provocou, aos membros da comunidade escolar, um rearranjo de concepções – ao menos de algumas. Mas, no que tange ao foco deste estudo, isto é, à forma como os estudantes vivenciam esses encontros, é possível observar nos seus relatos certas mudanças de concepções a respeito do índio, quiçá a desconstrução de alguns preconceitos.

Quando eu era primeiro ano [conta sobre o contato inicial com os Fulni-ô na Escola], eu pensei que índio era coisa de outro mundo. Porque eu achei que não existia mais índio que é índio de verdade, assim... índio índio. No primeiro ano, né? Eu achei assim: “Oh, meu Deus do céu!” Eu achei uma coisa muito incrível, entendeu? Porque, assim... eu achei que só existia índio lá na Amazônia. Achei que em Pernambuco só existia seca e... isso mesmo. Mas tem índio, né? (MARIA, 1º GF).

No seu relato, a partir da expressão dos seus preconceitos anteriores, Maria manifesta um reconhecimento dos Fulni-ô. Na opinião dela, “índio que é índio de verdade” ainda existe, e os Fulni-ô são um exemplo. O reconhecimento, iniciado por uma aproximação em que a música desempenhou o papel de sinal diacrítico primordial, vem após certo aprofundamento de aspectos do ser Fulni-ô na atualidade. E esse processo passou pelo aprendizado de que não

se trata de índios “isolados”. Pelo contrário, a estudante percebeu que existe relacionamento intenso com a sociedade nacional: “Porque eles têm telefone, ele usa maquiagem, roupa normal, *short*, calça” (MARIA, 1º GF).

Na defesa da identidade étnica, os índios no Nordeste (QUIRINO, 2006; CUNHA, 2008) ressaltam sinais diacríticos como estratégias de afirmação de uma indianidade, o que lhes têm garantido conquistas simbólicas e materiais e, especialmente, o reconhecimento dos órgãos oficiais como o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e Fundação Nacional do Índio (Funai). Segundo Quirino (2006, p. 124),

É mister afirmar que a sociedade (incluindo nesse contexto, organizações governamentais, os não-índios de um modo geral e os índios) continua movida pela “ideologia da identidade”, ou seja, admitindo as organizações étnicas pela existência de marcas culturais cuja função finda sendo autenticar a condição étnica. Nesse sentido a afirmação da identidade étnica não passa pela questão da auto-afirmação e da identificação por outros, mas pela exposição de uma cultura distinta. É como se os índios tivessem que apresentar um conteúdo cultural diferenciado para ter o direito de pronunciar-se como membro de um grupo étnico.

Emergiu nas palavras de Maria um equívoco ainda muito comum na sociedade: o de que só existe índio atualmente na Amazônia. A esse pensamento associa-se ainda a ideia de que os índios são sempre habitantes das florestas, como expressam outros estudantes, a exemplo de Lea.

Eu pensava, na minha concepção, que ele vivia dentro da floresta, que ele se pintava e pronto. Fazia suas coisas lá dentro. E eu pensava que ele não saía. Pensava que ele não tinha uma vida social aqui fora. Eu vim saber quando eles [os Fulni-ô] vieram realmente aqui [à Escola], eu vim saber que a vida dele não era restrita só dentro da aldeia. E, sim, ele tinha uma vida comum, como nós: estudava, trabalhava, tinha suas coisas, como qualquer pessoa. (LEA, 2º GF).

A palavra “aldeia”, na fala da estudante, parece retomar a ideia de “floresta”, como um lugar de isolamento. Essa é a concepção que ela revela ter reelaborado ao “saber” das atividades realizadas pelos indígenas relativas a “uma vida comum, como nós”, “como qualquer pessoa”. Assim, de acordo com Lea, viver na floresta deixa de ser uma condição necessária para se reconhecer o indígena.

Menezes Bastos (2006, p.119), quando trata sobre como o branco, o negro e o índio se fixaram na tradição brasileira, na perspectiva das ideologias de Estado (colonial e nacional) e sem excluir a agência da sociedade, diz que o ser índio “supõe a ideia ou de uma pureza

prototípica congelada no tempo, ou de uma completa provisoriedade na direção do apagamento étnico no caso de uma inserção no processo de contato com o mundo dos brancos”. Conforme o autor (2006, p. 119), o Estado elabora, no primeiro caso, “um absolutamente irreal e uniforme ‘índio puro’ – paradisíaco ou diabólico –, isolado, atrasado, distante da civilização”. No segundo caso, sobre o índio em contato com a “civilização”, “o sistema de pensamento que as ideologias de estado operam se fecha, claramente evidenciando seu interesse: quando o índio deixa de ser ‘puro’, ‘isolado’, ele simplesmente deixa de ser ‘índio’, assim devendo liberar as terras respectivas para a ocupação colonial ou nacional” (MENEZES BASTOS, 2006, p. 120). E relembra então as políticas de aldeamento e das reservas.

Segundo Edson Silva (2016), as representações sobre o índio selvagem na nossa sociedade devem muito as suas origens à literatura romântica e a discursos políticos e de intelectuais no século XIX. Nesse período, o Brasil experimentou um nacionalismo pós-proclamação da Independência que buscou na figura do índio o símbolo da nacionalidade. Entre argumentações políticas e produções ficcionais, criou-se um desenho simplista, estereotipado do indígena, tendo sido muito importante para isso o sucesso da literatura nos folhetins da época. “A oposição entre a imagem do índio domesticado (integrado), manso, e a imagem do ‘bárbaro’ (feroz), esteve presente nas obras [literárias] desse período” (SILVA, E., 2016, p. 18). O autor destaca o grande sucesso de *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar, como obras que ajudaram a construir essa dualidade. No romance *O Guarani*, o Tupi é a imagem do índio dócil, que não representa perigo, e o Aimoré, a imagem do índio bárbaro. Sobre como essas imagens do índio ficaram no imaginário da sociedade nacional, Silva também enfatiza a contribuição das estampas produzidas por pintores e artistas-viajantes que estiveram no Brasil nesse período. O pintor alemão Rugendas, por exemplo, expressou as suas concepções sobre os índios em afirmações como: “a exceção de suas necessidades, sua vida pouco difere das dos animais selvagens, com os quais partilham das florestas primitivas” (RUGENDAS, 1979, p. 159 *apud* SILVA, E., 2016, p. 21). Nas figuras que produziu sobre os índios, Rugendas os representa nus, seguindo “a concepção rousseauiana de homem primitivo’ e segundo os padrões de perfeição de beleza greco-romana” (SILVA, E., 2016, p. 21). Ainda segundo esse autor,

[t]anto estas imagens acerca dos indígenas, como as expressadas nas figuras dos artistas no Século XIX, foram incorporadas ao imaginário coletivo do país na época, e posteriormente ao serem reproduzidas nos manuais didáticos de História e Literatura. (SILVA, E., 2016, p. 22).

É nesse sentido que a declaração da estudante Cassiane se torna emblemática, uma vez que as suas concepções parecem se apoiar nas imagens do índio forjadas em livros a que teve acesso, provavelmente nos primeiros anos de escolarização. No seu relato, a estudante Cassiane (1º GF, 08/08/2016) declara: “Eu achava que índio só era em livros, assim, do tempo passado”. Como ressaltam Collet, Paladino e Russo (2014, p. 18), a estudante possivelmente apreendeu a imagem desse “índio idealizado, romântico, construído por livros, pela imprensa e por políticas governamentais”.

Segundo Grupioni (1995, p. 489), além de criar imagens estereotipadas, às vezes contraditórias, fragmentadas e de pôr o índio no passado, o livro didático também o apresenta em momentos históricos fragmentados:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios para o passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje.

Nesse sentido, as declarações da estudante Anabela sobre o seu preconceito são contundentes. Mas, apesar de expressar uma forte discriminação, a sua ideia pode ser considerada um exemplo de até onde pode chegar a racialização empreendida pela colonialidade. “Esta colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2010, p. 2).

Porque eu pensava assim, minha gente: índio nera gente não. Eu pensava que ele já nascia como se fosse, tipo, um... Sei lá! Como um bicho! Tipo, uma coisa assim. Eu pensava que ele nascia... que ele num nascia gente [...] Foi... Eu pensava assim. Eu disse até ao professor que na minha mente índio nera gente não. Aí, depois que eu comecei falar com eles lá, aí eu vi... (ANABELA, 1º GF).

Anabela foi a primeira, em seu grupo focal, a responder sobre as mudanças nas concepções sobre os índios a partir da presença dos Fulni-ô na Escola: “Eu modifiquei. Porque o senhor lembra que eu perguntei ao senhor... que eu disse ao senhor que índio não era gente não, num foi?”. A entrevistada narrou isso em uma aula, em um dia após a primeira apresentação dos Fulni-ô e antes de os índios irem a cada sala posteriormente. Nessa aula, os(as) seus(suas) colegas de turma reagiram com surpresa e gracejos à sua declaração. Mas

era possível perceber que não se tratava de nenhum blefe. Havia convicção nas suas palavras e a intenção de ser ouvida e ter a opinião respeitada. Como a sirene da Escola houvesse tocado, anunciando o final da aula, não tivemos tempo de fazer uma discussão a partir das suas afirmações. O seu relato sugere que o contato com os Fulni-ô foi fundamental para a estudante rever suas antigas opiniões.

Possivelmente com uma compreensão nesse mesmo sentido do índio selvagem, Caroline afirma:

Quando eu vi um índio pela primeira vez, eu estudava na Genilda [uma escola pública de ensino fundamental] ainda. Eles foram lá. Quando eu vi eles, “Isso é índio? Isso né índio não. Índio anda nu, não anda vestido.” Ele tava de roupa! [...] Eles [os Fulni-ô]... Mudou o meu conceito. Porque lá [na outra escola], eu também não dava nem a mínima. Porque, assim... “Como eu vejo na televisão, não tá aqui.” Então, pra mim, também não era. Então nem ligava. E aqui [na escola] não. Aqui eles já mostraram diferente. Que pra ser índio não precisa... andar nu... Só a cultura já diferencia. (CAROLINE, 1º GF).

A narrativa de Caroline revela a repercussão das visitas dos Fulni-ô à Escola, onde a presença não se restringe a uma apresentação musical esporádica ao ano, mas no período de cerca de uma semana, como no ano letivo focado na pesquisa. Os encontros organizados com a coordenação da Escola propiciaram, portanto, uma vivência mais intensa, resultando em oportunidades de aprendizagens culturais, musicais, conceituais acerca do indígena no Brasil contemporâneo.

Outros relatos se referem a essa visão do indígena como um selvagem bárbaro e feroz: “eu pensava que índio era canibal” (ANTÔNIO, 1º GF). “Pra mim, meu pensamento que índio era canibal [...] na hora da apresentação eu mal queria sair da sala [...] Eu conversei com eles [...] Meus pensamentos mudaram muito” (ESTÊVÃO, 3º GF). Similarmente, outros/as estudantes abordam essa questão:

Fernanda: A gente tem o pensamento que índio é aquele que tem que estar na mata, preso lá...

Kael: Isolado.

Fernanda: ... que lá é o lugar dele; sem roupa, sem tecnologia, sem contato.

Ana Sofia: Não se comunica com o exterior.

Fernanda: Se case por lá. Fique por lá, não venha pra cidade. Se vir pra cidade, vai ser pra...

Estêvão: Matar.

Renata: Matar, ter guerra...

Fernanda: ...matar gente, ou, se não, brigar com a gente de boca. (3º GF).

Pode-se perguntar que relação há entre a ideia do índio violento, como nas palavras supracitadas de Estêvão, Renata e Fernanda, com as publicações nas mídias brasileiras sobre os povos indígenas atualmente, especialmente quando reportam situações de conflito. Essas narrativas, assim como as da estudante Aline, que destacou na televisão uma fonte de referências sobre o índio, remetem ao questionado por Grupioni (1995, p. 482), quando propõe que se poderiam pesquisar “as representações do índio em nossa sociedade”:

Que papel desempenham os meios de comunicação na produção de informações sobre a questão indígena atual e que índio é esse veiculado pela imprensa nacional? Que tipo de conhecimento a escola transmite sobre aqueles que são diferentes de nós e em que consiste essa diferença?

Em um artigo, Edson Silva (2013) analisa uma matéria publicada no suplemento infantil do jornal Diário de Pernambuco a respeito de uma experiência pedagógica realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola em um bairro de famílias ricas em Recife. O autor destaca palavras do jornalista, da professora e de um estudante, permeadas de desinformações, que reforçam o conceito de índio genérico, morador das florestas, no passado da sociedade ou em extinção. Esse autor chama a atenção para os recorrentes equívocos pedagógicos, apontando a escola como uma grande responsável pelos conceitos e informações equivocadas e questiona:

[...] enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam na cabeça, vestem-nas com saiotos de papel geralmente verdes, e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! Dizem que estão imitando os índios, numa tentativa de homenageá-los! Entretanto, tal homenagem se refere à qual índio? As supostas imitações correspondem às situações dos povos indígenas no Brasil? *Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos/as estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações sobre a diversidade étnica existente no nosso país?* (SILVA, 2013, p. 3, grifo meu).

O depoimento do estudante Luís é revelador da visão do indígena como elemento menos evoluído no “processo de civilização” da humanidade. Essa era a visão de pesquisadores-artistas-viajantes ainda no século XIX (SILVA, 2016) que influenciou a maneira de se escreverem livros didáticos, pelos menos, até o final do século XX (GRUPIONI, 1995; SILVA, 2016).

Pra mim eles só viviam na mata e se pintava, só. Continuava passando a tradição. Mas quando eles vieram pra cá, eu vi que eles também se

assemelhavam um pouco com a gente, sobre algumas coisas da cultura deles. Eram um pouco parecidas, porque através desse contato que tiveram... Eu achei algumas coisas parecidas. Na minha concepção eu acho que eles são até bem mais evoluído do que o que se fala. (LUÍS, 2º GF)

As palavras do estudante Luís expressaram as influências culturais da sociedade nacional sobre os modos de vida dos indígenas. O estudante parece reconhecer o contato ao longo da história como a causa das mudanças. No entanto, essa percepção se situa possivelmente no âmbito da interculturalidade relacional explicitada por Walsh (2010b, p. 77).

Por sua vez, o estudante Vinícius parece sintetizar o preconceito como ameaça à dignidade humana. Faz uma crítica à postura preconceituosa que diz observar em outras pessoas:

Questão de preconceito, professor. [...] Eu acredito que tem muita gente que não abriu a mente para saber que qualquer pessoa, independente de ser índio ou não, é igual a qualquer ser humano, entendeu? E tem muita coisa na cabeça de muitos ainda que, pelo simples fato de viver numa reserva, de pintar o seu rosto, de manter uma tradição que tem há muitos anos, não é gente, não é pessoa como qualquer outra. Aí é isso que eu acho que é um maior absurdo. Diante de tanta coisa, é esse preconceito que muita gente ainda tem com os indígenas. (VINÍCIUS, 2º GF).

Ao longo da elaboração do texto dissertativo, creditei especial relevância ao encontro ocorrido entre os muros da escola como fator desencadeador das aprendizagens, uma vez que foge à abrangência deste estudo compreender as eventuais associações realizadas pelos(as) estudantes entre o vivido na Escola e outras fontes a que tiveram acesso antes das visitas, durante elas e depois delas – fontes como telejornais, livros¹⁹, Internet, entre outras. Por isso, é importante considerar que os/as estudantes certamente não tomam apenas os Fulni-ô como referência de povo indígena quando elaboram suas reflexões.

Diante do reconhecimento das similaridades dos modos de vida dos índios com os da “nossa” sociedade e do direito ao uso de tecnologias, tão realçado pelos/as entrevistados/as, e tendo em mente a problemática em torno da figura do indígena “aculturado”, propus-lhes os seguintes questionamentos: Quem é o índio? Quem são os índios? Os fragmentos das entrevistas que seguem sintetizam suas opiniões:

¹⁹ Considerei prudente vedar a participação de um aluno nos grupos focais em razão de ele, após a visita dos Fulni-ô, ter lido praticamente todos os livros sobre a temática indígena disponíveis na biblioteca da Escola, e termos mantido intenso diálogo sobre o assunto. O aluno se tornou voluntariamente um auxiliar para o uso de equipamentos e para conferir as listas dos participantes.

Maria: É uma pessoa...

Cassiane: É uma pessoa normal feito a gente, só que...

Maria: Tão normal quanto a gente!

Cassiane: ... a cultura dele é diferente. Os atos que eles fazem é diferente. Só que ele usa roupa feito a gente... utilizam alguns, agora utilizam agora

Maria: as tecnologias. (1º GF).

Maria Luz: Pessoas iguais à gente, só que com costumes e culturas diferentes.

Luís: Pra mim, são pessoas que conservam mais a sua cultura. (2º GF).

Assim, para diversos entrevistados/as, o sujeito indígena é uma pessoa detentora de cultura e valores distintos dos nossos, mas pessoas como nós. Em uma sociedade como a nossa, em que as forças contrárias aos interesses indígenas logram, especialmente, forte representação no cenário político nacional, a desconstrução dos preconceitos contra o índio parece constituir-se de avanços e retrocessos, estabelecendo-se em um desafio constante para a educação.

Baniwa (2006, p. 38) afirma que há “uma tendência percebida na prática cotidiana dos povos indígenas: a do aumento progressivo de pessoas e de segmentos sociais que vão superando a visão estereotipada sobre os primeiros habitantes do Brasil”. Contudo, o autor reconhece que ainda existem pessoas que concebem como verdadeiros índios apenas aqueles que falam suas línguas, vivem nas florestas nus e pintados e “praticam danças exóticas estranhas às danças do mundo não-indígena”. Essas pessoas “ainda pensam assim, fruto da imagem pejorativa e preconceituosa de índio veiculada ao longo de séculos pela escola e pelos meios de comunicação de massa” (BANIWA, 2006, p. 41).

Em um dos grupos focais, nas questões sobre o ser índio, surgiu o tema das mudanças culturais. Os/as estudantes demonstraram reconhecer as alterações, muito atribuídas em suas palavras ao uso de “novas tecnologias”, como fatos que não mudam a identidade étnica. Foi interessante encontrar na fala de um deles que os índios “adaptam” o uso dessas tecnologias. Adaptar é um verbo que descreve muito bem muitas das estratégias de resistência empreendidas pelos povos indígenas no contato com o colonizador e, hoje, com a sociedade nacional.

Kael: O mundo vai evoluindo, né? A tecnologia vai avançando, e eles aceitam. Eles adaptam esses costumes.

Adriana: Mas eles não são tão apegados como nós...

Kael: Mas eles não deixa os costumes deles para adotar esses costumes nossos, entendeu? Porque já é raiz.

Luke: Talvez algumas coisas se modifiquem.

Kael: É...

Luke: Com o tempo, os índios vão mudando algumas coisas. Agora, ele, como ela falou, ele, é... Eles não se esquecem da raiz dele, das raízes deles. [...] Eles, simplesmente, não esquecem e mudam totalmente. E até é uma coisa que demora muito. [...] a gente pensa que os índios só vivem no meio da floresta, e num existe nenhuma tecnologia. Aí eles dizem aqui que... Pronto! O caso da foto aí que ela viu, de onde eles vivem; que moram em casa, não moram em oca, tal... [...] E eles mostram que o índio de hoje em dia, ele também tem coisas da nossa cultura. Mas também têm coisas da cultura dele, que ficou com o tempo. Ele não simplesmente... Não apagou isso [...] A diferença do índio com a gente é que a gente, a cultura da gente, com o tempo, nós esquecemos de muita coisa, de muitas coisas dos nossos antepassados. E os índios, não. Eles querem permanecer com isso. Eles mudam algumas coisas, mas aquela essência do índio, aquilo dali continua. (3º GF)

Nas palavras de Luke, percebemos a valorização da ancestralidade como um elemento marcante da identidade indígena, que o estudante demonstra lamentar não haver na “cultura da gente”, para usar as suas próprias palavras. Esse recurso à ascendência como vivificador da identidade transparece nas afirmações de Luke não apenas como um dado copiado do discurso do indígena. O estudante parece pensar sobre os “nossos antepassados”. Assim, entendo que o estudante transcendeu o discurso indígena de valorização da ancestralidade para pensar a sua própria.

A propósito de contato cultural e mudança, Barth (1998, p. 119) defende que

[e]ste é um processo amplamente disseminado nas condições atuais, em que a dependência de produtos e instituições das sociedades industriais se espalha por todas as partes do mundo. O que é importante reconhecer é que uma redução drástica das diferenças culturais entre grupos étnicos não pode ser correlacionada de modo simples com uma redução da pertinência organizacional das identidades étnicas, ou com um declínio dos processos de manutenção de fronteiras²⁰. Isto fica bem demonstrado em muitos estudos de casos específicos.

Nesse sentido, o estudo revela que os/as estudantes entrevistados/as parecem superar, ao menos em parte, as representações de indianidade historicamente construídas e socialmente compartilhadas (QUIRINO, 2006), ou seja, parecem transpor a ideia do indígena como um sujeito socialmente distante, cuja identidade só é reconhecida pela apresentação de traços culturais exóticos.

²⁰ O autor se refere a fronteiras étnicas.

4.2.2 Sobre os conflitos

Nos grupos focais, o preconceito contra o índio foi abordado pelos próprios estudantes. Entretanto, apenas em um dos grupos o assunto dos conflitos veio à tona na declaração de uma aluna. Luciana toca nesse problema diretamente no seu aspecto das disputas pelos territórios. Suas palavras foram em reação ao comentário de um colega sobre preconceito sofrido pelos Fulni-ô, eventualmente percebido por ele dentro da Escola. A menção feita por Luciana, no entanto, não estimulou outros comentários dentro do grupo de entrevistados(as):

Então, pra mim, eu acho que aqui na Escola não teve [preconceito contra os Fulni-ô] pra gente ver, mas que tem na sociedade, tem muito, porque vê o índio como se fosse um lixo, como se fosse... bicho. E tratam da forma que querem, pensam da forma que querem, e não pode ser assim. Até porque, quando Pedro Álvares Cabral veio pro Brasil, os primeiros foram o quê? Foram os índios. Então, normalmente essa terra são deles. Então hoje eles não têm mais o direito de ter casa na floresta... Ou hoje estamos desmatando sem nem mesmo pensar nos animais, nos índios... Então, isso se torna bem mais difícil a convivência deles. Por isso ele vê a gente como pessoas que têm grande agressividade pra eles, porque a gente mesmo, muitas vezes, por uma simples coisa, ameaça a vida deles. (LUCIANA, 2º GF).

Ao tratar da destruição do ambiente natural como uma ameaça à vida dos indígenas, Graziela demonstra compreender a importância do território para a sua sobrevivência social e cultural.

Penso haver um significativo avanço no reconhecimento da existência do indígena e das suas diversidades entre os(as) pesquisados(as). No entanto, não apresentam reflexões mais profundas sobre a questão. O índio é percebido como um diferente, mas referido como um diferente entre tantos outros diferentes que formam o conjunto “harmonioso” da cultura e sociedade nacional. Nesse contexto, a pedagogia decolonial torna-se um instrumento valioso, pois se destina a desvelar a assimetria de poder que historicamente se construiu entre os diferentes grupos que constituem a sociedade (WALSH, 2010).

Com os conhecimentos adquiridos sobre os Fulni-ô, a partir principalmente do encontro com a sua música, os(as) entrevistados(as) desenvolveram reflexões sobre si mesmos como sujeitos em uma sociedade diferenciada da do “outro”. O “nós” se tornou objeto de reflexões. Como também houve reconhecimento de similaridades entre a cosmologia Fulni-ô e os valores dos paudalheses, como membros de uma sociedade interiorana. Mesmo por meio de generalizações preconceituosas em relação a outras regiões

do país, uma estudante constrói uma argumentação coerente quanto às semelhanças culturais com os Fulni-ô.

Mas eu acho que, assim: um exemplo: se uma pessoa viesse lá do Sul ou do Sudeste pra cá, eu acho que ela acharia coisa de outro mundo. Pra gente que é próximo deles, assim... a gente não vê tanto assim... coisa estranha. Até porque, querendo ou não, a gente tem cuidado, assim... da terra. A gente tem um apego com as coisas. Até porque a gente não vive, assim... “Ai...”, como se diz, andando em metrópole, né? [...] A gente tem um cuidado maior com a cultura da gente, em relação ao pessoal de Recife, que vive numa metrópole que é isso tudo... Assim... é diferente. Eu... Cada lugar tem sua particularidade, né? Cada cidade, cada pessoa tem sua particularidade. (MARIA, 1º GF).

Luke revela consciência do estranhamento dos atores sociais envolvidos no encontro, conjecturando um encontro entre atores hipotéticos. De certa forma, ele busca, a partir do vivido em um caso particular, pensar no comportamento humano.

O que a pessoa sente é um choque cultural, porque a gente não é acostumado a ver aquela dança deles. Acostumados com outra cultura. Aí, quando a gente vê aquela... a gente vê aquela dança deles, tipo... aquela apresentação *trash*. É muito estranho, porque a gente não conhece. Da mesma forma, eu acho que (não eles), agora os índios que não têm contato com os... não tem nenhum contato. Da mesma forma que a gente não acha tão familiar aquilo, a dança deles, eu acho que os índios que não têm nenhum contato com a gente, é... eles também não... eles não se sentem tão familiar com a cultura da gente; com a dança, com a música... (LUKE, 3º GF).

Segundo Taísa e Maria, a hipótese é de que aqueles Fulni-ô tinham um conhecimento tão abrangente que seriam sabedores dos modos de vida da nossa sociedade ainda mais que “a gente”. “E é como se ele estivesse mais integrado no mundo da gente do que a gente no deles” (TAÍSA, 1º GF).

Taísa: Às vezes, eu tenho a impressão que eles conheciam um pouco a mais da cultura da gente mais do que a gente mesmo.

Maria: Do que a gente mesmo. É Verdade.

Taísa: E pelo fato também de... como ela falou que a sala dela apresentou comidas que eles já conheciam. E no caso que se eles fossem apresentar a comida deles, poderia ter coisa que a gente não conhecia.

E na continuidade da fala, Taísa coloca: “No caso da música também. Eu acho que eles conhece mais a nossa, assim... escuta [mais a nossa música] do que a gente ouve a deles” (TAÍSA, 1º GF). Dessa premissa, viria a sugestão de que eles eram conhecedores da cultura

da “gente mais do que a gente mesmo”. Parece haver por parte da estudante o reconhecimento de que os Fulni-ô conseguem articular estrategicamente a defesa da identidade étnica com o envolvimento na sociedade nacional: “Eles conhece mais a gente do que a gente mesmo” (MARIA, 1º GF).

Outros estudantes utilizaram expressões como troca cultural e troca de experiência para descreverem o contato entre eles e os indígenas. Ao passo que outros revelaram ver na cultura indígena compartilhada valores que poderiam ser tomados como exemplares, como o apreço maior pela própria cultura e o respeito ao diferente.

Luke: É tipo uma troca cultural. A gente absorve muitas coisas deles, e eles absorvem muitas coisas da gente. Tanto na forma de a gente agir nas situações... Também deles, como eles agem nas situações. Isso é tipo... uma troca cultural. Pra mim, o que ficou foi isso. Nós trocamos, assim, é... [...] informações, assim a forma que nós vivemos, e a forma que eles vivem. [...] Uma troca cultural. Que... absorve tanto a cultura dele, como ele... (3º GF).

Vinícius: Eu acho que é a melhor parte. Essa troca de experiência é a melhor parte, porque, a partir do momento que a gente para pra ver o que eles têm pra dizer pra gente, ver o que eles têm pra passar pra gente, é um momento muito bom, porque não é sempre que a gente encontra, esbarra com um índio na rua e sabe o que ele tem pra dizer pra gente... Então, foi bem... É muito interessante isso tudo, porque é uma forma de aprender, uma forma nova de aprender, entendeu? Novas culturas. E foi muito bom esse momento. É sempre bom quando eles têm alguma coisa pra passar pra gente. E a gente também. (2º GF).

Filipe: Eu acho que a gente tem que se espelhar mais na maneira do índio, porque ele tem muita cultura, sabe preservar. E além de tudo isso, a gente tem que saber aceitar cada população. Saber aceitar. (2º GF).

4.2.3 Avaliando o contato

Quanto ao sentido e valor da presença dos indígenas na Escola, os/as estudantes entrevistados/as manifestaram apreço. Durante os diferentes questionamentos da entrevista e nas suas considerações finais quiseram deixar clara a satisfação pela experiência vivida.

Renata: A experiência é maravilhosa!

Estêvão: É (3º GF)

[...]

Maria: se todos tivessem a oportunidade, como nós, de conhecer os índios...

Ana Sofia: Foi um momento muito especial [...] Mudou um pouco o pensamento. Que muita gente pensava muita coisa, e se tornou o contrário daquilo que pensamos... e foi muito bom.

Carla: Eu gostei muito deles ter vindo pra cá e queria que eles pudessem ficar mais tempo, pra gente aprender mais com eles.... [...] E eu gostei da parte da música.

Levi: [...] Gostaria que tivesse outras oportunidades.

Adriana: Eu queria só agradecer pela parceria da escola, junto com o professor André, e o pessoal da tribo por ter trazido eles [...] Se não fosse por essa parceria, a gente não saberia nem o pouquinho que a gente sabe hoje.

Kael: Eu agradeço pela oportunidade [...] Aprender mais um pouco sobre a cultura Fulni-ô. E que outras tribos também possam vir para essa escola, pra que a gente possa conhecer. [...] (3º GF).

Como revelam, reconhecem o contato com os Fulni-ô como propiciador de aprendizagens sobre diversidade cultural. A partir do conhecimento mais aprofundado sobre um grupo humano, aparentemente, desenvolvem um olhar para além do exótico, o que os/as ajuda a compreender a sociedade brasileira como uma multiplicidade de povos. Conscientizam-se mais disso. Parece crescer entre esses/as estudantes o interesse pelo que o “outro” tem a apresentar de diferente, especialmente em relação aos seus modos de vida.

4.3 A MÚSICA

Mawê ressalta a importância da música para o conhecimento do povo Fulni-ô entre os não índios. Ele destaca também a importância da língua Yaathê em outros gêneros musicais que não os “tradicionais” do seu povo.

A música é uma coisa que cada vez mais vem dando muita atenção pra nossa comunidade. Como teve um índio da nossa tribo que teve a oportunidade de fazer umas palestra nos Estados Unido... E chegou lá, numa empresa dessa que tava, Beyoncé tava lá. Aí fizeram um cântico junto. Pra nós foi uma felicidade imensa, né?... Toda a tribo ser homenageada por uma cantora tão *superestar*, e cantar com um índio da nossa tribo. (MAWÊ, Entrevista).

Questionado sobre os elementos que trazem para a Escola nesse contato da visita, Valdez ressalta a música como o aspecto primordial.

Acho que a música é o mais importante, né? *Acho que se não tivesse a música pra gente dentro da cultura Fulni-ô, acho que num existia esse trabalho nosso que a gente tá fazendo.* Acho que tudo isso se encaixa uma coisa com a outra. Esse trabalho nosso. (VALDEZ, Entrevista).

Considero que o interlocutor faz, com muita propriedade, uma análise sobre a importância da música no encontro intercultural de estudantes e Fulni-ô. As palavras de

Mawê corroboram esse pensamento: “Eu posso dizer assim: às vezes tem escola que quer, somente querem dança e canto. Às vezes tem escola que quer só uma palestra, mas no meio daquela palestra eles pede pra pessoa cantar” (MAWÊ, Entrevista).

Na realidade, na verdade mesmo, música é tudo. [...] E quando se fala em cultura indígena, então tem que ter a música, a principal coisa que faz a gente alegre, de onde traz toda a alegria pra nossa comunidade. (MAWÊ, Entrevista).

Entre os/as estudantes, Vinícius e Lea revelam as suas impressões sobre as apresentações do *Feá Thxólwa* / dos(as) Fulni-ô, ao que parece, em uma busca por compreender os seus sentidos. As suas percepções remetem às de Lühning (2006), quando discute e compara os discursos dos acadêmicos e dos representantes das culturas presentes no encontro de etnomusicologia em Minas Gerais em 2000. Estes últimos, segundo a autora, “falaram com e através de seus corpos que carregam toda a sua vivência e experiência, entoando, cantando, tocando e, às vezes, então ‘falam’ [...]” (LÜHNING, 2006, p. 39).

Lea: E mais... Assim... O que eles passavam pra gente, muitas vezes, nem era com as palavras. Era mesmo com sua dança, com sua cultura, com suas expressões ele passava pra gente o que ele queria passar. Muitas vezes não era com suas palavras específicas. Acho que a expressão dele falava muita coisa em si... da história, da sua cultura. (2º GF).

[...]

Vinícius: É como se fosse a identidade deles a dança e a música, entendeu? É como se fizesse o índio a dança e a música deles. É isso que é essencial.

Pesquisador: Fizesse o índio?

Vinícius: Sim. É a parte que mais emociona a quem vê e a quem conhece. Que é a parte em que eles dançam e eles cantam. É como se fosse a identidade deles mesmo. (2º GF).

Esses depoimentos vão ao encontro da função do toré abordada por Arcanjo (2013) e Oliveira (2009): “É importante percebermos que o toré tem intrínseca uma definição como expressão política. Uma demarcação identitária realizada pelos povos que mais sofreram com o processo de colonização e que hoje se utilizam do ritual como elemento demarcatório entre o nós e os outros” (OLIVEIRA, 2009, p. 48).

Mawê revela muito das práticas musicais Fulni-ô quando comenta o valor da música:

A música pra gente, na realidade, é tudo. É uma forma que a gente expressa nosso sentimento, a gente expressa nossa alegria pra nós, indígena, é assim, né? Quando tem um batizado indígena, a gente vai cantar, vai dançar, o dia, a noite, o tempo que guentar. Quem não guentar, vai deitar, vai dormir. Outro levanta e vem. É a festança toda. O momento de alegria. Quando chega o momento da morte, a gente canta também, né? Então, quer dizer,

que a música em si ela está dentro da vida do índio no início que ele nasce. No início que ele nasce... É uma coisa que nossos ancestrais tentam mostrar, mostraram isso a nossos pais, nossos avôs, nossas avós. Isso é uma coisa que vem passando de geração pra geração. Principalmente que índio gosta muito de cantar entoando; encaixando vozes, né? O índio gosta até de se testar na música. Gosta de se testar. Como? De que forma? Procurar encaixe de vozes, como Roupa Nova, como A-Ha... Pra gente mais novo, né? Nossos antepassados não. Eles não conheciam isso, né? A gente se admira. (MAWÊ, Entrevista).

Na sua fala, Mawê ainda parece nos apontar uma transformação cultural. Sobre os grupos citados (Roupa Nova e A-Ha), no entanto, penso que servem mais de ilustrações, no momento da entrevista, do que referências transculturais para a sobreposição de vozes que realizam. Considero que ele procurou ser compreendido quando falava em “encaixe de vozes”.

Esse interlocutor, na continuação, desenvolve uma reflexão sobre a maneira de projetarem a voz nas cafurnas²¹.

Apesar de que a gente sabe que tem uma diferença grande de utilização de microfone pra quem canta, na realidade, sem microfone, sem som. Isso é uma coisa que a gente aprende... técnica, vamos dizer assim, técnica: cantar na raça, na raça! Em ver outro índio mais velho cantando. Em ver onde o índio mais velho emprega aquela voz... Claro que o não índio tem as escolas, né? Como a gente conversa muito aqui com o professor André. Tem até aquecimento! O índio não tem aquecimento! O índio não tem aquecimento... O índio canta com vontade, com alegria. Então é uma coisa que vem da natureza, já vem de dentro. (MAWÊ, Entrevista).

O índio Neto contou como costumam cantar quando se juntam para fazer um “assado na casa de um índio”, na Aldeia. Falou de mais um gênero musical, o rojão, explicando que era música “da roça”. Segundo Mawê, é uma música que se cantava no momento de “xaxá” o feijão e que era “uma influência do negro”.

²¹ Gênero musical dos Fulni-ô descrito nas p. 81 e 82.

4.4 AS PRÁTICAS MUSICAIS

4.4.1 As apresentações no território Fulni-ô

Nas três visitas à Aldeia no período da pesquisa, tive a oportunidade de presenciar algumas práticas musicais Fulni-ô. Por ocasião da festa de São João, observei, durante os *shows* no Clube Guarany²², como aqueles atores se diferenciavam do senso comum sobre pessoas em festas juninas em cidades do interior.

Observei um grupo de jovens e adolescentes que dançavam, ao som da banda de forró, com uma coreografia que me lembrava as danças étnicas deles. Dançavam em círculos. Perguntei a Reryanne²³ sobre aquela coreografia. Ela me disse que eles estavam misturando samba de coco, samba de gafieira e forró. Quatro mulheres perto de mim, em um momento, dançavam também em círculo, com passos que me remeteram rapidamente ao samba de coco. A banda, a essa altura, tocava um “forró” muito rápido. Na verdade, parecia um coco com teclado, sanfona, contrabaixo. (Diário de Campo).

Nesse dia, ao sair do clube, por volta das seis horas da manhã, depois que a música havia encerrado totalmente, presenciei um grupo de jovens e adolescentes indígenas cantando em uma espécie de coreto que há no centro da praça da Aldeia. Um dos jovens tocava um maracá e cantava alguma música que entendi ser em Yaathê, e os outros respondiam em coro. Pelas roupas que vestiam, pareciam ter saído da festa do clube. Não me pareceu que fizessem samba de coco, prometido para logo mais, naquele mesmo lugar, a partir das oito horas e do qual pude participar.

Por ocasião da abertura do Ouricuri, assisti a uma parte da missa. Alguns cânticos eram em Yaathê, pelo índio Abidon. Segundo informações de mais de um dos colaboradores da pesquisa, um importante compositor e tradutor de canções para o Yaathê.

No último dia da Festa da Padroeira, Nossa Senhora da Conceição, vi o Toré apresentado pelo grupo de anciões. Somado a isso, antes da procissão, fora da igreja, havia uma banda com um índio tocando pífano. Depois soube por Mawê que se tratava do mestre Matinho, que tive a oportunidade de conhecer após uma apresentação de samba de coco no carnaval de Olinda.

²² Clube do time de futebol dos Fulni-ô.

²³ Uma índia integrante do *Feá Thxólwa*.

Só consegui ver o Toré dos velhos quando a procissão se encerrou, na frente do palco armado ao lado da igreja. O lugar já havia sido demarcado por um círculo formado pelas pessoas (índios e não índios) que queriam assistir de perto. O padre proferiu palavras de louvação: “Viva Nossa senhora da Conceição! Viva Nosso Senhor Jesus Cristo! Viva o Povo Fulni-ô!”, ao que o povo respondia “Viva”, a cada evocação. E anunciou a apresentação do Toré “em homenagem à Nossa Senhora”. O grupo de Toré apresentou-se por cerca de 20 minutos. A multidão, formada por idosos, jovens e crianças disputava um lugar para assistir ao grupo. Alguns filmavam. Os integrantes do grupo vestiam roupas comuns aos da multidão que participara da procissão – as mulheres com vestidos longos. Depois do Toré o padre convidou o pajé, que falou por mais de 5 minutos em Yaathê. Depois, passou a falar em português iniciando por “E ainda quero dizer que...” E saudou as autoridades presentes. (Diário de Campo)

Aquele Toré me lembrou o que havia presenciado na Escola. De acordo com o índio Isaque, a quem eu havia reencontrado durante um trecho da procissão e a quem havia dito do interesse em ver o Toré: “ali é de onde vem nossa força”.

4.4.2 As apresentações na Escola

É por volta das oito horas. Os(as) estudantes foram conduzidos(as) pelos(as) professores(as) com os(as) quais estavam em sala para o pátio coberto da Escola. Os(as) estudantes deixam um círculo amplo no meio e demonstram expectativa. Os(as) indígenas têm uma certa unidade logo perceptível, tanto no genótipo quanto na indumentária: os homens vestem bermudas, alguns usam cocar ou tiaras de pena e estão com o corpo e o rosto pintados; as mulheres, também pintadas, usam *top* e um tipo de saia de cordão de algodão vermelho por cima de um short. E usam assessórios com penas nos cabelos, tiaras e brincos. (Diário de Campo)

Similarmente, Nascimento (1998, p. 94), no mencionado estudo sobre o Toré apresentado pelo Grupo dos Velhos, citou os outros grupos, formados por crianças ou adultos, que se apresentam fora do território indígena. Trata-se de grupos que usam roupas, pinturas corporais, adereços (cocares, colares, pulseiras). Segundo Quirino (2006, p. 121), são elementos “de expressão indígena”, como recursos para reforçar a indianidade, destinam-se “a fazer uma demonstração mais artística” do Toré e das cafurnas e sambas de coco.

O grupo assume uma formação e inicia as performances de música e dança. A música é feita com um ou dois maracás, com batidas fortes com os pés e com canto (numa língua desconhecida dos estudantes), não raro, polifônico. Numa estrutura responsiva, alternam-se, umas vezes, a voz de um solista e a do grupo; outras, as vozes femininas e as masculinas. O canto ainda é pontuado por vocalizações de sons agudos e sons que parecem imitar os de aves. A dança é predominantemente circular, mas tem muitas variações

como filas duplas, fileiras que se encontram de frente (como num confronto) e ziguezagues; no entanto, sempre concluindo em círculos bem fechados. Os *performers* estão sempre com o tronco inclinado para a frente, braços soltos a frente e os joelhos flexionados. O olhar está geralmente direcionado para o piso; quando levantam é para se entreolharem. Os(as) estudantes assistem aparentemente concentrados. Realizam duas performances e se retiram. Os estudantes aplaudem. (Diário de Campo)

Grande parte dos(as) estudantes pareceu estar concentrada na apresentação; observava, em geral, atenta. Alguns/algumas conversavam com o(a) colega ao lado possivelmente comentando sobre a apresentação. Outros ou fotografavam ou filmavam com *smathphones*. Embora tenha notado que dois estudantes conversavam, riam e se voltavam, em alguns momentos, contra a apresentação, diferentemente da maioria da plateia.

Na manhã do dia 11 de abril, Mawê, Kawê, Reryanne, Ceissa e Lizandra foram a cada uma das onze salas de aula, acompanhados da coordenadora. Cada turma havia se organizado, com a ajuda de um professor, para lhes apresentar algum aspecto da “própria cultura”. Escolheram temas diversos, como religião, música, dança, vestuário, alimentação, festividades entre outros. Algumas turmas também ambientaram as salas de acordo com o tema escolhido. Geralmente, apresentavam-se antes dos indígenas visitantes.

As turmas que optaram por apresentar música, utilizaram instrumentos e cantaram. Utilizaram sax, violão, caixas de rufo, trompete, percussão com copos, em gêneros como ciranda, *rap*, música religiosa, sertanejo, frevo, mangue *beat*, entre outros. Apresentaram danças, como ciranda, frevo, *funk* e quadrilha junina. Em uma das salas, Mawê interagiu com um aluno tocando caixa na execução de um samba de coco.

Figura 3 – Mawê canta com uma turma de 2º ano



Fonte: o autor (11.04.2016).

Em uma turma de 2º ano (Figura 3), após duas alunas dançarem ao som de um *funk*, um aluno anunciou a execução, ao violão, de um “clássico do sertanejo”, nas suas palavras. Depois da performance do estudante, Mawê cantou a letra dessa música, ao que a turma reagiu com sorrisos, aplausos e ovações. O estudante, então, continuou tocando, e Mawê, em tom convidativo exclamou: “Quem sabe canta!”, levando a turma a cantar o refrão em coro. E fez, como nas demais turmas, uma breve apresentação do seu povo.

Em suas palavras, Mawê confronta representações sobre os índios quanto a serem isolados e sobreviverem apenas dos recursos naturais. Busca evidenciar quais modos de vida do seu povo se articulam com os da sociedade brasileira hegemônica, como é o caso das instituições educacionais.

Nós somos índios da tribo Fulni-ô de Águas Belas. Águas Belas fica perto de Garanhuns. Já ouviram falar de Garanhuns? [...] Todos nós preserva esse idioma nosso. Esse idioma nosso é mantido há mais de quinhentos anos. [...] Lá existe escola igual a de vocês. Existe escola de ensino fundamental, de ensino médio e uma que ensina somente o idioma. Ensina não, pratica o idioma. Lá eu tive oportunidade de estudar. Depois fiz Matemática, pretendo fazer mestrado. Ela tem enfermagem [apontando Reryanne]. Essa vai fazer Letras [indicando Ceissa]. Esses dois tão terminando. Essa [Lizandra] pretende fazer Direito. Esse [Kawê], História. Por quê? Porque somente do artesanato não dá pra sobreviver [...] (MAWÊ, 11.04.2016).

Para o indígena Baniwa (2006), os povos indígenas na contemporaneidade, por viverem dias de menos repressões, têm demonstrado uma revalorização da identidade indígena, que por muito tempo foi reprimida pela sociedade colonial. De acordo com o autor, índios mais jovens têm assumido uma postura mais positiva, com perspectivas de futuro, que não é geralmente encontrada em índios mais velhos, mais fortemente traumatizados nos embates pela defesa das suas culturas e dos seus territórios. O autor enfatiza a afirmação de um índio bororo a esse respeito: “É desejo de todo índio entrar e fazer parte da modernidade e seu passaporte primordial é a sua tradição” (p. 39). Assim, para os indígenas atualmente,

[e]ntrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas. (BANIWA, 2006, p. 40).

Depois de se apresentar, cumprimentar a turma em Yaathê e tratar de alguns aspectos da vida Fulni-ô nessa turma de 2º ano, como a língua, a população, entre outros, Mawê pediu

o violão e tocou e cantou em Yaathê duas versões de canções conhecidas. E em todas as salas a que foram, realizaram uma cafurna.

Geralmente, Mawê iniciava a sua apresentação em Yaathê e buscava ensinar os(as) estudantes a dizerem *Ttxya kaka* (Bom dia!). Em uma sala do 1º ano, Mawê se apresentou com estas palavras:

[...] Aqui é primeiro ano, né? Na realidade, a gente já tem um certo tempo que vem aqui pro Equador... Gostaria de agradecer a Terezinha [a coordenadora], aos professores, a Cristóvão [gestor] também pelo apoio que todo ano dá a gente, da gente ficar aqui. Eu quero agradecer a vocês... Dizer que a gente vem pra trazer um pouco da nossa cultura, da nossa “tradição” pra vocês. A gente tem amigos que passou aqui [nome da Escola]. Hoje já estão longe, né? Por aí, né? Mas estamos aqui junto com vocês, primeiro ano, pra fazer amizade com vocês também. A nossa tribo é conhecida pelo nome de Fulni-ô. Significa: índios da beira do rio. Nós preservamos esse idioma, esse dialeto nosso que eu falei aqui [havia ensinado à turma a pronunciar o bom dia e o boa tarde em Yaathê]. E lá a gente estuda também igual a vocês. Inclusive as três escolas que tem lá é da rede estadual também? Ensino médio, ensino fundamental e uma que pratica somente o idioma Yaathê [pronuncia com a entonação do idioma], idioma esse que eu falei, que a gente fala. Yaathê significa: nossa língua, nossa fala. [E então inicia um diálogo em Yaathê com uma das índias do grupo] (MAWÊ, Entrevista).

Figura 4 – Mawê conversa com estudantes de 2º ano



Fonte: o autor (11.04.2006).

A figura 4 mostra um momento da conversa de Mawê com uma turma de 2º ano. Nessa sala, os/as estudantes utilizaram os caixas que aparecem à esquerda para executar uma ciranda. E Mawê cantou e dançou com os demais indígenas, um samba de coco com a participação de um aluno tocando caixa.

O dia 12 de abril foi escolhido pela coordenação da Escola, com concordância dos professores, para a culminância das atividades pedagógicas com a presença dos Fulni-ô. Foi um dia com atividades fora da rotina para os estudantes. Na quadra coberta, durante o período da manhã, os visitantes realizaram diferentes oficinas (Figuras 5 e 6) a pedido da coordenação. Pintaram e ensinaram os/as estudantes a fazerem pinturas corporais, apresentaram técnicas de feitura de colares, de insetos de palha de coqueiro, entre outros artesanatos. Em uma sala de aula, observei que Mawê dava uma aula para um grupo de menos de 20 estudantes. Era a última aula de um curso de Yaathê básico que, segundo a coordenadora, era o início de um projeto de escrita de um livro sobre plantas medicinais.

Figura 5 – A índia Arielly pinta uma estudante.



Fonte: o autor (11.04.2016).

Figura 6 – A índia Reryanne ensina a fazer gafanhoto com palha de coqueiro



Fonte: o autor (11.04.2016).

Após o almoço, estudantes, professores/as, a coordenadora, o gestor e funcionários/as da secretaria da Escola, juntamente com o secretário de educação do município e três amigos dos Fulni-ô vindos de Recife, se organizaram na mesma quadra de esportes para assistirem às apresentações musicais e ouvirem pequenos discursos da gestão da Escola e dos Fulni-ô. A primeira apresentação foi a de um grupo de caboclinhos da cidade de Paudalho, formado por crianças e adolescentes. Eles/as dançaram ao som de gravações de um outro grupo de caboclinhos muito conhecido no município.

Logo após, um funcionário da secretaria da Escola, como mestre de cerimônia, leu um pequeno texto informativo sobre o povo Fulni-ô e concedeu o espaço para os/as visitantes. Como sempre, foi Mawê quem assumiu o papel de porta-voz do grupo e saudou a todos com *Sotxa kaká* (Boa tarde!). Falou por alguns instantes em Yaathê e depois traduziu o que havia dito.

O *Feá thxólwa* apresentou inicialmente o Toré de Búzios. E, a pedido do mestre de cerimônia, Mawê explicou sobre o critério de hereditariedade para escolha do cacique. A sugestão do tema me pareceu muito pessoal. O funcionário parecia querer destacar que alguns daqueles índios presentes tinham ascendentes caciques, o que foi confirmado por Mawê, que também leu, em Yaathê, um texto de boas-vindas escrito e preparado pelo funcionário da Escola.

As primeiras duas cafurnas foram apresentadas após esse momento. Quando, então, o mestre de cerimônia pediu a dois índios que demonstrassem como “se comunicam com o passarinho”. “Dá pra vocês fazerem, pra matar a curiosidade de alguns aqui?”. Ao que os convidados atenderam, fazendo a demonstração de melódicos assobios.

Figura 7 – Momento de uma cafurna



Fonte: o autor (11.04.2016).

Na figura 7, um flagrante da atitude dos/as estudantes durante o momento de culminância das atividades na quadra de esportes. Pareciam demonstrar interesse, pois, na maior parte do tempo, assistiam atentamente às práticas musicais dos/as visitantes.

Figura 8 – Estudantes atendendo a convite para dançar o samba de coco



Fonte: o autor (11.04.2016).

O *Feá Thxólwa* apresentou, então, mais três cafurnas, e Mawê anunciou o samba de coco, convidando “os alunos, os professores, os homens, as mulheres, para dançar o samba de coco Fulni-ô”.

Os/as estudantes se organizaram inicialmente em círculo e de mãos dadas, à maneira de uma ciranda, como se vê na figura 8, mas tentavam imitar a pisada indígena com passos à frente e atrás, sem o movimento circular da ciranda. E logo após, buscando reproduzir os passos do samba de coco dos integrantes do *Feá Thxólwa*, como se observa nas figuras 9 e 10. Pareciam muito envolvidos/as e interessados/as em imitar os/as índios/as.

Figura 9 – Estudantes e índios/as dançando o samba de coco em movimento anti-horário



Fonte: autor (11.04.2016).

Figura 10 – Estudantes seguem índios/as, tentando imitá-los/as



Fonte: o autor (11.04.2016).

O coral da Escola apresentou duas músicas em interação com os/as índios/as. Cantou “Vida de Viajante” de Luiz Gonzaga, em português, com a participação de Isaque e Mawê fazendo um duo em Yaathê e também uma cafurna, em Yaathê, com solos de Mawê e Nayane, (Figura 11) alternando-se com um aluno e uma aluna. Apresentaram apenas a música, sem dança.

Figura 11 – Apresentação do Coral da Escola



Fonte: o autor (11.04.2016).

Após a apresentação, um ex-estudante e ex-integrante do Coral cantou em dueto com a índia Reryanne uma canção em italiano. Essa apresentação surgiu como proposta depois de ela me dizer que havia cantado a mesma canção durante um “*The Voice*”²⁴ na Aldeia. E o Feá Thxólwa voltou a apresentar mais duas cafurnas, realizadas pelos homens do grupo.

4.4.3 O ensaio

Sobre a preparação para as visitas às escolas, ouvi de mais de um dos/as integrantes do Feá Thxólwá que geralmente ocorre apenas um ensaio antes de saírem território Fulni-ô. Nayane relatou que marcam uma reunião para acertar detalhes e, então, realizam um ensaio. A palavra “ensaio”, utilizada pelo grupo, no entanto, parece ter uma acepção diferente da que geralmente se dá ao termo. O conhecimento da música e da dança é referido como algo aprendido na interação entre os/as Fulni-ô:

²⁴ Nome original de um programa de televisão de competição entre cantores.

[...] às vezes, tem índia ou índio novo, que vem novo no grupo, que, às vezes, não vai conhecer aqueles passos. Mas como eles começou de pequeno, eles têm uma noção. Mas se, às vezes, eu, que danço na frente, criar um passo novo, então a gente tem que marcar um dia de *ensaio*, na Aldeia. Porque já pensou eu fazer um passo diferente e o outro não fizer?... A sincronia que a gente procura fazer, tanto na forma cantada como na forma dançada. (MAWÊ, Entrevista)

Figura 12 – Cafurna apresentada apenas por homens



Fonte: o autor (11.04.2016).

4.4.4 Gêneros musicais Fulni-ô

Na Escola pesquisada, os gêneros musicais apresentados e nomeados pelo grupo foram cafurna e samba de coco. E Mawê confirma esses gêneros quando comenta as apresentações do mês de abril em razão do Dia do Índio:

[...] Mas isso pra nós... Todo dia é dia de índio. Então quando a gente vem pra escola, não só vem nesse período no mês de abril. Porque tem o mês de agosto, que é o mês folclórico também. Tem o tempo de carnaval, né? Como eu já tive a oportunidade de vir com outro grupo e ir pra Olinda. Por conta que a gente tem o quê? Nossa tribo, a tribo Fulni-ô em Águas Belas, dança o Toré de Búzio, dança a cafurna e dança o samba de coco Fulni-ô, cantado e tocado com instrumentos, né? Caixa, uma forma de bumbo, de zabumba. Instrumentos de percussão. E procura fazer o samba de coco. A diferença do samba de coco tradicional é por conta que a gente canta no idioma. Então a gente num só sai no período de mês de abril. Nas outras datas também, quando somos convidados, a gente também vem fazer apresentação. (MAWÊ, Entrevista, grifo meu).

Ao referir o mês de agosto como propício a apresentações culturais Fulni-ô, o colaborador da pesquisa expressa uma das estratégias utilizadas pelo seu grupo étnico que é apropriar-se das oportunidades que a sociedade não indígena cria e manter o curso permanente das mobilizações identitárias (QUIRINO, 2006).

Mawê citou na entrevista três gêneros diferentes. No entanto, é importante destacar aqui que o Toré de Búzios, ou simplesmente Toré, como ouvi os colaboradores da pesquisa falarem em diversos momentos, não compreende a cafurna. Cunha (2008) estudou um toré, cuja estruturação estético-musical se assemelha muito à da cafurna, e o diferenciou do Toré de Búzios, que não se constituiu como objeto central estudado. Na pesquisa de campo realizada, observou que, entre os Kariri-Xocó, os seus pesquisados, não se admite a participação de não índios, “mas a sonoridade [dos] instrumentos [os Búzios] e a maneira de tocá-los atraem a atenção de todos” (p. 149). Esse autor complementa:

[...] este tipo de Toré [toré de búzios] tem sido apresentado amplamente pelo grupo da Thá-Fhene²⁵, o qual atribui sua origem ao povo Fulni-ô. Na cultura Fulni-ô, o próprio nome Toré ou *Tolê* (em *yathê*) designa o ritual sagrado onde o par de Búzios é tocado por dois homens, que dançam ao lado de duas mulheres que seguram nos seus braços. Segundo alguns informantes, no contato com a cultura kariri-xocó, os Fulni-ô assimilaram o Toré destes últimos, começaram a traduzir as letras para o Yathê e designaram esta forma como *cafurna*, diferenciando do seu Toré (Búzios). (CUNHA, 2008, p. 149).

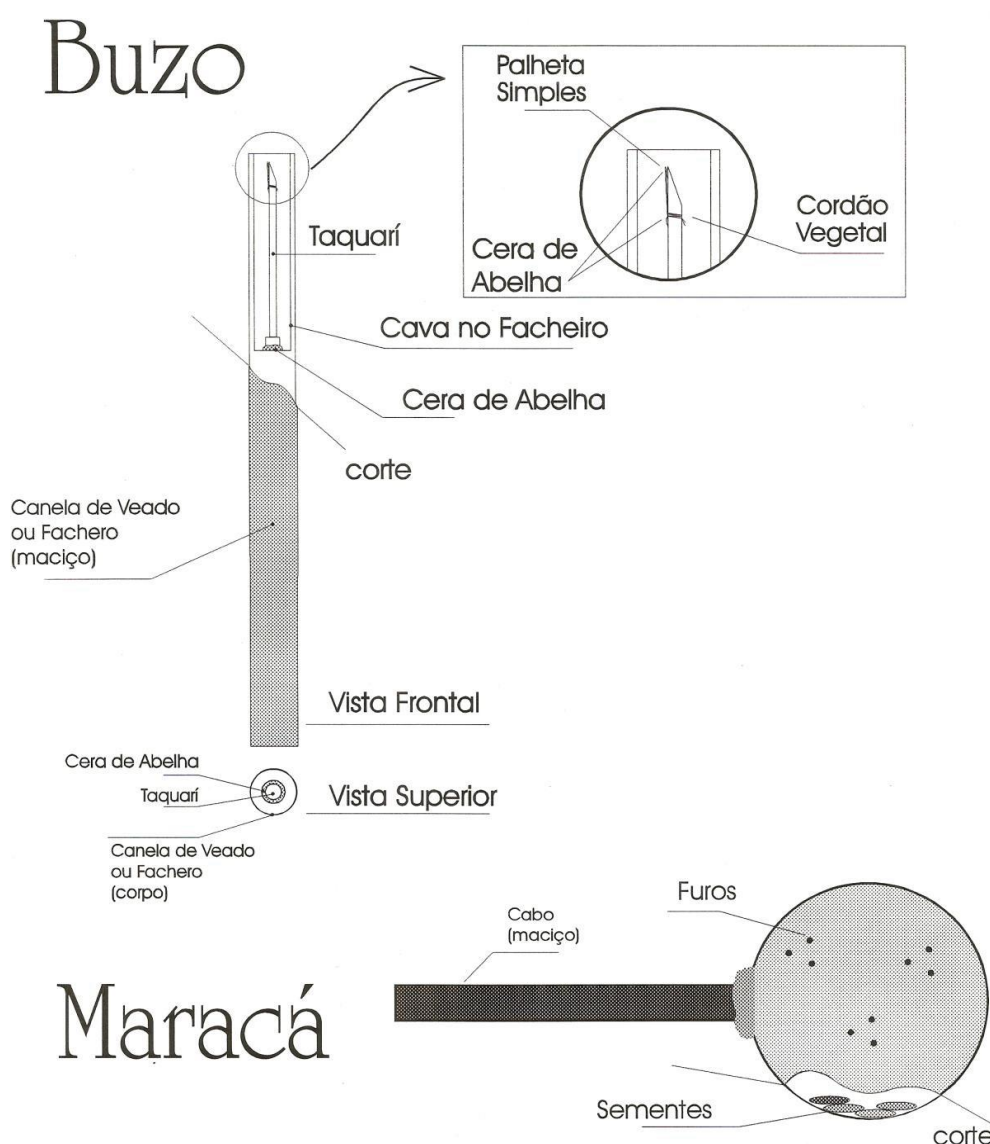
Portanto, o Toré, de acordo com os Fulni-ô, se constitui, musical e simbolicamente, como um gênero específico, ao qual a etiqueta de “brincadeira de índio” não parece ser pertinente. Como se verá, os interlocutores Fulni-ô expressaram uma atitude de profundo respeito pelo Toré. É o que também observou Quirino (2006):

Pode ser, ainda, que os elementos (músicas, passos, instrumentos musicais, participantes) presentes no Toré público, mesmo com suas diferenças, sejam empregados para homenagear as práticas do Toré sagrado e secreto e, por isso, seja *também reverenciado* (não nas mesmas proporções, mas também respeitado) e seja o motivo pelo qual *não são admitidas brincadeiras com relação à versão pública do Toré*. E pode ser que a diferença entre Toré público e privado concentre-se na música, no bailado e na finalidade do rito. (QUIRINO, 2006, p. 121).

²⁵ Reserva Thá Fene, nome dado pelos Kariri-Xocó a um terreno de mata virgem, de propriedade particular, que lhes foi doado. É situada no município de Lauro de Freitas, região da grande Salvador-BA (CUNHA, 2008, p. 4).

Nascimento (1998, p. 103) chamou o Toré Fulni-ô de “um canto sem letra”, que, segundo esse povo indígena, está relacionado ao início da humanidade. Os Fulni-ô “dizem que grande parte da humanidade perdeu a consciência do que significava [sic] estas melodias, ficando assim presentes apenas na consciência indígena” (NASCIMENTO, 1998, p. 103). O autor transcreve a declaração de uma índia a esse respeito: “O Toré, por exemplo, que são só melodiosas, num é? Essas melodias, que até hoje que não muda, há momentos muito interessante que aparecem palavras, no Toré, mas que só nós entendemos” (p. 103).

Figura 13 – Descrição gráfica do “buzo” [búzio] e do maracá



Fonte: Nascimento (1998, p. 99).

Excepcionalmente em 2016, no último dia na Escola, o *Feá Thxólwa* apresentou o Toré. Segundo Mawê, a decisão de apresentarem o Toré foi a de homenagear a todos/as da

Escola, porque os/as índios/as se sentiam bem recebidos/as no local. Antes da apresentação, o indígena explicou para a plateia, composta majoritariamente de estudantes, na quadra da Escola:

A gente vai mostrar uma dança que é típica da tribo Fulni-ô, que é chamada o Toré de Búzio. Essa dança é uma dança específica da tribo Fulni-ô e ela é dançada quando alguma autoridade frequenta a nossa aldeia. A gente vai fazer uma pequena demonstração dessa dança... Também da mesma forma quando tem que fazer a mudança do cacique. Quando o cacique ou pajé morre e tem que ser retirado outro da mesma família. É uma questão hereditária, é de herança. E a gente vai mostrar pra vocês como é essa dança. (12.04.2016).

O índio Jean reafirmou as circunstâncias em que a dança do Toré é “tirada”, acrescentando também a ocasião da Festa da Padroeira. Explicou que era uma dança feita pelos anciões, geralmente. Disse que era “especial” e que tinham tomado a decisão de apresentá-la para nos homenagear, reafirmando o acolhimento para com eles/as.

Como tem muita gente, assim como o senhor, Roberto [auxiliar de secretaria na Escola], Cristóvão [o gestor da Escola], Samuel [secretário de educação do município], nossos amigos do xamanismo, os estudantes que acolheram nós, que acolheram a gente, nós tomamos a decisão que era melhor fazer... antes de começar os cânticos, as cafurnas... Ela sempre é a primeira dança. De tudo, de tudo, ela é o primeiro. Ela é o primeiro. Aí nós achamos um momento especial em homenagem a vocês. [...] (JEAN, 12.04.2016).

Figura 14 – Apresentação do Toré de Búzios na quadra poliesportiva



Fonte: o autor (11.04.2016).

Na figura 14, podemos ver em primeiro plano os índios que tocam os búzios e dançam de mãos dadas, como também as duas índias que dançam no momento da *performance*, de mãos dadas igualmente. Elas dão voltas sobre o próprio eixo e em torno dos tocadores de Búzios. Também seguram de lado as saias de cordão, como vi, no Toré realizado na Aldeia, fazerem as índias do Grupo dos Velhos, segurando os seus vestidos longos. Em segundo plano, estão os dois índios que cantam e tocam o maracá e as índias que também cantam no momento, porque, logo, duas delas passarão a fazer o bailado e trocam a função com as que estão dançando. As índias cantam como a encobrir a boca com uma das mãos; o dedo indicador geralmente por sobre o lábio superior. Nas fotos, cabe destacar a plateia de estudantes e professores (Figura 15), que parecem concentrados e atentos a essa *performance*.

Figura 15 – Apresentação do Toré na Escola



Fonte: o autor (11.04.2016).

Tive a oportunidade de assistir ao Grupo de Velhos apresentando o Toré na Aldeia por ocasião da Festa da Padroeira, em janeiro de 2017. Aquela apresentação fez referência direta ao que havia assistido na quadra da Escola. A *performance* na Escola pareceu uma representação fidedigna da apresentação dos anciões.

Figura 16: Grupo dos Velhos apresentando o Toré



Fonte: o autor (24.06.2016).

O TolêLha Fulni-ô, ou Grupo dos Velhos, apresenta o Toré no final da procissão da Padroeira, como ilustra a figura 16. À esquerda, em pé, com uma das mãos cobrindo os lábios, as índias cantoras; de costas, em primeiro plano, de chapéus claros, os dois índios cantores e tocadores do maracá (o índio de chapéu mais escuro apenas segura um microfone para os que cantam); no centro do terreiro, de chapéus claros, os dois tocadores de Búzios e duas índias, que dançam. No canto esquerdo da foto, podem-se ver dois aparelhos celulares apontados para a apresentação. Foi só essa percepção que me fez sentir autorizado a fotografar com o meu aparelho celular, uma vez que o ambiente me parecia solenemente constrangedor de tal prática. Eu quase esquecia de registrar, tomado pela introspecção a que o Toré nos leva a todos. Esse ambiente parece ter se reproduzido na quadra da Escola, pois, como ainda se pode observar na figura 10, a audiência me pareceu muito silenciosa, concentrada e interessada. Quanto às minhas vivências na Aldeia, permitiram-me perceber o mesmo que Quirino (2006).

Durante o Toré, observadores índios olham atentamente e os dançarinos concentram-se para não errar os passos, não conversam entre si e nem sorriem. Quando praticam a cafurna e o samba de coco [...] os índios divertem-se, brincam e participam conjuntamente. Não existe separação entre observadores, dançarinos e tocadores e a balburdia coletiva é permitida. (QUIRINO, 2006, p. 121).

Diferentemente do Toré, a cafurna foi amplamente apresentada pelo *Feá Thxólwa* nas três situações organizadas pela Escola. É uma música realizada com o canto com sobreposição de vozes, com o maracá e com a pisada que, de tão forte, além de dança,

desempenha uma função músico-percussiva. Considero que se assemelha ao toré dos Kariri-Xocó, pesquisado por Cunha (2008). Sempre em Yaathê, o canto é iniciado por um índio que também toca o maracá. Geralmente, mais um ou dois cantores também tocam um maracá.

Concordo com Cunha (2008, p. 136) na sua análise do toré, que aqui estendo à cafurna:

Conceitos como canto, melodia, letra, embora alguns de nossos interlocutores [os/as indígenas] os conheçam, não podem ser tomados no mesmo sentido do que se convencionou chamar *canção*. Em alguns momentos, o canto indígena desempenha um sentido de busca de uma imagem acústica que reflita o poder mágico no *ato de entoação*. (Grifo do autor).

Vi o *samba de coco* ser realizado na Escola, em dois momentos (em uma das salas de aula e na quadra da Escola), e na Aldeia, no dia da festa de São João (Figura 17).

Figura 17 – Samba de coco na Aldeia



Fonte: o autor (24.06.2016).

Pude observar nessa prática (Figura 17) o mesmo que Quirino (2006, p. 121) relata quanto ao aspecto de participarem livre e conjuntamente, sem que haja papéis fixos hierarquizados entre instrumentistas e cantadores-dançarinos, e onde a balbúrdia é tacitamente consentida. Outro aspecto relevante é o de ser uma prática aberta à participação de não indígenas.

No período em que observei os sambas de coco, nesse dia, as letras eram em português, o que favorecia a participação dos/as não índios presentes. Na Escola,

diferentemente, os sambas de coco compartilhados pelos/as Fulni-ô sempre foram cantados em Yaathê.

Isso vai ao encontro do que fora revelado no estudo de Quirino (2006, p. 121), que coloca: “Quando praticam a cafurna e o samba de coco [...] o índios divertem-se, brincam e participam conjuntamente. Não existe separação entre dançarinos e tocadores e a balburdia é permitida”.

4.4.5 Maneiras que compõem

Comentando sobre a transmissão musical entre os Fulni-ô, na Aldeia, Mawê conta sobre a origem das cafurnas, havendo as que se aprendem com os índios mais velhos e as que são composições dos mais novos.

Quando a gente chega nessa idade de adolescente, até de adulto, então a gente já tem um certo conhecimento de nossa cultura. Por quê? Porque cada vez mais a gente tenta buscar mais nos nossos anciãos, nos nossos índios mais velhos. A gente... Termina a gente aprendendo a criar cafurnas. Às vezes, a gente mesmo cria. Ou contando uma história [...] Ou contando ou, mal falando [sic]²⁶, de uma oração, de uma reza pra Deus. Ou contando... ou homenageando um animal, uma ave... Então isso a gente baseia, por cada um, base que conhece dentro do idioma [yaathhê]. (MAWÊ, Entrevista).

Em relação ao Toré, Nascimento (1998, p. 104) diz que “os Fulni-ô desconhecem o conceito de composição e entendem o aparecimento de uma ‘nova’ melodia como algo coletivo e espiritual que faz parte de um conhecimento comum já existente, embora de fato possa ser uma melodia nova.”

O indígena Isaque, outro participante do grupo e colaborador da pesquisa, contou sobre quando foi procurado por crianças e adolescentes durante o período do Ouricuri para que lhes ensinasse a fazer sobreposição de vozes nas cafurnas. Ele me fez referência ao seu prestígio, entre os mais jovens, como alguém que “entende de som”, nas palavras dele.

Os índios Fulni-ô possuem uma terminologia musical peculiar para explicar a sobreposição de vozes no canto das cafurnas. O estudo de Cunha (2008, p. 158) revelou categorias semelhantes na descrição das vozes do Toré feita pelos/as seus/suas pesquisados/as. Na presente pesquisa, alguns colaboradores explicaram, durante uma conversa:

²⁶ Expressão equivalente a *grosso modo*.

Mawê: Ele [eu, pesquisador] conhece, mas conhece de outra forma.

Isaque: Né isso que eu tou querendo dizer! *Meio, meio alto... Meio alto* sabe o que é? [perguntando a mim, pesquisador]

Pesquisador: Vai... Vai dizendo...

Mawê: *Meio*. Pronto! A voz principal pra eu cantar. [Então canta uma frase de uma cafurna.]

Isaque: *Meio*. [Classifica a voz que Mawê está cantando, e então:]

Meio alto! [E canta uma linha em terças acima da que Mawê está cantando. Então:]

Alto! [E Mawê acrescenta mais uma voz acima]

[Depois Mawê convida Neto, que chega à sala, e demonstram os três a sobreposição de vozes em terças] (Conversa em 10.04.2016).

Falaram de linhas ainda mais agudas a que chamam *retinta* ou *muriçoca*. A uma linha abaixo do *meio*, chamam *bordão*. Na continuação dessa conversa, cantaram uma cafurna que relembra o antigo nome de Carnijó.

As vozes que compõem a textura não são feitas pelos mesmos executantes sempre. Foi possível observar, e eles mencionaram em conversas, que é uma decisão tomada, muitas vezes, durante a *performance*. Assim, é possível perceber um mesmo cantor fazer uma melodia mais aguda num momento e, em outro, uma melodia mais grave, utilizando suas tessituras mais amplamente. Segundo Cunha (2008, p. 156), “posicionar a voz para que fique entoada²⁷ com a daqueles que *tiram* ou *puxam* o Toré e a dos *respondedores* requer uma fina percepção auditivo-musical, já que não há apoio melódico ou harmônico de nenhum instrumento”. Às execuções das cafurnas dos Fulni-ô faço minhas as palavras do autor sobre a intenção estética observada no Toré dos Kariri-Xocó: “A *beleza como valor* aparece apontando para um sentido musical estético, para além do sentido ritualístico religioso, que não significa necessariamente que um transcenda o outro” (CUNHA, 2008, p. 157, grifo do autor).

²⁷ Afinada.

4.5 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL

4.5.1 Descrevendo a música nos seus elementos

Durante os depoimentos, à medida que os/as estudantes revelavam o seu entendimento sobre a estética musical e como buscavam conferir sentidos ao que presenciaram, expunham as suas impressões e reflexões sobre a música indígena. Colocavam tanto o conjunto da prática de canto e dança quanto os detalhes: ora selecionavam aspectos sonoro-musicais, ora destacavam a postura corporal, ora apreciavam o todo. Nos movimentos de descrição e compreensão, parece terem sempre em vista as relações entre os elementos considerados e os seus possíveis sentidos humanos, culturais, sociais.

Falar de música como prática social (SOUZA, 1996; 2004) é considerá-la criadora e reprodutora de cultura. O fenômeno musical não pode ser pensado como se existisse destituído de um tecido social e, por isso, embebido pelas dinâmicas culturais da sociedade a que pertence. E nesse sentido, reconhecer que é na relação entre músicas e pessoas, nas interações que aí se gestam, que a transmissão e apropriação musical se realiza entre sujeitos (KRAEMER, 2000).

É para essa direção que nos convida Queiroz (2015, p. 212) quando propõe uma educação musical que veja a música como expressão da diversidade humana:

Se transcendermos o plano estético, o que é fundamental para contemplar a diversidade que permeia a música como expressão humana, perceberemos que as nuances das estruturas sonoras representadas pelos timbres, alturas, durações, intensidades, entre outros aspectos que compõem as culturas musicais, estão imbricadas de sentidos, e seus significados expressam elementos relacionados a dimensões humanas como sexualidade, religiosidade, etnicidade, entre outras.

Assim, é compreensível como os/as estudantes descreveram os constituintes da música dos Fulni-ô a partir das vivências musicais prévias e contemporâneas à presença do *Feá Txhólwa*. Aproximar-se das práticas musicais dos Fulni-ô, portanto, tem propiciado aos estudantes vislumbrarem aspectos sociais e culturais desse povo.

Maria Luz: É... foi uma energia muito boa. Dava pra sentir mesmo. (2º GF).

Fernanda: A música deles é o que eles sentem. Eles cantam o que eles sentem.

Adriana: A música deles passa amor pra gente... passa sentimento... passa o sentido de viver...

Luke: Passa, tipo... Sei lá! Natureza. [...] Quando elas ficam, as mulheres, imitando o som de pássaros. (3º GF).

Esses depoimentos expressam alguns dos sentidos que o Toré, as cafurnas e os sambas de coco imprimiram nos alunos e alunas.

Como destacado anteriormente nos depoimentos de Mawê, os índios utilizam o recurso de imitação de sons de animais que passam a compor a estética das cafurnas. Os Fulni-ô utilizaram também apitos²⁸. Vocalizações não linguísticas emitidas durante a música foram percebidas e descritas pelos/as estudantes. Possivelmente, as descrições foram também informadas a partir do que as estudantes ouviram dos próprios indígenas no decorrer das interações:

Cassiane: Os homens quando tá dançando faz, tipo... “Ah!” [vocaliza procurando imitar o som], se comunicando...

Maria: É som de aves, de pássaros.

Cassiane: Aí eu disse: “Que danado é isso?” [repete a imitação do som] Mesmo assim.

Maria: É som de pássaros. (1º GF).

Adriana: E o jeito que eles imitam os pássaros, os animais também, é excepcional. (3º GF).

Os/as estudantes parecem compreender os elementos extralinguísticos como musicais, ou seja, como integrantes da busca acústica do canto indígena (CUNHA, 2008, p. 136). Foi possível conferir como o índio Isaque – para citar um cantor em específico – utiliza a sugestão do canto de um pássaro para “ornamentar” o canto em uma cafurna.

As habilidades dos/as cantores/as indígenas foram observadas e relacionadas ao conjunto da música. Os/as estudantes usam categorias próprias para qualificar a música. Em alguns casos, expressando um desejo de se equiparar aos músicos Fulni-ô.

Antônio: Eles cantam numa altura... aquela altura bem... Sem desafinar, não é?

Maria: É verdade... Eu queria muito conseguir fazer isso.

Cassiane: O mais interessante é que, quando eles tão cantando, a voz da mulher, das mulheres se destacam no meio das vozes do homem. Não sei se vocês perceberam isso, né? Uma voz [vocaliza um som agudo] fina... (1º GF)

²⁸ Uma espécie de flauta de embolo.

Fernanda: [...] Quando ela vai cantar, a voz dela meio que afina de uma forma que você pensa que não é ela. (3º GF).

Estudantes mais diretamente envolvidos/as com as práticas do Coral da Escola fazem ponderações relacionadas com as suas próprias experiências.

Antônio: As danças também... Aqueles passos bem difíceis. Eu acho que eu nunca conseguiria fazer. Eu acho.

Maria: É mesmo... Porque cantar e dançar ao mesmo tempo com aquela potência vocal!

Cassiane: Cantar, dançar e tocar, né? Que ainda tem os instrumentos...

Maria: Ainda tem... É... ainda faz o ritmo.

Cassiane: Três coisas em uma coisa só. (1º GF).

A postura corporal também foi observada na sua relação com o canto. Na opinião de Maria, cantar inclinado para a frente parece um desafio à projeção e emissão vocais. Nesse sentido também, Cássia destacou uma cafurna em que os *performers* se puxam com os braços entrelaçados, demonstrando imprimir grande força física nos movimentos, ao mesmo tempo que cantam.

Maria: E ainda cantam abaixado, né? Que fica pior ainda! Pra cantar com aquela potência ainda canta assim.

Cassiane: Abaixado, né? E quando eles ficam fazendo, tipo, aquela música de força! Pega um no braço do outro e sai puxando... e bem embaixo mesmo.[...] A tonalidade da voz deles não muda. Continua a mesma. (1º GF).

Diante do novo que aquelas músicas indígenas representavam, os/as estudantes buscaram atribuir significados, ampliando possibilidades de apreciação, execução e composição musical, bem como revelando conceitos anteriormente estabelecidos. Contudo, também construíram as suas próprias hipóteses.

Anabela: E por que eles canta assim [abaixados]?

Maria: É um caso de reverência, né? Ele está fazendo reverência à gente que está assistindo. Eu acho que é isso.

Cassiane: Eu acho assim... que cada música tem seu ponto, né? Porque eu me lembro que teve música da chuva... que pode ver que o gesto dele fazer a coreografia deles fazer são diferente para cada música. Eu acho que pra cada música tem um ponto, uma finalidade... (1º GF).

Outros gêneros musicais, apresentados pelos Fulni-ô – o Toré e o samba de coco –, também foram citados nos grupos focais.

Maria: Tem uma também que dança duas mulheres e dois homens, com um negócio assim...[imita o gesto de quem segura o búzio]

Cassiane: Aquilo dali é...

Bruno: Toré de Búzios.

Cassiane: É.

Maria: É... Não sei o que é aquilo. (1º GF).

Luciana e Maria Luz atribuem a fonte de certas informações aos/às próprios/os índios/as, possivelmente compartilhadas nas conversas em sala de aula, pois relacionam a eventuais aspectos cerimoniais ou religiosos dos Fulni-ô:

Luciana: E outra coisa: cada momento que eles passam, eles têm uma música específica. Como eles apresentaram lá [na sala de aula]. Se eu não me engano foi isso. Quando os índios vão pra luta, então tem aquela dança, tem aquilo... E foi muito interessante.

Maria Luz: Dentro do ritual, né?

Luciana: É. (2º GF).

A estudante Maria Luz esboça uma reflexão sobre o samba de coco. Segundo ela, é uma música em que se “estar interagindo”; e faz um contraponto com a “da gente”.

Eu queria falar também sobre o samba de coco. [...] Totalmente diferente do que a gente está acostumado, que é... É aquela coisa de você estar interagindo, de você estar querendo dançar, e solto, livre... É bem diferente da da gente. Isso é bem interessante mesmo. (MARIA LUZ, 2º GF)

De acordo com a estudante Maria Luz, chamou à atenção a peculiaridade de o canto não ter acompanhamento instrumental, senão do maracá. Podemos interpretar o “violão” citado por ela como uma metonímia da gama de instrumentos harmônicos que acompanham a voz nas músicas que lhe são mais familiares.

Tudo muito diferente das músicas que a gente está acostumado a ouvir. Eles têm um jeito próprio de fazer a música deles. A voz... Só é a voz e a maraca, né? O maracá deles. Totalmente diferente do que aqui a gente usa: violão. E lá ele só usou a voz e o maracá. É bem diferente! (MARIA LUZ, 2º GF).

Esse “jeito próprio de fazer a música deles” vai ao encontro do projeto de afirmação étnica dos Fulni-ô, quando buscam marcar a alteridade por meio de traços de distintividade cultural (QUIRINO, 2006). E comentando ainda sobre diferença musical, Adriana faz uma descrição que é demonstrativa de como ela vê a música dos Fulni-ô, em alguns dos seus elementos, com destaque para o elemento percussivo.

Tem diferença, né? Diferença no jeito de cantar e nos instrumentozinhos que eles pegam pra tocar [faz um gesto de quem manuseia um maracá], para dar *swing* à música. Então é diferente. (ADRIANA, 3ºGF).

Figura 18 – Instrumentos utilizados em uma cafurna



Fonte: o autor (06.04.2016).

Na figura 18, os índios utilizam um apito e um maracá cujas sonoridades compuseram cafurnas observadas durante esta pesquisa. Alguns/algumas dos/as estudantes entrevistados/as, utilizando as suas referências e a nomenclatura musical que conhecem, explicam a constituição sonoro-musical dessas cafurnas em detalhes.

Maria: Interessante é as melodias que eles conseguem fazer só com a voz. É muito lindo. Eu acho lindo! [Em outro momento, a estudante ampliou o que dissera durante a entrevista:] Quando falo melodia quero dizer também harmonia. A facilidade que eles têm de encaixar as vozes no meio da música de forma tão rápida, seguindo o que seria a voz principal e transformando numa linda harmonia super afinada e sem o auxílio de nenhum instrumento musical [que sirva de apoio à afinação]. (1º GF).

Kael: A música deles, o interessante é a harmonia que eles fazem. A afinação! É muito interessante. Porque ali eles tão entrando pela harmonia da música, uma tonalidade, uma afinação incrível! É muito interessante.

Fernanda: Tem o som dos animais... Aí, eles tem tipo um coral, né? Primeiro canta o homem, depois canta a mulher. (3º GF).

Os/as integrantes do coral trazem uma experiência de maior proximidade com as músicas dos Fulni-ô, porque participaram de apresentações:

Maria: Eu aprendi duas músicas. Foi muito bom, eu aprendi duas música que eles me ensinaram. E aprendi... e eles cantaram. Foi bem interessante. A gente passou duas também... [...] Teve o pessoal do coral, que a gente passou uma tarde. Eles ensinaram a gente a cantar a música, ensinaram a gritar [musicalmente], ensinaram a falar... Foi ótimo!

Antônio: Assim... uma coisa que eu achei bem interessante neles é a potência vocal que eles têm. Eles cantam... tipo... de um lugar bem longe dá pra escutar, entendeu? Aí, as músicas também que eles têm... Muito legal. (1º GF).

Valéria: Eu tive uma experiência com o coral. Os índios reuniu a gente pra ensaiar uma música deles. E até hoje eu lembro dessa música. (3º GF).

Sendo eu o professor de música da Escola e o regente do Coral, e como Mawê e eu tivéssemos programado a apresentação de uma cafurna que o Coral realizaria juntamente com o *Feá Thxólwa*, procurei ensinar a música e a letra durante um ensaio que pudemos realizar naquela semana da presença dos/as Fulni-ô na Escola. Mawê tentou, no último ensaio, no dia da apresentação na quadra, ensinar aos integrantes do Coral uns movimentos básicos da coreografia, que eles realizariam sem que precisassem mover-se espacialmente. O grupo, contudo, decidiu não fazer os movimentos que ele havia ensinado, por considerá-los inviáveis, assumindo uma postura corporal mais “tradicional” de coral no momento da apresentação (figura 11). Essa experiência, provavelmente, é o que nos ajuda a compreender a afirmação do aluno Anderson, integrante do Coral, quando considera os “passos bem difíceis” e “que nunca poderia fazer” (ANDERSON, 1º GF). Talvez essa atitude dos/as integrantes do Coral possa ser interpretada como que eles entendem uma distância cultural que, de certa forma, bloqueia o acesso à cultura fulni-ô.

A vivência com a cultura musical dos Fulni-ô, que experimenta possibilidades sonoras distintas – às vezes, inusitadas, estranhas, como revelado nas entrevistas – das já conhecidas e praticadas pelos/as estudantes, amplia as buscas estético-musicais destes; além da sensibilização para a compreensão da diversidade humana mesma, sendo essa uma das mudanças que podem ser provocadas pelo contato com o diferente. Contudo, aproximar-se de uma cultura musical que é apresentada como um traço da identidade étnica de um grupo merece ser problematizado, especialmente em razão de implicações éticas (TUGNY, 2014).

Por outro lado, a experiência de cantar canções brasileiras traduzidas do português para o Yaathê foi uma forma de aproximação que possibilitou certa empatia entre esses atores

sociais, uma vez que, como revelam nas suas falas apresentadas ao longo desta dissertação, há uma curiosidade permanente nos sentidos da cultura dos Fulni-ô, especialmente nos que “podem” ser conhecidos a partir das músicas compartilhadas.

Algumas estudantes disseram que incluíam a música dos Fulni-ô entre as da sua escuta, inclusive revelando uma opinião diferente da dos outros integrantes do seu grupo focal quanto às músicas dos Fulni-ô serem “estranhas”.

Taísa: Eu acho [a música dos Fulni-ô] legal. Acho interessante. Pra mim, esse tipo de música... Eu acho que a gente tem que se integrar, tem que escutar um pouco de tudo, né? E as músicas deles, pra mim, não são tão estranhas. Eu não achei. Eu não vi elas como estranhas. Escutaria no dia a dia. Normal.

Maria: Eu também. Escutaria todo dia, porque eu gosto!

Taísa: Também gostei. (1º GF).

Esse interesse pela música dos Fulni-ô poderia ser compreendido pela relação que os jovens geralmente desenvolvem com a música. Segundo Souza (2004), “as preferências musicais dos adolescentes estariam ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à *liberdade de expressão e de mudança*” (p. 8, grifo meu). Conforme a autora, a categoria de idade e a do meio social são a dupla pertença que caracteriza a identidade cultural desse grupo; “a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação” dessa identidade. Nesse sentido, a música indígena compartilhada poderia ser posta, para essas estudantes, entre aqueles gêneros musicais da mídia que “revestem-se aos olhos dos adolescentes de uma importância superior àquelas que se ligam às relações ‘obrigatórias da família’. É por isso que o adolescente, que é quase sempre um aluno, sente uma impressão muito forte de liberdade com esses gêneros musicais” (GREEN, 1987, p. 100 *apud* SOUZA, 2004, p. 8).

A experiência do vivido, da interação com os próprios protagonistas da cultura, é um fator de suma importância nessa construção, nesse processo de sensibilização visando à inclusão da música do outro.

4.5.2 O interesse pela composição

Em um dos grupos focais, surgiu o interesse pela origem e composição das músicas.

Cassiane: Agora, quem compõe as músicas deles? São os próprios índios [entendi como os índios visitantes, os do grupo *Feá Thxólwa*] ou é o mestre do...?

No momento da entrevista, todos esperaram de mim uma resposta. Não encontrei alternativa e acabei por deixar o pesquisador ceder o turno ao professor. Sem citar o gênero musical, expliquei conforme Mawê havia me contado sobre as cafurnas: sobre haver músicas mais antigas que se vão passando de geração para geração e músicas que eles compõem. Mencionei que ele havia me contado o processo de composição de uma cafurna.

Taísa: Ó, André, no caso, as músicas que eles utilizam pra fazer algum tipo de dança... de... de ritual, assim... É... são músicas que veio de outras pessoas, né? De geração em geração...? (1º GF).

Mais uma vez, respondi como professor, concordando com a estudante. Dessa vez, lembrando-me do Toré que eu não tinha considerado como referência para a primeira explicação. E Maria lembrou as versões de canções não indígenas em Yaathê:

Maria: Eles também fazem versões das músicas que a gente escuta geralmente em português pra o Yaathê. Eles fazem versões.

Alguns estudantes destacaram também o desafio de cantar em Yaathê na experiência do Coral:

Anderson: Eu passei já três anos com eles aqui, desde o primeiro ano convivendo com eles no Cora. Em 2013, eu acho que foi três músicas que a gente cantou com eles. Aí em 2014, foi mais duas... E esse ano uma última. A experiência foi bem legal, de falar, comunicar na língua deles... diferente. Bem...

Maria: Difícil, muito difícil.

Anderson: Bem difícil. Mas em 2014 foi pior ainda porque era uma música extensa e as palavras eram difícil de pronunciar. (1º GF).

Os Fulni-ô trouxeram à Escola um conjunto de elementos que o grupo seleciona e apresenta como sinais da indianidade e da sua identidade étnica, como as pinturas corporais, os cocares, as tiaras de penas, os colares, pulseiras, o artesanato em geral e a música. Entre imagens e discursos apresentaram-se como brasileiros diferenciados, tratando o contato com os não indígenas como um espaço de trocas materiais e simbólicas em que as especificidades culturais não se contrapõem a uma identificação de participantes da sociedade.

A música dos Fulni-ô revelou-se para alguns/algumas estudantes investigados/as como um fenômeno estranho e distante. Estranho porque foi reconhecida como não pertencente aos seus repertórios de compartilhadas musicais. Distante porque, movidos/as pela empatia que se estabeleceu entre eles/elas e os/as índios/as, revelaram certo esforço em conferir sentidos àquela música, valendo-se, nesse movimento, das informações e (pre)conceitos prévios e das informações compartilhadas pelos próprios indígenas. Dessa

forma, a música criou laços de acesso à cultura Fulni-ô e, por conseguinte, à identidade indígena de um modo mais amplo. Como se depreende dos dados, o contato com os Fulni-ô e, especialmente com sua música compartilhada, potencializa processos de aprendizagens diversas. Nesse sentido, as ações da Escola em propiciar as interações e a atitude dos próprios indígenas em estabelecer possíveis intercâmbios culturais podem favorecer ações de uma pedagogia que se quer decolonial (WALSH, 2010), donde me sinto provocado a aprofundar a reflexão sobre isso no âmbito da pedagogia musical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tratei sobre processos de aprendizagem musical que se gestaram através das interações entre indígenas da etnia Fulni-ô e estudantes de Ensino Médio. As práticas musicais compartilhadas se revelaram como molas propulsoras de tais processos, ressaltando o aspecto educativo musical do encontro entre esses diferentes atores sociais. A pesquisa, portanto, evidenciou esse encontro a partir da música indígena. Nesse sentido, o processo de conhecimento sobre os Fulni-ô incluiu, além de literatura histórica, antropológica, musicológica, etnomusicológica e da Educação Musical, visitar a sua aldeia.

Buscando compreender o movimento dos Fulni-ô em ir a escolas, encontrei uma literatura sobre a permanente mobilização desse povo em defesa de sua identidade étnica e pela garantia de direitos. E não apenas os Fulni-ô, mas os povos indígenas no Nordeste em geral têm expressado uma intensa dinâmica de afirmação que envolve, entre outros, processos de ressignificação de aspectos culturais. Recentes pesquisas têm destacado ao fenômeno do “ressurgimento” de povos na Região, que, diante das históricas perseguições, foram impelidos a praticarem o silêncio étnico como forma de resistência. São etnias que vivenciaram intensamente os efeitos da colonização em seus modos de vida e na expropriação de seus territórios.

Ao tratar sobre música indígena na Escola, foi fundamental considerar a Lei nº 11.645/2008 e as discussões em torno de sua implementação. Na bibliografia sobre essa temática, destacam-se as proposições de que a efetivação da Lei ocorrerá por uma abordagem pedagógica intercultural, com vistas à superação de estereótipos e preconceitos e pautada no reconhecimento das sociodiversidades indígenas no Brasil, isto é, no reconhecimento de situações outras de concepção de vida e de ação sobre o mundo.

Contribuem significativamente, nesse sentido, as reflexões que problematizam o conceito de interculturalidade, que, tomado em políticas públicas nos Estados latino-americanos nos quais é dominante a razão neoliberal e sua proposta monocultural, tem adquirido a interpretação de reconhecimento da diversidade, mas com vistas à assimilação ao sistema dominante e sua lógica de mercado. Apesar de o termo vir sendo empregado nos documentos oficiais, parece estar sempre em curso um esmaecimento dos conflitos, em um processo para o qual colaboram muito as naturalizações operadas pelas práticas nas instituições educacionais, por exemplo. Nessa conjuntura, as vozes são silenciadas e os povos nas suas diversidades são desrespeitados em suas concepções e modos de vida, sendo consequentemente marginalizados e atingidos em seus direitos fundamentais. Silenciar o que

ameaça um sistema que se funda e se mantém em uma lógica de hierarquização (especialmente via o critério das raças) dos humanos por meio de categorias binárias como primitivo-civilizado, entre outras, parece ser a regra.

Diante dessa realidade, autores na América latina defendem uma interculturalidade crítica do sistema dominante, dando visibilidade à assimetria de poder em que se constituíram as sociedades nacionais na região e, assim, desafiar o padrão de colonialidade ainda presente. A interculturalidade, nessa concepção, busca dar voz a promover o diálogo equilibrado entre as diferentes culturas constituintes de nossa sociedade, resguardando, especificamente as sociodiversidades dos povos originários e afrodescendentes. Propõe um diálogo que busca desconstruir a hegemonia do conhecimento ocidental eurocêntrico ainda posto no patamar mais alto das deletérias hierarquizações, reconhecendo que a assimetria não foi e nem está apenas assentada em determinantes culturais ou sociais, mas nos padrões de poder historicamente construídos.

Nessa perspectiva de interculturalidade crítica, a música dos Fulni-ô na Escola abre portas para os(as) estudantes construírem concepções outras sobre a sociedade brasileira. As músicas, entendidas como cultura, ou seja, como expressão da diversidade humana, desvela grupos e atores diferenciados muitas das vezes tornados invisíveis pelo sistema monocultural. A proposta de uma cultura nacional brasileira homogênea pode ser uma ameaça a vida de milhares de brasileiros(as). Nesse contexto, a Educação Musical assume o seu papel de, por meio da escuta e do conhecimento da música do “outro”, lhe dar voz e, ao mesmo tempo, refletir sobre o “nós”, que muitas das vezes, é igualmente desconhecido nos seus aspectos culturais e sócio históricos.

Analizados os dados da pesquisa, vimos que, no conjunto dos sinais da etnicidade apresentados pelos Fulni-ô (pintura corporal, adereços, artesanato etc), a música teve um papel preponderante para os(as) estudantes conhecerem aquela cultura, sendo percebida nos seus aspectos sonoros, estéticos, sócio-históricos-culturais. Esses componentes foram inter-relacionados, de formas diversas, e a partir de informações compartilhadas pelos indígenas, aos modos de ser, de pensar e de crer Fulni-ô. Surgiu o desejo, entre alguns estudantes, de fazer aquela música como forma de experimentar os seus sentidos. As parcerias musicais, por sua vez, desvelaram possibilidades e limites, oportunizando processos de aprendizagem de que a música particulariza atores e grupos sociais, contribuindo para a desconstrução do pensamento de que temos uma singular cultura brasileira.

As práticas musicais compartilhadas pelos(as) indígenas e as explicações e conversas possibilitaram aos(às) estudantes alcançar outros campos do conhecimento e da vida mesma.

Proporcionaram reflexões e modificaram maneiras de perceber a si e o outro. Contribuíram na superação de preconceitos. Enfim, essa forma de presença indígena na Escola foi favorável a mudanças – de instrumentos de apreciação estética, de concepções sobre o outro e sobre si, quiçá, mudanças de atitude em relação a futuros “outros”.

A música como acesso a diversidades étnicas foi essencial para se pensar também a história e a cultura de povos indígenas no Brasil, um dos objetivos da Lei nº 11.645/2008. A aproximação a um povo indígena possibilita (re)pensar sobre outros povos. A Lei nº 11.645/2008 nos insta a uma reflexão mais abrangente a respeito da perspectiva intercultural no âmbito da Educação Musical. Uma prática concebida a partir de uma perspectiva crítica da diversidade dá voz aos sujeitos diversos que cruzam as instituições de ensino e defende suas cidadanias. Pode, assim, desvelar compreensões de modos de ser e estar no mundo que possibilitam, por sua vez, vislumbrar alternativas à sociedade de consumo de lógica capitalista preponderante em que vivemos. Outras diversidades que perpassam a sociedade podem ser também acessadas a partir do ensino de música, como a de gênero, a cultural e a religiosa, por exemplo. Assim, provocar o debate sobre a diversidade étnico-racial para a escola básica se justifica por diversas razões, mas especificamente pela importância do papel da escola nesse processo e compromisso legal e social.

O trabalho propiciou inúmeros ganhos profissionais, como a interação com colegas pesquisadores(as) em formação e experientes do PPGM, professores(as) do Programa, a participação em eventos regionais, nacionais e internacionais, a responsabilidade e o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, as exigências da pesquisa social, entre outros. No campo pessoal, pude me aproximar da temática indígena e, assim, rever meus conceitos prévios, ou mesmo preconceitos, sobre indígenas em geral e Fulni-ô em particular.

Realizar este estudo possibilitou perceber, por um lado, a música marcando fronteiras socioculturais, por outro, a música estabelecendo diálogos interculturais, percebendo-a como fenômeno capaz de conectar atores diferenciados. Essas constatações provocaram pensar no sujeito por trás de sua música, como bem sintetizou um dos participantes da pesquisa quando afirmou que “a música faz o índio”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. Há espaço para a música indígena em um Brasil multicultural? A inserção do repertório indígena na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8, 2014, Rio Branco. *Anais...* Rio Branco: ABEM, 2014.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARCANJO, Jozelito Alves. Toré, o som dos antigos entre os Pipipã. In: *Povos indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito*. ATHIAS, Renato (Org.). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007, p. 67-85.
- ATHIAS, Renato. *Diversidade étnica, direitos indígenas e políticas públicas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. (Orgs.). *Teoria da Etnicidade*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Ed. Unesp, 1998, p. 187-227.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPOS, Carla Siqueira. Aspectos da organização econômica nas relações de pressão e estratégias de sobrevivência. In: SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e territorialidade no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 143-164.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010 Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>> Acesso em: 31 jul. 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2014.

CUNHA, Leonardo Campos Mendes da. *Toré – da aldeia para a cidade: música e territorialidade indígena na grande Salvador*. 2008. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 200. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9106>> Acesso em: 12 mai. 2017.

DANTAS, Sérgio Neves. Sagrado canto fulni-ô: por uma causa, uma história, um pertencer. In SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e territorialidade no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 189-205.

FLEURI, Reinaldo Matias. Apresentação: Educação intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3408/1507>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

FOTI, Miguel. Resistência e segredo: relato de uma experiência de antropólogo com os Fulni-ô. In SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e territorialidade no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 63-87.

FOTI, Miguel. Resistência e segredo: relato de uma experiência de antropólogo com os Fulni-ô. In: SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora UFPE, 2012, p. 63-87.

GATTAZ, André Carlos, Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). In *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Ed. Xamã, 1996, p. 135-140.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973 apud QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação: série diálogos com o som – Ensaios*. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 197-2015. v. 2.

GREEN, A. M. Les enjeux méthodologiques d'une approche sociologique de faits musicaux. In: GREEN, A. M. (Org.). *Musique et sociologie: enjeux méthodologiques et approches empiriques*. Paris: L'Harmattan, 2000, p. 17-40 apud SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociologia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife: Massangana, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-526.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, 2000.

LÜHNING, Ângela. Etnomusicologia brasileira como etnomusicologia participativa: inquietudes em relação às músicas brasileiras. In TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Ruben Caixeta de (Org.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 37-55.

MELO, Wilke Torres de. Identidade étnica e reciprocidade entre os Fulni-ô de Pernambuco. p. 121-142. In: SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e territorialidade no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. 262 p.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. O índio na música brasileira: recordando quinhentos anos de esquecimento. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Ruben Caixeta de (Org.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

NASCIMENTO, Romério Humberto Zeferino. *Aspectos musicais no Tolê Fulni-ô: evidenciando a identidade étnica*. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1998.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely. Os terreiros e o Toré: o diálogo entre religião e política no fortalecimento do povo Xukuru do Ororubá (PE). *Cadernos do LEME*. Campina Grande, v. 1 n. 1 47-66, jan/jun 2009

PEREIRA, Edmundo. Música indígena, música sertaneja: notas para uma antropologia da música entre os índios do Nordeste brasileiro. *Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review*, Barcelona, n. 15, 2011. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_21_pereira.pdf> acesso em 10 ago. 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação: série diálogos com o som – Ensaios*. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 197-215. v. 2.

QUIRINO, Eliana Gomes. *Memória e cultura: os Fulni-ô afirmando identidade étnica*. 2006. 168 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13553/1/ElianaGQ.pdf>> Acesso em: 06 jun.2017.

QUIRINO, Eliana Gomes. A memória Fulni-ô tecendo o campo territorial. In: SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora UFPE, 2012, p. 89-120.

SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e territorialidade no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. 262 p.

SILVA, Edson Hely. Expressão da cultura imaterial indígena em Pernambuco. in: GUILLEN, Isabel C. M. (Org.). *Tradições & traduções: a cultura imaterial em Pernambuco*. Recife: EDUFPE, 2008, p. 215-230.

SILVA, Edson Hely. Expressão da cultura imaterial indígena em Pernambuco. in: GUILLEN, Isabel C. M. (Org.). *Tradições & traduções: a cultura imaterial em Pernambuco*. Recife: EDUFPE, 2008, p. 215-230.

SILVA, Edson. Dia do índio: entre a “tribo curunais” e a “tribo carochinha”: a continuidade da folclorização da temática indígena na escola. *Construir Notícias*, v. 72, p. 35-41, 2013. Disponível em: < <http://arquivodepernambuco.blogspot.com.br/p/patrimonio-cultural-povos-indigenas.html> >. Acesso em: 28 jul. 2016.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.) *A temática indígena na sala de Aula: reflexões a partir da Lei 11.645/2008*. 2 ed. Recife: Editora UFPE, 2016.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Edson Hely. Fulni-ô: história e educação de um povo bilíngue em Pernambuco. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 19, n. 1, jan./abr., 2012.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: 5º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1996. *Anais...* p. 11-39. Londrina, ABEM, 1996.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, Brasil, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: < http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo1.pdf > Acesso em: 20 jan. 2017.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociologia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014.

STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000. p. 435-454.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Kyringüé mborái – o canto das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. 2009. 309 p. Tese (Doutorado em Música: Etnomusicologia) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17304>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

TUGNY, Rosângela Pereira de. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas negras e indígenas. 2014. Disponível em: < [...] > Acesso em: 20 jun. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. (Orgs). *Construyendo interculturalidade crítica*. La Paz, Bolívia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em < <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> > Acesso em: 04 jun. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurir, re-existir y re-vivir. 2010. Disponível em < <http://www.antropologias.org/biblioteca-virtual/todo-o-acervo-de-antropologias-unicamp?did=155> > Acesso em: 04 jun. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonoalidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Carta de cessão

_____,
brasileiro(a), menor de idade, está, neste ato, devidamente representado(a) por mim,
_____,
nacionalidade brasileira, _____ (estado civil), portador(a) do
RG nº _____, inscrito(a) no CPF sob o nº
_____, seu(sua) responsável legal.

Declaro, para os devidos fins, ceder os direitos da entrevista do(a) menor, gravada no dia ____ / ____ / ____ (devidamente revisada por este(a) e por mim após transcrição) para André Vasconcelos de Arruda, RG 4.614.164 SDS/PE, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, cuja pesquisa é sobre a relação entre indígenas Fulni-ô e estudantes de ensino médio. A entrevista poderá ser utilizada integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores devidamente autorizados, desde que a identidade do menor seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos descendentes do(a) menor sobre a autoria da referida entrevista, subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2017

Assinatura do responsável

APÊNDICE B – Carta de cessão

Eu, _____
RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada no dia ____ / ____ / ____ (devidamente revisada por mim após transcrição) para André Vasconcelos de Arruda, RG 4.614.164 SDS/PE, estudante do PPG Música da UFPB, cuja pesquisa é sobre a relação entre indígenas Fulni-ô e estudantes de ensino médio. A entrevista poderá ser utilizada integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores devidamente autorizados, desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria da referida entrevista, subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2017

Assinatura

APÊNDICE C – Carta de cessão

Eu, _____
RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas imagens registradas em fotografia no mês de abril de 2016, em Paudalho/PE, para André Vasconcelos de Arruda, RG 4.614.164 SDS/PE, estudante do PPG em Música da UFPB, cuja pesquisa é sobre a relação entre indígenas Fulni-ô e estudantes de ensino médio. As imagens poderão ser utilizadas integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores devidamente autorizados, desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre as referidas imagens, subscrevo o presente documento.

_____, _____ de _____ de 2017

Assinatura

APÊNDICE D - Carta de cessão

_____,
brasileiro(a), menor de idade, está, neste ato, devidamente representado(a) por mim,
_____,
nacionalidade brasileira, _____ (estado civil), portador(a) do
RG nº _____, inscrito(a) no CPF sob o nº
_____, seu(sua) responsável legal.

Declaro, para os devidos fins, ceder os direitos das imagens do(a) menor registrada em fotografia no dia ____ / ____ /2016 para André Vasconcelos de Arruda, RG 4.614.164 SDS/PE, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, cuja pesquisa é sobre a relação entre indígenas Fulni-ô e estudantes de ensino médio. As imagens poderão ser utilizadas para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, bem como por outros pesquisadores devidamente autorizados, desde que a identidade do menor seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos descendentes do(a) menor sobre as referidas imagens, subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2017

Assinatura do responsável

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com os grupos focais de estudantes

1. Para vocês, como foi aquela primeira apresentação dos Fulni-ô de abril na escola? Falem [mais] sobre isso...
2. Os Fulni-ô também foram nas salas de aula, conversaram, se apresentaram e assistiram a apresentação de vocês. Houve também na quadra da escola... Qual a impressão de vocês sobre isso tudo?
[O que vocês acharam da interação que aconteceu “na sala”? O que vocês destacam daquele momento?]
3. O que vocês destacam que gostaram/curtiram ou não dessa experiência da vinda deles aqui na escola?
4. O que vocês pensam sobre a música dos Fulni-ô?
5. Vocês acham que existe alguma semelhança entre a música que eles apresentaram e músicas que vocês já conheciam? E diferença?
6. O que vocês sabiam e pensavam sobre indígenas/índios se modificou de alguma forma a partir dessas interações com os Fulni-ô? Em que aspectos (vocês mudaram suas concepções/vocês apenas confirmaram o que já sabiam/pensavam)?
7. O que mais gostariam de falar sobre esse encontro com indígenas dentro da escola?

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista com os Fulni-ô

1. Por que vocês fazem esse trabalho de visita às escolas (da educação básica)? Quais os objetivos?
2. Como vocês se preparam/organizam para isso?
3. Vocês contam com o apoio das escolas, Secretaria de Educação e/ou da Cultura ou ainda outras parcerias? Como é isso?
4. Essas visitas acontecem sempre no mês de abril? Por quê?
5. Vocês mostram artesanato, pinturas corporais, adereços (como cocares, saias de cordão), dançam, cantam tocam, fala mais sobre isso? E a música?
6. Em relação aos *estudantes*, o que vocês acham das reações dos/as *estudantes a essas visitas*? (Vocês acham que isso acontece por quê?)
7. Além desse movimento de sair da aldeia para as escolas, vocês gostariam que esse contato com os *estudantes* se desse de mais alguma outra forma? (Se sim:) Como seria?
8. Tem algo mais que você(s) gostaria(m) de falar?

APÊNDICE G – Outros momentos na Aldeia

Índio Abidon cantando em Yaathê na missa no dia da abertura do Ouricuri (04.09.2016)



APÊNDICE H – Outros momentos de interação

Índia e ex-estudante da Escola apresentando um dueto de canção em italiano (12.04.2016)



Um momento da itinerância por outras escolas (06.04.2016)

