



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

O TORÉ XUKURU DO ORORUBÁ: interlocuções sonoras como opção descolonial

MARCUS VENÍCIUS ALVES SILVA

Brasília

2023

MARCUS VENÍCIUS ALVES SILVA

O TORÉ XUKURU DO ORORUBÁ: interlocuções sonoras como opção descolonial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música

Orientadora: Dra. Flávia Motoyama Narita

Brasília

2023

At Alves Silva, Marcus Venícius
O TORÉ XUKURU DO ORORUBÁ: interlocuções sonoras como
opção descolonial / Marcus Venícius Alves Silva; orientador
Flávia Motoyama Narita. -- Brasília, 2023.
103 p.

Dissertação (Mestrado em Música) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Toré. 2. Xukuru do Ororubá. 3. Práticas Sonoras. 4.
Educação. 5. Descolonialidade . I. Narita, Flávia Motoyama,
orient. II. Título.



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação intitulada O TORÉ XUKURU DO ORORUBÁ: interlocuções sonoras como opção descolonial, de autoria de Marcus Venícius Alves Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dra. Flávia Motoyama Narita
Universidade de Brasília
Orientadora

Prof. Dr. Antenor Ferreira Corrêa
Universidade de Brasília
Examinador Interno

Prof. Dr. Rodrigo de Azeredo Grünewald
Universidade Federal de Campina Grande
Examinador Externo

Data de aprovação: Brasília, 05 de dezembro de 2023.

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-1113

DEDICATÓRIA

Ao povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE)

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Marlene Alves Coutinho, pelo apoio, incentivo e presença em todos os momentos dessa trajetória.

A Heveline Lís (Lica) pela companhia e paciência durante toda a pesquisa de campo.

À professora Flávia Motoyama Narita pela orientação e paciência durante todo o percurso que me trouxe até aqui, mas sobretudo pelo grande exemplo de humildade, humanidade, ética e comprometimento com uma Educação Musical engajada e socialmente justa. Tais exemplos foram de fundamental importância para a minha transformação como indivíduo e como profissional da área de Educação Musical.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UnB e a todo corpo docente pela acolhida e oportunidade de fazer parte da história de uma das melhores universidades do país; à professora Delmary Abreu pela compreensão e sensibilidade que demonstrou durante esses anos; aos funcionários Alexsandro, Mandora e Uriane por todo suporte técnico ao longo do curso.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Música da UnB e ao grupo de pesquisa MUSES (Música, Educação e Engajamento Social) coordenado pela professora Flávia Motoyama Narita e composto atualmente por: Ederson, Kelly, Lorena, Michael, Moisés, Pedro, Raquel Di Maria e Walter. Em especial a Ederson, Michael e Walter pelas valiosas discussões que contribuíram veementemente para o crescimento da pesquisa de cada um de nós.

À professora Cristiane Almeida, da UFPE, pela conscientização sobre os estudos envolvendo música e relações étnico-raciais durante suas aulas, grupos de pesquisa e Pibic, culminando com o meu TCC.

Ao professor Edson Silva, da UFPE, por toda contribuição para esta pesquisa, pelas várias trocas de e-mails, indicações de pesquisas, livros e uma infinidade de informações sobre povos indígenas, mas sobretudo por me apresentar ao povo Xukuru do Ororubá que foi de fundamental importância para a realização deste estudo.

Aos professores Antenor Ferreira Corrêa e Rodrigo Grünewald pelas valiosas contribuições ao trabalho e por aceitarem compor a banca examinadora na qualificação e na defesa.

Por fim, mas de fundamental importância para tudo que realizei até agora, sou muito grato ao povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE) pelo aprendizado, acolhida e permissão de estar junto a eles/as realizando este estudo; às pessoas que aceitaram ser entrevistadas e trouxeram ricas contribuições para esta pesquisa: Bárbara Xukuru, Chico Jorge, Edilma Xukuru, Edinaldo Xukuru, José Vítor, Marciene Xukuru, Sr. Medalha, Rosângela Xukuru (Lia), Silvinha Xukuru e Taciano Xukuru; ao Cacique Marcos e a Edilma Xukuru pela compreensão e paciência com a minha insistência referente aos trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa; a Júnior Xukuru, Rita de Cássia, Geovane Xukuru e Alisson Xukuru pelas trocas, conversas e aventuras vivenciadas nos momentos em que estive em Pesqueira.

“E diga ao povo que avance!”

RESUMO

A presente dissertação de mestrado apresenta uma inquietação sobre o Toré. Essa manifestação consiste em uma prática coletiva realizada por povos indígenas que habitam o Nordeste brasileiro envolvendo dança, música, ritual religioso e (re)afirmação da identidade étnica do povo quando executado em mobilizações políticas. O foco desta pesquisa foi o Toré do povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE) e suas possíveis contribuições para práticas músico-pedagógicas descolonizadas. Como objetivos específicos, busquei discutir a percepção de alguns indígenas sobre o Toré Xukuru do Ororubá; descrever os aspectos sonoros do Toré; e refletir sobre a possibilidade do Toré em práticas músico-pedagógicas. A metodologia adotada nesta pesquisa foi o estudo de caso único incorporado. Este tipo de metodologia traz como foco um caso único, incorporando unidades de análise que ajudem na discussão central. O caso que foi tratado neste estudo consiste na manifestação do Toré, e as unidades de análise incorporadas foram o ritual público de São João do povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE) e breves imersões em escolas indígenas. A celebração do São João foi observada nos dias 23 e 24 de junho de 2022 na aldeia Vila de Cimbres e as imersões nas escolas ocorreram nos dias 23 e 24 de agosto de 2022. Este trabalho destaca o quão crucial é refletirmos, primeiramente, sobre as contribuições do Toré para a transformação de nosso modo de pensar que, muitas vezes, está pautado em nossa incapacidade de considerar uma pluralidade de conhecimentos existentes, sejam eles musicais ou não. Em segundo lugar, a partir da investigação de práticas sonoras, este trabalho aponta possibilidades de reflexões distintas, sobretudo, considerando a interlocução entre o Toré e práticas músico-pedagógicas como uma opção descolonial.

PALAVRAS-CHAVE

Toré; Xukuru do Ororubá; Práticas Sonoras; Educação; Descolonialidade.

ABSTRACT

This Master's dissertation presents a study about the Toré. This manifestation consists in a collective practice involving dancing, music, religious rituals and, when performed in political acts, the (re)affirmation of the ethnic identity of the indigenous people who inhabit the Brazilian Northeast region. The focus of this research was the Toré performed by the Xukuru do Ororubá people (Pesqueira and Poção/PE) and its possible contribution for decolonized music teaching practices. Specifically, I aimed to discuss how some Xukuru do Ororubá people perceived the Toré; to describe the sound making aspects of that Toré; and to ponder the possibility of the Toré in music teaching practices. The methodology adopted in this research was the embedded single-case study, which presents subunits of analyses within a single case. The Toré was the single case and its subunits of analyses were the public ritual of São João celebrated by the Xukuru do Ororubá people (Pesqueira e Poção/PE) and brief immersions in indigenous schools. The celebrations of São João were observed on the 23rd and 24th of June, 2022, on the village named Vila de Cimbres and the immersions in the schools occurred on the 23rd and 24th of August, 2022. This work highlights how crucial it is to reflect, firstly, on the contributions of the Toré to change our thinking, which, many times, is based on our inability to consider a plurality of existing knowledges, either musical or not. Secondly, through the investigation of the sound making practices, this work points at possibilities of distinct thoughts, especially considering the Toré in music teaching practices as a descolonial option.

KEYWORDS

Toré; Xukuru do Ororubá; Sound making practices; Education; Decoloniality.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Gaita	56
Foto 2: Gaita (outro ângulo)	57
Foto 3: Jupago	59
Foto 4: Mestre gaiteiro com o tacó	61
Foto 5: Escola Indígena Capitão Juvenal	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cântico Xukuru	62
Figura 2: Cântico Xukuru	66
Figura 3: Cântico Xukuru	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases da Pesquisa	39
-----------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

- AFIPEA – Associação dos Servidores do Ipea e Sindicato Nacional dos Servidores do Ipea
- ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista
- APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- APOINME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAAE – Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- CEstA – Centro de Estudos Ameríndios
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- CNPI – Conselho Nacional de Política Indigenista
- COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas
- Conep – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COPIXO – Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
- EIMOT – Escola Indígena Monsenhor Olímpio Torres/Milson e Nilson
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SPI – Serviço de Proteção aos Índios
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TRF – Tribunal Regional Federal

SUMÁRIO

1. Ouvindo os Encantados	14
1.1 Objetivos.....	22
1.2 Estrutura do trabalho	22
2. A coexistência de uma pluralidade epistêmica como alternativa descolonial.....	24
2.1 O ressurgimento por meio do Toré.....	25
2.2 Situando o pensamento abissal: por uma reviravolta descolonial	28
3. Os rituais.....	35
3.1 Procedimentos éticos	38
3.2 As fases.....	39
3.3 Participantes.....	41
3.4 Os instrumentos	43
4. O Toré Xukuru do Ororubá: algumas percepções	46
4.1 Colonialidade, interculturalidade e <i>encantamento</i>	47
4.2 Explicando o Toré	54
4.2.1 A estrutura do Toré e sua ancestralidade.....	56
5. O ritual de São João.....	64
5.1 Toré no salão São Miguel (primeira parte).....	65
5.2 Toré na igreja de Cimbres	69
5.3 O Toré no salão São Miguel (segunda parte)	71
5.4 O Toré na Laje.....	73

6. Práticas músico-pedagógicas e relações étnico-raciais	76
6.1 A legitimidade étnico-racial em práticas músico-pedagógicas	77
6.2 As escolas indígenas Xukuru do Ororubá	85
6.3 A experiência nas escolas	89
7. Considerações finais	96
Referências	101

1. Ouvindo os Encantados¹

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo investigar as práticas sonoras do Toré e como elas podem contribuir para práticas músico-pedagógicas descolonizadas. O Toré é uma manifestação praticada por povos indígenas que habitam a região Nordeste do Brasil, consistindo no principal sinal de distinção étnica entre os não indígenas e outros povos indígenas que habitam outras regiões do país. O caráter polissêmico do Toré nos dá a possibilidade de abordá-lo a partir do campo performático-ritualístico, com dança, religião, articulação política e música. Busquei com este trabalho focalizar na perspectiva sonora do Toré tentando entender como esses aspectos dialogam com a educação do povo Xukuru, procurando não deixar de lado os outros aspectos da prática, mas, sim, destacar de forma mais detalhada o sonoro. Além desses fatores, esbocei diálogos com outras perspectivas cruciais para compreensão do Toré, como, por exemplo, o seu protagonismo em mobilizações por direitos territoriais e uma reflexão acerca das possibilidades de diálogo com práticas músico-pedagógicas a partir da Lei nº11.645/2008.

De acordo com Silva (2018, p. 1), o povo Xukuru do Ororubá habita os municípios de Pesqueira e Poção, estando a 215 km da capital, Recife, na região Agreste do Semiárido pernambucano. Em 2013, foi constatado tratar-se da maior população indígena em Pernambuco, contabilizada em 12.139 indivíduos.

Os Xukuru do Ororubá afirmam ter escolhido a autodenominação para que não fossem confundidos com um outro povo indígena denominado Xukuru-Kariri, habitante nos municípios de Palmeira dos Índios/AL, Paulo Afonso/BA e Caldas/MG. Em 2003, após conflitos internos, algumas famílias indígenas expulsas do território Xukuru do Ororubá, se autodenominaram “Xukuru de Cimbres” e atualmente são reconhecidas como um povo indígena habitante na área urbana de Pesqueira e em um território compreendendo parte dos municípios vizinhos de Alagoinha, Venturosa e Pedra, todos em Pernambuco (Silva, 2018, p. 29-46)².

O meu primeiro contato com o povo Xukuru do Ororubá aconteceu a partir de um convite do historiador Edson Silva para participar da Assembleia Xukuru que ocorreu entre os dias 17 e 19 de maio de 2018. A Assembleia Xukuru acontece no mês de maio desde o ano de 2001 em memória ao Cacique “Xicão” assassinado em 20 de maio de 1998.

¹ Os *Encantados* são lideranças indígenas que faleceram e, portanto, se “*encantaram*”, mas enquanto vivos se destacaram nas mobilizações pelos direitos de seus respectivos povos, bem como na manutenção de suas tradições. Os indígenas vivos afirmam receber conselhos desses seres *Encantados* em rituais específicos.

² Tendo em vista essas informações sempre que eu utilizar apenas o nome “Xukuru” estarei me referindo especificamente ao povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE).

A experiência de estar no território indígena pela primeira vez foi crucial para aumentar o meu interesse e minha curiosidade pelas práticas sonoras indígenas em Pernambuco. Durante a Assembleia participaram, além dos Xukuru, indígenas de outros povos, instituições de ensino, entre outras pessoas envolvidas com as mobilizações indígenas. Em 2018 o tema da Assembleia foi *Limolaygo Toype: eu sou Xicão*³. No dia 20 de maio acontece um dos principais rituais do povo Xukuru. Nessa data, concentram-se na Aldeia Pedra d'Água onde estão “plantados” os guerreiros que “tomaram” nas retomadas pelo território. Realizam uma missa seguida do Toré que, por sua vez, acontece em outros momentos desse dia culminando com o ato público realizado pelos indígenas até o bairro “Xukurus”, local onde o Cacique “Xicão” foi assassinado, no município de Pesqueira. Em 2019 retornei ao território e, naquela ocasião, participei da Assembleia nos dias 18 e 19 de maio. O tema foi *Limolaygo Toype: em defesa da vida, eu sou Xicão*. Importante frisar que o Toré ocorre, durante a Assembleia, apenas no dia 20 do mês em questão onde são demonstradas, publicamente, as especificidades sonoras da manifestação.

A lacuna em relação à manifestação, pelo fato de não ter presenciado o Toré em nenhuma das duas ocasiões, gerou em mim uma inquietação acerca dos aspectos sonoros dessa prática. Tais incertezas convergiam com uma discussão iniciada ainda na graduação quando me propus a entender quais eram as concepções de professores de música de distintas redes de ensino – pública e particular – acerca da música indígena e de seu ensino (Alves Silva, 2018). A Lei nº.11.645/2008 (Brasil, 2008) que torna obrigatório “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, com ênfase nas áreas de Artes, Literatura e História do Brasil, foi um avanço significativo para, entre outras coisas, construir uma sociedade com acesso à pluralidade de conhecimentos, sobretudo sonoros, que dispomos em nosso país. É a partir dessa possível pluralidade sonora que inicio o meu argumento, tomando como base a legislação vigente e com o intuito de superar o que o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2009) chamou de “pensamento abissal”.

De acordo com Santos (2009) o pensamento abissal [...] “Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis”. Isso quer dizer que, entre dois conhecimentos, por exemplo, existe uma separatividade que torna um deles existente enquanto o outro, ainda que sirva de alicerce para este, é radicalmente extinto como não existente. Refletindo sobre as práticas músico-pedagógicas entendo que, superar o

³ *Limolaygo Toype* significa Terra dos Ancestrais na língua nativa Xukuru (Souza, 2022, p. 198).

pensamento abissal, seria ultrapassar a principal característica dele que “é a impossibilidade de co-presença” entre as distintas músicas e as mais variadas formas de fazê-la (Santos, 2009, p. 23-24).

Sabemos que a existência de uma lei, ainda que torne obrigatório o estudo de certos conteúdos, como no exemplo acima, não garante sua aplicabilidade. Sendo assim, cabe a nós, educadores e educadoras musicais, criar e recriar alternativas que viabilizem a coexistência da pluralidade sonora em nossas abordagens músico-pedagógicas, fazendo com que leis como a nº11.645/2008 visibilizem, de fato, a diversidade cultural, histórica e artística a partir de nossas realidades locais.

Penso que, em convergência com a superação do pensamento abissal, se faz necessário, também, reprogramar nosso modo de pensar, consciente ou inconscientemente, embasado pela razão colonial/imperial e em seu lugar considerar a opção descolonial que, nas palavras do semiólogo Walter Mignolo (2008, p. 290), significa “aprender a desaprender”. Ampliando esse conceito para o âmbito da música, entendo como uma terceira opção desprendermo-nos do eurocentrismo musical. Na perspectiva de Mignolo (2008, p. 301) o eurocentrismo [...] “não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade”. Nesse sentido, desprendermo-nos desse modo de pensar significa, também, deixarmos de supervalorizar os conhecimentos musicais e suas práticas desde esse centro.

Da mesma forma que foi naturalizada, ainda que por meio da apropriação e da violência, a imposição de uma modernidade sobre uma selvageria, de uma distribuição geopolítica juridicamente legal apenas na cabeça de quem fez as demarcações e a criação de raças como justificativa de uma superioridade étnica, naturalizou-se, também, uma superioridade musical eurocêntrica. Ampliar as discussões interculturais em cursos de formação de professores de música, articulando intercâmbios culturais e diálogo entre distintas formas de conhecimento, pode contribuir não só para a descolonização dos pensamentos e abordagens músico-pedagógicas, como também para possibilitar uma “inter-culturalidade” musical em nossas práticas enquanto educadores/as musicais (Mignolo, 2008). Nessa direção, acompanho a definição de interculturalidade trazida pelo educador musical e etnomusicólogo Luis Ricardo Queiroz (2017) no artigo “Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais.”

Queiroz (2017) distingue, em sua discussão, interculturalidade de multiculturalidade. Na perspectiva do autor a interculturalidade possui a capacidade de estabelecer diálogos e construir inter-relações entre as diversas culturas, enquanto a multiculturalidade estaria mais atrelada à possibilidade de reconhecimento dessas culturas sem que as mesmas interajam entre si. Desenvolver abordagens músico-pedagógicas pautadas pela interculturalidade possibilitaria, então, visibilizar outras práticas sonoras não contempladas pelo cânone colonizador.

Interculturalidade é, portanto, um fenômeno que se consolida pelo diálogo e a interação entre diferentes culturas, com vistas a promover, de fato, a composição de um mosaico multifacetado de conhecimentos e saberes compartilhados. Conhecimentos e saberes que emergem de diferentes culturas e propiciem a integração entre elas, sem o estabelecimento de hierarquias e dominações de uma sobre a outra. No campo da música, a interculturalidade musical transcende a dimensão do reconhecimento e do respeito à música do outro, perspectiva fortemente enfatizada em diversos trabalhos da área, se inserido na esfera da valorização e inter-relação de diferentes culturas musicais. Vale salientar que o conceito de música que utilizo aqui se alinha às perspectivas epistemológicas do campo da etnomusicologia, reconhecendo que música se caracteriza pelas dimensões sonoras e não sonoras que permeiam tal fenômeno no âmbito da cultura. Assim, música é algo que se estabelece a partir da inter-relação dos aspectos estéticos e estruturais do som à vida que tais elementos ganham nos significados construídos pelas teias da cultura (Queiroz, 2017, p. 102-103).

Para Queiroz (2017, p. 103-106), três pontos estão no cerne de uma formação musical que tenha como base a interculturalidade. Essa base precisa levar em consideração quem produz a música, sob que perspectivas estruturais tais práticas se configuram sonoro-musicalmente e os significados específicos que se originam dessas manifestações em seus mais variados contextos. Com isso, defende que essa proposta se faz necessária frente aos desafios encarados na contemporaneidade, visando não apenas elucidar a pluralidade sonora com o intuito de visibilizá-la, mas que, a partir desse contato, às vezes conflitivo, às vezes colaborativo, possam emergir, de forma diversa, identidades que, ao compartilharem um mesmo espaço, construam interlocuções coletivas. Musicalmente falando, essa perspectiva assume a responsabilidade de questionar o modo como os mais variados povos e, respectivamente suas práticas sonoras, foram tratados: com indiferença e desigualdade, legitimando historicamente processos de invisibilização. Com isso, espera-se promover e assumir as diferenças como pilares fundamentais para a construção de interlocuções plurais que não apenas questionem os processos de subalternização vivenciados pela colonialidade mas também desenvolvam formas de superá-los a partir do fortalecimento cultural.

Em uma proposta de formação intercultural, questiona-se a hegemonia dos conhecimentos e saberes musicais que são trabalhados no processo de formação, mas

questiona-se, também, as formas, as estratégias, os processos e as situações em que ocorrem ensino de música (Queiroz, 2017, p.107).

O povo Xukuru do Ororubá, assim como outros que habitam a região Nordeste do país, compartilham de um mesmo sinal que os distingue de indígenas de outras regiões, mas também dos não indígenas. A manifestação do Toré é o “sinal diacrítico”, parafraseando o etnólogo João Pacheco de Oliveira (2004), que passou a protagonizar as principais pautas entre as mobilizações indígenas nessa região. Entre elas, destaco as articulações pelo direito à demarcação de seus territórios.

Segundo o antropólogo Rodrigo Grünewald, na década de 1940, o povo Atikum-Umã (PE), por exemplo, mostrou-se inconformado com os impostos cobrados por parte da prefeitura de Floresta/PE para utilização da terra e, também, com o desrespeito praticado pelos fazendeiros, que soltavam o gado para pastar em suas roças. Isso os levou a enxergar como alternativa recorrer à demarcação de suas terras. Orientados pelo povo Tuxá (município de Rodelas/BA), os Atikum resolveram buscar o órgão do governo que estava reconhecendo territórios a “descendentes de índios” (Grünewald, 1997, p. 115).

O órgão citado era o Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Para a efetivação do reconhecimento da terra e da presença indígena naquele local, o SPI solicitava a demonstração de uma tradição esquecida por alguns e sequer conhecida por outros: o Toré. Auxiliados pelo povo indígena Tuxá, os Atikum prepararam e executaram um Toré na presença de um dos fiscais do SPI. A partir da demonstração, o fiscal consolidou o reconhecimento étnico, mas solicitou aos indígenas que escolhessem um representante, que seria chamado de cacique, para tratar de seus interesses junto ao SPI e outro, a quem chamariam de pajé, como responsável pelo Toré (Grünewald, 1997, p. 116).

Para Grünewald (1997):

Todo esse processo, portanto, se caracterizou por uma reelaboração de identidade face à possibilidade de acesso seguro à terra. Trata-se de um grupo camponês que, com seu recurso básico — a terra — ameaçado pelo poder local, investe contra tal situação no intuito de reverter o quadro em seu proveito, utilizando-se, para tanto, de uma construção cultural — o toré (Grünewald, 1997, p. 116).

O território tem sido pauta das mobilizações dos indígenas, tanto no Nordeste como em outras regiões do país. Temos vivenciado um alargamento de retrocessos desde a constituinte de 1988, mas nada comparado aos últimos anos. De acordo com a nota técnica nº18 da

Associação de Funcionários do Ipea – AFIPEA, o governo federal, durante a gestão 2019-2022, se declarou “contrário a todas as orientações políticas dos Direitos Humanos a respeito da diversidade cultural (inclusive dos direitos indígenas) e da preservação ambiental”. O documento aponta como um dos objetivos em questão a integração dos indígenas e a interrupção dos processos de demarcação e homologação das terras originalmente ocupadas por esses povos (Lunelli; Silva, 2022, p. 3).

Esses ataques são, além de um retrocesso, anticonstitucionais na medida em que desconsideram o que é ser indígena e a condição pluricultural desses povos, mas também demonstram o real e principal interesse por parte do governo e de seus aliados, – em sua maioria, políticos da bancada ruralista –, na utilização econômica dos territórios indígenas, convergindo com a tese do marco temporal⁴.

Segundo Lunelli e Silva (2022, p. 05) “A Constituição de 1988 instituiu o paradigma do respeito à pluralidade étnica como direito, estabelecendo a proteção legal e criando instrumentos e garantias para a promoção de direitos coletivos dos povos indígenas”. Ainda de acordo com os autores, governos anteriores, como os do Partido dos Trabalhadores – PT, entre os anos 2003 e 2015, empenharam-se, em maior ou menor grau, na promoção de ações dialógicas entre instituições instaurando, inclusive, o “Conselho Nacional de Políticas Indígenas – CNPI que se tornou um instrumento na articulação e concertação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas, envolvendo órgãos do governo federal e representantes indígenas de todas as regiões do país” (Lunelli; Silva, 2022, p. 05).

Entretanto, de acordo com o antropólogo indígena Gersem Baniwa (2019), medidas equivocadas também foram tomadas pelo governo do PT no ano de 2015, na gestão da presidenta Dilma, a exemplo do veto ao Projeto de Lei nº5.944/2013, já aprovado pelo Congresso Nacional, que tinha como objetivo a alteração de dois dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Ainda que não necessariamente no âmbito da demarcação de territórios, esse projeto garantiria autonomia aos indígenas no que tange à avaliação das escolas indígenas permitindo, então, que suas línguas maternas fossem utilizadas

⁴ Disponível em:<<https://racismoambiental.net.br/2020/05/21/direitos-originais-ou-marco-temporal-por-manuela-carneiro-da-cunha/>> Acesso em: 05 de novembro de 2022.

em todos os níveis de ensino e não apenas na alfabetização e ensino fundamental, o que reflete os traços de colonialidade epistêmica em nossa atualidade. Para Baniwa (2019):

Se o projeto de lei tivesse sido sancionado pela presidenta, permitiria o uso de línguas indígenas e de processos diferenciados de avaliação escolar em todos os níveis de ensino. Era tudo o que se precisava para empurrar o cumprimento da Constituição, que reconhece as línguas, as pedagogias indígenas e os processos educativos próprios que justificam a necessidade de instrumentos de avaliação próprios e diferenciados, mas que os sistemas de ensino se negam a cumprir (Baniwa, 2019, p. 15).

Ainda sob a perspectiva do autor, não foram estabelecidas interlocuções efetivas entre indígenas e governos ditos progressistas. As estratégias de ocupação dos espaços governamentais, por sua vez, foram sendo frustradas no decorrer da gestão 2019-2022. Com o retorno do governo do PT e, mais especificamente, do presidente Lula, em 2023, fica evidente a mudança de postura em relação à interlocução entre indígenas e governo, sobretudo pela criação do Ministério dos Povos Indígenas, tendo como ministra a deputada federal eleita Sônia Guajajara. Todavia, mesmo com esses avanços, vivenciamos um novo retrocesso. A tese do marco temporal, que foi derrubada pelo Supremo Tribunal Federal, tramitou no Congresso Nacional e foi aprovada. Ou seja, indígenas que não ocupavam seus territórios tradicionais na data da promulgação da Constituição Federal perderão o direito sobre suas terras.

Entre avanços e retrocessos que ocorreram desde os primeiros processos de demarcação foi necessário, por parte dos indígenas, afirmarem sua etnicidade para conquistarem direitos que, embora fossem seus, não lhes eram assegurados. Ainda hoje seguem trabalhando na manutenção desses direitos e buscando (re)afirmá-los. Sendo assim, além de uma expressão ritualística, o Toré ganhou destaque, desde a primeira metade do século passado, entre os processos de reivindicação de povos indígenas no Nordeste, tornando-se o principal meio, artístico, religioso e político, através do qual os indígenas reivindicam e (re)afirmam sua distinção étnica.

Diante disso, é importante entender o Toré de um modo mais amplo, buscando evidenciar as suas formas de representação e como essas formas se associam aos povos indígenas. Importante, também, ressaltar sob quais perspectivas o Toré é praticado entre os povos indígenas no Nordeste, bem como as possíveis origens etimológicas do termo.

A definição etimológica da palavra Toré indica uma relação com duas perspectivas fundamentais que estão associadas com as práticas sonoras dos povos indígenas que habitam a

região amazônica brasileira. Os sons que são produzidos pelas manifestações socioculturais desses povos, através de um instrumento ou de cânticos, estão ligados aos aspectos coreográficos de cada prática como uma forma de complementaridade. As definições trazidas pelo antropólogo Edmundo Pereira (2005) detalham essas perspectivas.

Em sua etimologia mais aceita, a palavra toré (ou torê) já nos remete ao fenômeno musical: vindo do tupi to'rê, que literalmente seria traduzível por 'torto', designação dada a um instrumento de sopro ou buzina que teria essa forma, feito de alguma variedade de bambu, couro de jacaré ou barro. Em uma segunda acepção, mais recente, o termo designaria a dança circular afro-ameríndia em que este seria tocado (Houaiss, 2001; Ferreira, s/d; Cunha, 1982, *apud*, Pereira, 2005, p. 299).

Para Grünewald (2005, p.13), e agora tratando da região Nordeste, o Toré pode ser uma brincadeira ou a profissão, a tradição ou a religião, configurando-se como um momento de união dos indígenas que habitam essa região do país. A manifestação do Toré também pode ser encarada a partir da ludicidade, quando se trata do envolvimento de crianças que incluem a prática do Toré em suas rotinas brincantes, mas também como uma forma de minimizar as tensões geradas pelos conflitos sociais ainda hoje vividos pelos indígenas nessa região.

De acordo com o antropólogo Edwin Reesink (2000):

O Toré é uma dança ou, mais amplamente, um ritual que se encontra disseminado entre quase todos os povos indígenas que habitam a região etnográfica do Nordeste brasileiro (do Norte da Bahia até o Ceará). Atualmente, nesta extensa área existe um número considerável de diferentes povos indígenas, espalhados por todos os estados da região com exceção de Rio Grande do Norte e Piauí, embora ainda possam emergir – mas aonde podem emergir de populações 'remanescentes' possivelmente existentes (Reesink, 2000, p. 359, *aspas do original*).

Grünewald (2005), por sua vez, reitera que o Toré não pode ser confundido com uma simples manifestação cultural de um grupo social devido ao seu caráter diretamente ligado aos processos de afirmação e reafirmação identitária de vários povos, assim como também por sua relação intrínseca com o aspecto sagrado. O aspecto sagrado, na visão do autor, consolida a distinção entre os não indígenas unificando-os como indivíduos que compartilham de uma cosmovisão coletiva (Grünewald, 2005, p.13).

Essa coletividade articulada por meio do Toré se torna crucial entre as mobilizações étnicas desses povos e um dos motivos tem como premissa a visibilização dessas pessoas por muito tempo suprimidas sob o equívoco da diluição identitária. Dessa forma, entende-se o Toré como capaz de promover a autoafirmação de seus praticantes ultrapassando os âmbitos lúdicos e

poéticos do ritual culminando em uma de suas finalidades que é a “alimentação espiritual do povo” (Grünwald, 2005, p.14).

O aspecto sonoro do Toré me submete a uma reflexão acerca de qual concepção de música adotar em uma pesquisa envolvendo uma manifestação tão complexa em termos de significados. Desde as primeiras imersões nos rituais do povo Xukuru do Ororubá pude notar que atribuir ao Toré praticado por essas pessoas uma concepção de música ou performance baseada no pensamento colonial seria um grande equívoco. É possível que outros povos vislumbrem no Toré uma forma de demonstração ou exposição, podendo, em certa medida, ser encarado como produto musical, mas o Toré do povo Xukuru me parece transmitir uma conexão religiosa que se sobrepõe a qualquer forma de exposição artística ou meramente comercial.

É uma prática que, certamente, se transformou ao longo do tempo. Tais transformações refletem diretamente no som produzido por essas pessoas, assim como na forma de compartilhamento desses conhecimentos tradicionais entre os mais jovens. Com base nos pontos acima, apresento a questão que orientou este estudo: Como ocorrem as manifestações do Toré e como elas podem contribuir para práticas músico-pedagógicas descolonizadas? Busco responder aos objetivos apresentados a seguir.

1.1 Objetivos

Geral – Investigar as manifestações do Toré e como elas podem contribuir para práticas músico-pedagógicas descolonizadas.

Específicos: a) Discutir a percepção de alguns indígenas sobre o Toré Xukuru do Ororubá; b) Descrever os aspectos sonoros do Toré; c) Refletir sobre a possibilidade do Toré em práticas músico-pedagógicas.

1.2 Estrutura do trabalho

No segundo capítulo, apresento e dialogo com alguns dos principais trabalhos que compuseram minha revisão de literatura. Trago para a discussão o tema da etnogênese e da colonialidade, buscando dialogar com o tema central desta pesquisa que é o Toré. Abordagens oriundas da Antropologia e Etnologia possibilitaram um entendimento mais amplo acerca dessa prática que é considerada polissêmica. Com isso, busco refletir sobre essa manifestação

praticada pelos povos indígenas que habitam o Nordeste brasileiro a partir da literatura especializada, defendendo a interlocução com esses conhecimentos como uma opção descolonial.

No capítulo 3, intitulado Os Rituais, busco traçar pequenos paralelos entre o processo ritualístico que uma pesquisa como esta exige e os rituais vivenciados por mim junto ao povo Xukuru. Nesse capítulo apresento, também, a opção metodológica que foi adotada neste trabalho bem como o que justificou minha escolha. Na sequência, apresento os procedimentos éticos adotados na pesquisa e as pessoas que se envolveram com o estudo contribuindo com respostas e relatos valiosos durante as entrevistas. Finalizando o capítulo, detalho quais técnicas foram utilizadas para a coleta de dados e de que forma cada uma delas contribuiu para que eu alcançasse os meus objetivos.

No capítulo 4, discuto a percepção de alguns dos indígenas acerca do Toré e a estrutura do ritual, destacando os instrumentos, as funções de cada sujeito no rito e a ancestralidade compartilhada por meio da oralidade. Estive em dois rituais públicos do povo Xukuru com o objetivo de me familiarizar, mas sem coletar informações. Essas visitas foram preparatórias para o período de coleta entre os dias 23 e 24 de junho de 2022.

No capítulo 5, descrevo de forma detalhada e cronológica o ritual de São João, buscando elencar os aspectos simbólicos, religiosos e tradicionais. Além disso, concentro-me nas particularidades que distinguem esse ritual dos demais rituais do povo Xukuru, esboçando breves análises dos cânticos executados em diálogo com a literatura pertinente, algumas transcrições e registros audiovisuais.

No capítulo 6, faço uma reflexão entre a legislação que fundamenta este trabalho, o contexto das escolas indígenas Xukuru e as possibilidades de interlocução entre os conhecimentos sonoros do Toré e práticas músico-pedagógicas, tendo como base os relatos indígenas e a literatura específica.

Nas considerações finais trago um breve resumo sobre tudo que foi tratado e busco refletir sobre os achados do estudo e como responderam às minhas questões de pesquisa ou suscitaram novas questões. Apresento, também, as possíveis contribuições e desdobramentos que podem surgir a partir deste estudo, sobretudo, como foi crucial para o meu processo de conscientização, transformação e amadurecimento enquanto pesquisador iniciante e educador musical.

2. A coexistência de uma pluralidade epistêmica como alternativa descolonial

Falar sobre a manifestação do Toré exige não só explicitar a existência de uma sociodiversidade encontrada na performance ritualística praticada pelos inúmeros povos indígenas que habitam a região Nordeste do Brasil, como também evidenciar de que forma essa prática polissêmica ressurgiu no cenário cultural, social e religioso desses povos por meio de um processo discutido por Oliveira (2004) como “etnogênese”. Entender um pouco desse processo pode favorecer uma compreensão mais fluida sobre a multiplicidade de Torés existentes em meio aos modos específicos de cada povo indígena em lidar com a prática.

Sob certo ponto de vista, o processo de ressurgimento se relaciona e, em certa medida, se funde com temas emergentes como, por exemplo, o da colonialidade. A resistência investida por esses povos para que não fossem extintos por completo foi crucial e é necessária, tanto hoje quanto foi em outros momentos históricos, para se reinventarem, se articularem e se transformarem frente às dificuldades encontradas. A maneira de colonização que insiste em permanecer em nossa realidade é aparentemente mais sutil, no entanto, tão violenta quanto a do período de invasão dos territórios originais desses povos.

A colonização com a qual precisamos lidar atualmente está situada no âmbito epistemológico e vem impedindo que conhecimentos não só dos povos originários, mas também de outros povos subalternizados e invisibilizados, a exemplo dos/as afro-brasileiros/as e quilombolas, possam coexistir em meio aos demais conhecimentos eurocentricamente tidos como superiores. Dentre esses conhecimentos, destaco os que se relacionam às especificidades sonoras que serão aprofundadas no decorrer deste trabalho.

O recorrente discurso de integração dos povos indígenas à “sociedade” brasileira no século XX levou, em sua grande maioria na região Nordeste, ao apagamento, silenciamento e subalternização dos conhecimentos existentes entre essas pessoas. Outros fatores, como as relações interétnicas, possibilitaram esse “esquecimento” dos costumes por alguns que, ao entrarem em contato com outras culturas, aderiam a essas como suas, sendo essas culturas, na maioria dos casos, a cultura do branco colonialista. As articulações iniciadas pelos povos indígenas para afirmação de seus direitos tiveram como um de seus objetivos desmistificar a ideia de mistura que pregava a extinção desses povos.

Neste capítulo, pretendo discutir e explicar, de forma breve, como essa manifestação tornou-se protagonista nas articulações políticas e em mobilizações pelo reconhecimento dos territórios originais desses povos. Além disso, tentarei estabelecer um diálogo visando demonstrar de que forma o protagonismo do Toré, enquanto manifestação performático-ritualística enfatizando suas especificidades sonoras, tem contribuído para a superação do “pensamento abissal”, termo fortemente utilizado por Santos (2009) para se referir às fronteiras que delimitam a coexistência da pluralidade de conhecimentos existentes.

2.1 O ressurgimento por meio do Toré

Os povos indígenas que habitam o Nordeste foram os que primeiro sofreram com a colonização. Um contato cujos efeitos reverberam nesses povos por meio do epistemicídio, expropriação e aculturação de muitos ascendentes dos que estavam inicialmente nessas terras. Se comparados aos povos originais da região amazônica, por exemplo, como traz Oliveira (2004), os indígenas que estavam no Nordeste foram, pouco a pouco e devido ao fluxo colonizador que se espalhou sertão adentro, perdendo posse das terras, igualando-se, em muitos casos, ao que detém um camponês.

Essa desproporção dá aos problemas e mobilizações dos povos indígenas na Amazônia uma importante dimensão ambiental e geopolítica, enquanto no Nordeste as questões se mantêm primordialmente nas esferas fundiária e de intervenção assistencial. Se, na Amazônia, a mais grave ameaça é a invasão dos territórios indígenas e a degradação de seus recursos ambientais, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é restabelecer os territórios indígenas, promovendo a retirada dos não-índios das áreas indígenas, desnaturalizando a “mistura” como única via de sobrevivência e cidadania (Oliveira, 2004, p. 20).

Os indígenas nordestinos possuem de forma intrínseca, em seu arcabouço cultural, um diferencial entre os indígenas de outras regiões do país. O Toré emerge nesse cenário como o principal aspecto cultural que os difere dos demais, mas que também os difere entre si. Ou seja, não podemos entendê-lo a partir de um único exemplo e generalizá-lo, pois “cada um desses grupos estabeleceu um regime próprio” (Grünwald, 2005, p.18).

Embora não saibamos ao certo as origens exatas do termo Toré, como já mencionado na introdução, podemos entender como sendo um termo tomado por empréstimo do Tupi e que representaria tanto uma flauta quanto uma dança. Nesse sentido, podemos entender a manifestação, durante o período das missões, sendo associada com as danças dos povos não

Tupi. No entanto, o crescente desejo de ressurgimento e de reafirmação dos povos há muito invisibilizados apresenta o Toré como um importante aspecto cultural, se não o mais importante, desse processo de etnogênese vivenciado pelos indígenas no Nordeste que, além de se configurar como um referencial étnico transmitido oralmente entre esses povos, está, também, associado ao aspecto sagrado que nos sinaliza uma tradição passada através da mediunidade⁵. Essa relação, por sua vez, não ocorre apenas entre os indígenas, mas também na coexistência com os povos africanos no período colonial, que refugiavam em seus quilombos muitos indígenas que não se sujeitavam a esse processo. Isso reinventou o Toré enquanto ritual sincrético, fruto dessa relação cultural afro-ameríndia (Grünewald, 2005, p.18-20).

É possível que haja, também, uma relação dos elementos registrados em cerimônias Tupi, sendo, então, múltiplos os fatores que transformaram os Torés naquilo que são hoje. Relações interétnicas e exigências dos órgãos de proteção como o SPI, por exemplo, à medida que estabelecem como condição para validação dos direitos indígenas que povos vítimas de epistemicídios busquem, nessa relação étnica, reaprender costumes apagados pelo processo de colonialidade, se configuram como um modo de recriação da manifestação. Um exemplo desse processo de reinvenção é o povo Kapinawá que, até os anos de 1970, “não se identificava como indígena, mas sim como caboclo, o que, no caso, significava a consciência de que ocupava terras ancestralmente habitadas por índios e era, assim, de certa forma, descendente deles” (Albuquerque, 2008, p. 84). É através das relações interétnicas que essa realidade se transforma.

Na segunda [sic] década de 1970, duas lideranças dos Kambiwá (Dôca e Zé Índio) são convidadas para investigarem a descendência indígena da comunidade da Mina Grande. Com a recuperação de uma memória sobre sua história, a partir da lembrança dos mais idosos e da organização de uma série de referências culturais que estavam esparsas, a comunidade da Mina Grande constrói, sob a direção de Dôca e Zé Índio, uma tradição indígena (o ritual do Toré), como parte da mobilização política em torno da regulamentação do seu território tradicional como área indígena (Albuquerque, 2008, p. 85).

Cabe ressaltar que a chegada do SPI, ainda por volta dos anos 1920, se deu em decorrência de um conflito que envolvia diretamente uma das etnias de Pernambuco, os Fulni-ô, que, curiosamente, ainda mantinham sua língua materna e se retiravam na mata, por três meses, em um ritual chamado Ouricuri. Isso levou o fiscal do órgão à época a considerar os costumes daquele povo como um “modelo” de ritual a ser seguido. No entanto, o fato de o Ouricuri

⁵ Os praticantes são chamados de médiuns e afirmam possuir a capacidade de mediar a comunicação entre os vivos e os mortos.

englobar mais amplamente diversos rituais, incluindo elementos ainda hoje secretos, evidenciou no Toré, pelo seu caráter mais aberto e com permissão para apresentação pública, uma possibilidade mais acessível a alguns povos que, diante dos processos de colonialidade, haviam perdido o contato com as tradições (Reesink, 2000, p. 359, *aspas minhas*).

Essas relações, em contrapartida, não deixam em evidência a existência de uma manifestação com esse nome em períodos anteriores, como ao longo do período colonial ou Pombalino, o que pode nos remeter a um possível silenciamento ou desconhecimento. Precisamos estar atentos para o fato de que, apesar da manifestação do Toré ser um sinal diacrítico dos povos indígenas no Nordeste, cada povo possui o seu próprio Toré regido, construído e interpretado à sua maneira, existindo, às vezes, particularidades presentes dentro de um mesmo povo. Vale ressaltar o aspecto geográfico que foi de extrema importância para a difusão cultural da manifestação, na medida em que povos mais bem estruturados que outros uniram forças no trabalho de resgate e, muitas vezes, ressignificação desses costumes, esquecidos por alguns e sequer existentes na realidade de outros a não ser pela herança cultural dos antepassados (Grünewald, 2005, p. 20-26).

Neste sentido, a produção do ritual do Toré é a garantia frente ao órgão tutor (SPI e depois FUNAI) de reconhecimento indígena. Para garantir tal reconhecimento, o órgão federal de proteção ao índio generaliza o Toré como “sinal indígena”, a partir do qual a sua presença é garantia de distintividade étnica frente à população nacional (Albuquerque, 2008, p. 91, *aspas do original*).

Nessa direção, ser reconhecido como indígena ou não exigiria, por parte do povo em questão, fosse ele qual fosse, o domínio e a demonstração de algum dos rituais para a legitimação externa, sobretudo do Estado, da indianidade do povo. O Toré, por sua vez, se torna mais viável para representar o sinal diacrítico pela sua característica de mobilização e engajamento de um maior quantitativo de pessoas, em decorrência do ato de dançar e cantar, representando melhor a coletividade (Reesink, 2000, p. 361-379).

Busquei com essa breve discussão mostrar como o Toré se tornou a principal evidência de distintividade entre indígenas e não indígenas. Muitos povos que habitavam a região Nordeste não praticavam mais o Toré. O processo da colonialidade do saber, por pouco, conseguiu cumprir sua missão de integrar o indígena na sociedade brasileira como cidadão, anulando suas particularidades. Porém, o compartilhamento desses conhecimentos esquecidos por alguns e ainda muito evidentes para outros evitou o epistemicídio dessa cultura, resultando não só no

ressurgimento desses povos, como também, na possibilidade de mobilização e articulação perceptível por meio do Toré. Entretanto, percebemos que, mesmo com a resistência e empenho por parte desses povos em ressurgir socioculturalmente dando continuidade às suas particularidades étnicas, não tem sido suficiente para superar as novas formas de colonialidade, a exemplo do modo de pensar pautado em uma perspectiva colonizadora ou, como veremos a seguir, um pensamento abissal.

2.2 Situando o pensamento abissal: por uma reviravolta descolonial

Além da impossibilidade de coexistência entre conhecimentos situados em lados opostos das linhas invisíveis, a exemplo das sociedades que colonizaram e as que foram colonizadas, sendo estas, por sua vez, submetidas a um processo de apropriação pautado, sobretudo, na violência, podemos enxergar o pensamento abissal moderno a partir de sua “capacidade de produzir e radicalizar distinções”. Porém, ainda que estar de um ou do outro lado das distinções estabelecidas possa gerar consequências, tais distinções se fundem para invisibilizar a “linha abissal” na qual estão alicerçadas. As tensões que são geradas entre os conhecimentos concebidos como válidos, ainda que possuam divergências epistemológicas, estão situadas no lado visível da linha, ou seja, o lado que é visível a partir da invisibilidade dos conhecimentos que não possuem validade cientificamente reconhecida como, por exemplo, os conhecimentos de povos indígenas. Assim, sua utilidade perante os conhecimentos válidos do outro lado da linha pode resumir-se, na melhor das possibilidades, em matéria prima para os questionamentos científicos verdadeiros (Santos, 2009, p. 24-25). Isso vem sendo praticado ao longo do colonialismo e deste deriva em sua forma mais violenta, epistemologicamente falando, a colonialidade.

De acordo com Baniwa (2019, p. 71), tanto as sociedades não indígenas quanto as indígenas contemplam o alcance de conhecimento a partir de dois pontos: ilimitado e limitado. A perspectiva ilimitada estaria relacionada ao constante processo de “construção, desconstruções, (re)construções, descobertas, invenções, interpretações e crenças dinâmicas.” A limitação, por sua vez, estaria situada no fato de nenhuma das sociedades possuir a capacidade de responder a todos os questionamentos humanos. Nesse mesmo sentido, os conhecimentos são adquiridos a partir de observações e experimentações acumuladas no decorrer de processos dinâmicos dessas sociedades. Ou seja, para o autor, o que difere um conhecimento do outro é, basicamente,

o poder bélico de quem considera o conhecimento do colonizador, ocidental, eurocêntrico, branco como o único válido, corroborando toda a lógica da colonialidade.

De acordo com o sociólogo Aníbal Quijano (2009):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p. 73).

O modo de conhecimento pautado na distribuição geocultural e apoiado, historicamente, no colonialismo tem sido radicalmente imposto, desde o século XVII, pelo mundo capitalista, como a única racionalidade válida e, conseqüentemente, o símbolo da modernidade. O eurocentrismo, apesar de não ser de exclusividade dos europeus ou dos que dominavam o capitalismo, se disseminou entre os que por ele foram influenciados reforçando a hegemonia de seu poder como um fenômeno natural e inquestionável. Com o iluminismo, por volta do século XVIII, a ideia eurocêntrica de uma Europa que se sobrepõe ao restante da população do mundo consolida, também, uma concepção dicotomizada da humanidade, classificando-a como inferior ou superior, irracional ou racional, primitiva ou civilizada, tradicional ou moderna. O capitalismo mundial dá lugar ao Estado-nação, porém, prevalecendo a concepção de única perspectiva válida. A revolta contra-hegemônica ganha força, sistematicamente, após a Segunda Guerra Mundial exatamente a partir das áreas que estão à margem do poder, ou seja, dos subalternizados (Quijano, 2009, p. 74-76).

Para Mignolo o que conhecemos por modernidade é uma narrativa que possui suas origens na Europa e, portanto, é encarada a partir de uma perspectiva europeia. Entretanto, segundo o autor, o suposto triunfo da narrativa da modernidade possui uma face oculta e, conseqüentemente, menos vitoriosa, chamada colonialidade. Com isso quer nos dizer que não é possível existir modernidade sem colonialidade; uma está intrinsecamente relacionada à outra. Nesse sentido, a ideia de uma modernidade global implica uma colonialidade global, sendo esta, enquanto matriz do poder, disputada pelas grandes potências mundiais gerando o processo de desocidentalização. Ou seja, modernidades globais não podem existir sem colonialidades globais e essa seria a lógica do mundo capitalista ou policêntrico diferentemente de um mundo pluriversal, pois na lógica policêntrica a colonialidade se configura como a matriz do poder enquanto na pluriversalidade opta-se pelo desprendimento da matriz do poder. Esse

desprendimento, de acordo com Mignolo, seria o primeiro passo para a descolonialidade (Mignolo, 2015, p. 26-27).

Pautados pela ideia equivocada de um direito internacional que estabelece domínios e antagoniza legalidades de ilegalidades, os colonizadores, por sua vez, colocaram às margens dessa dicotomia – legal/ilegal – um território por eles classificado como “sem lei” ou fora dos acordos legais também estabelecidos por eles. Isso, por sua vez, foi utilizado para legitimar as atrocidades cometidas contra as pessoas que habitavam as terras então colonizadas. Entre elas, sobretudo por meio do direito, ainda que o cristianismo tenha sua parcela nisso, a negação radical da coexistência, seja geograficamente ou epistemologicamente, produzindo, então, a diferença que autoriza invisibilizar os que não fazem parte do lado “certo” da linha. Santos (2009) refresca nossa memória afirmando que é possível que a primeira linha estabelecida dentro de uma perspectiva global baseada no conceito de modernidade, que surge com o colonialismo, tenha sido o Tratado de Tordesilhas, firmado por Portugal e Espanha ainda no século XV, mas que, para ele, as linhas abissais de verdade se manifestam na metade do século seguinte com as *amity lines* (linhas de amizade). Em outras palavras, a maneira como o colonial passa a ser encarado com base nas ideias modernas para a época resume-se à inexistência de lei, ou seja, vale tudo do outro lado da linha (Santos, 2009, p. 26-28).

Traçando um paralelo entre o direito internacional e instituições como universidades e museus, Mignolo ressalta o nível de participação de ambas em narrativas construídas pela modernidade. Para o autor, o direito internacional legalizou a apropriação econômica da terra, dos recursos naturais e da mão de obra, garantindo, assim, acumulação de dinheiro. Em contrapartida as universidades e museus, sob uma perspectiva mais subjetiva, garantiram a acumulação de significado. A junção de ambas as acumulações, de dinheiro e de significado, sustentaria, então, as narrativas da modernidade, tendo em vista que a colonialidade se configuraria como uma consequência inevitável da modernidade e a descolonialidade, por sua vez, representaria uma opção global frente à incapacidade de coexistência da pluralidade de conhecimentos no mundo “moderno” (Mignolo, 2015, p. 44-45, *aspas minhas*).

Para Quijano (2009, p. 79), não se tem conhecimento algum sobre um padrão de poder historicamente estruturado que não seja heterogêneo. Dessa forma, podemos assimilar a figura dos colonizadores como oriundos de distintas realidades, com suas mais variadas particularidades e, além do mais, permeados por conflitos históricos. Nesse sentido, uma

notável especificidade dessa heterogeneidade ressaltada por Quijano nas estruturas sociais, independentemente das divergências existentes, é a capacidade de articulação dos agentes em prol de um objetivo comum, nesse caso, a colonialidade do poder e do saber, a exemplo da América Latina sob domínio, disputa e compartilhamento, sobretudo na maior parte de todo o período colonial, de Portugal e Espanha. Essas múltiplas articulações convergem, também, para o estabelecimento de uma universalidade da razão, centrada, sobretudo, na Europa.

O eurocentrismo levou virtualmente todo o mundo a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes. As possíveis variantes do movimento de cada parte são secundárias, sem efeito sobre o todo e reconhecidas como particularidades de uma regra ou lógica geral do todo a que pertencem (Quijano, 2009, p. 83).

Santos (2009, p. 28) explica que o colonialismo se constitui como o ponto de partida referente à criação de conceitos modernos, tanto no conhecimento como no direito, a exemplo das teorias dos contratos sociais que, para ele, “são tão importantes pelo que dizem como pelo que silenciam.” A importância do que dizem situa-se no fato de que os indivíduos considerados modernos, ou seja, aqueles que viviam nas metrópoles, deveriam, ao aderir ao contrato, abandonar qualquer resquício de seu estado de natureza e com isso tornar-se parte da sociedade civil. Mas o grande problema está justamente no que os contratos silenciavam, pois, sob tais imposições, outros modelos de sociedade se viram incapacitados, inferiorizados, subalternizados e, conseqüentemente, submetidos a permanecer do lado invisível da linha abissal criada pela constituição da sociedade civil que, em vez de significar o abandono do estado de natureza, tornou-se a coexistência de ambos justificando e legitimando o domínio de uns sobre outros.

O silenciamento trazido por Santos dialoga com a perspectiva oculta ressaltada por Mignolo na medida em que o autor explica, com outras palavras, como a colonialidade está camuflada de modernidade:

Em suma, modernidade/colonialidade são duas faces da mesma moeda. A colonialidade é constitutivo da modernidade; sem colonialidade não há – não pode haver – modernidade. A pós-modernidade e a altermodernidade não podem ser

desfeitas da colonialidade. Constituem simplesmente uma nova máscara que, com razão ou não, continuam a esconder⁶ (Mignolo, 2015, p. 34, tradução minha).

As concepções de humanistas dos primeiros séculos de colonização, por exemplo, questionavam a existência de alma (*anima nullius*) entre os povos indígenas utilizando isso como critério para encaixá-los na condição de sub-humanidade, fato semelhante ao que justificou e legitimou a invasão e direito às terras (*terra nullius*). Dessa forma, através do domínio do conhecimento que, supostamente esses povos não possuíam, visto que eram incapazes de compreender os princípios cristãos, os colonizadores apropriavam-se daquilo que lhes era útil como, por exemplo, o reconhecimento geográfico, os seus rituais – posteriormente utilizados como instrumentos de conversão – e os conhecimentos nativos sobre a biodiversidade. Além disso, por meio da violência, impediam a utilização de suas línguas maternas forçando-os não só a aderirem ao cristianismo como a abolirem suas especificidades ritualísticas. Nesse sentido, Santos defende a existência de uma duplicidade na cartografia moderna que é jurídica e epistêmica produzindo, por sua vez, uma negação que vai além da dicotomia legal/ilegal, verdadeiro/falso, gerando a ausência de humanidade e, portanto, inviabilizando a inclusão social visto que a sub-humanidade estaria do lado da linha que seria incapaz de ascender à sociedade civil. “A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna” (Santos, 2009, p. 29-30).

Na perspectiva de Quijano (2009, p. 84-87), um fato que se sobressai em relação ao padrão totalitário por ele percebido na história da existência social consiste na articulação de indivíduos através do poder, sendo este ora questionado ora defendido, mas, encarado, desde então, como uma realidade presente na vida desses indivíduos. Nesse sentido, independentemente do lado que se encare a totalidade do poder, seja o questionando ou o defendendo, ambas as visões convergem em uma mesma perspectiva que é a de abordar o tema tomando como base os padrões que estabelece o eurocentrismo. Ou seja, colocar em questão ou defender o padrão de poder estabelecido parece, no fim das contas, culminar mais em uma homogeneidade que em uma heterogeneidade no posicionamento dos agentes sociais que, por sua vez, operam visando um mesmo objetivo: o poder. Dessa maneira, estar de um ou do outro lado da linha não

⁶ En resumen, modernidad/colonialidad son dos caras de una misma moneda. La colonialidad es constitutiva de la modernidad; sin colonialidad no hay –no puede haber– modernidad. La posmodernidad y la altermodernidad no consiguen deshacerse de la colonialidad. Constituyen simplemente una nueva máscara que, deliberadamente o no, sigue ocultándola.

necessariamente muda a lógica totalitária e, com isso, necessitamos de uma opção que ultrapasse o paradigma totalitário.

Essa opção, nas palavras de Mignolo (2015), surge de forma paralela à modernidade juntamente com o seu lado oculto:

Se aceitarmos que a modernidade é um projeto ocidental, então assumamos a responsabilidade pela colonialidade (a face oculta e constitutiva da modernidade): crimes e violências justificados em nome da modernidade. Em outras palavras, a colonialidade é uma das mais trágicas “consequências da modernidade” e, ao mesmo tempo, a mais esperançosa, no sentido de que deu origem à marcha global em direção à decolonialidade⁷ (Mignolo, 2015, p. 37, tradução minha).

Santos (2009, p. 32-33), convergindo com Mignolo (2015), indica um processo crescente de reivindicação por parte dos que estão do lado radicalmente excluídos da linha. Cresce a tal ponto que, em sua perspectiva, os que estão do outro lado da linha vivenciam uma retração, um encolhimento frente à expansão dos antes subalternizados/invisibilizados. O autor enfatiza a complexidade de refletir sobre esse movimento, tendo em vista que o estamos vivenciando em nosso presente. Para ele seria necessário um imenso esforço de descentramento e nenhum indivíduo sozinho seria capaz de obter êxito. Dessa maneira, baseado em um trabalho coletivo, e tendo como objetivo o desenvolvimento das epistemologias do sul, Santos elenca que tal movimento “é composto de um movimento principal e de um contra movimento subalterno.” Para representá-los, nomeia o primeiro de retorno do colonial e do colonizador – o termo colonial aqui significando uma metáfora para representar aqueles que se enxergam em uma experiência de vida situada no outro lado da linha e se rebelam contra essa condição – e o segundo, de cosmopolitismo subalterno.

Santos (2009, p. 34-35) classifica o colonial que regressa como “um novo colonial abissal”. Com isso quer dizer que o retorno do colonial consiste não apenas no regresso aos antigos territórios coloniais, mas também aos grandes centros metropolitanos, fato que representa para ele uma grande ultrapassagem das linhas que demarcavam o estado de natureza e a sociedade civil, tendo em vista que no período clássico do colonialismo isso não seria possível a não ser com o consentimento do colonizador através da escravidão, por exemplo. Diante disso, e em

⁷ Si aceptamos que la modernidad es un proyecto occidental, entonces asumamos la responsabilidad de la colonialidad (la cara oculta y constitutiva de la modernidad): los crímenes y la violencia justificados en nombre de la modernidad. En otras palabras, la colonialidad es una de las más trágicas «consecuencias de la modernidad» y al mismo tiempo la más esperanzadora, en el sentido de que ha dado lugar a la marcha global hacia la decolonialidad.

resposta a essas iniciativas, o abissal metropolitano reage remarcando as linhas abissais e utilizando como método aquilo que sempre lhes foi a principal característica: apropriação e violência. As linhas abissais, por sua vez, antes bem delimitadas e com indivíduos detentores de especificidades apenas destinadas a uma pequena parcela da humanidade, relegando aquilo que não lhes servia aos sub-humanos, agora se vê confusa e sem controle sobre o movimento dessas pessoas entre as duas realidades.

O regresso do colonizador, por sua vez, implica no retorno de governos que seguem uma suposta lógica pautada na ideia de supremacia dos colonizadores que resulta, entre outras coisas, no colonialismo e afeta a vida de todas as pessoas. Santos analisa essa situação como formas de fascismo social e distingue cinco dessas formas. Embora todas as formas impliquem diretamente no bem-estar, sobretudo social, das pessoas, abordarei apenas uma das formas por enxergá-la como a que mais se aproxima daquilo que venho tratando neste trabalho: o fascismo territorial. Para Santos, esse tipo de fascismo ocorre na medida em que o Estado é retirado do controle territorial onde atua por meio de agentes sociais que detém patrimônios imensuráveis. Esses agentes, através de cooptação ou violência, passam a exercer a regulação social sobre quem habita os territórios sem que estes possam, sequer, se manifestar a respeito (Santos, 2009, p. 36-38).

Na maioria dos casos, estes constituem os novos territórios coloniais privados dentro de Estados que quase sempre estiveram sujeitos ao colonialismo europeu. Sob diferentes formas, a usurpação original de terras como prerrogativa do conquistador e a subsequente ‘privatização’ das colônias encontram-se presentes na reprodução do fascismo territorial e, mais geralmente, nas relações entre *terratenientes* e camponeses sem terra. As populações civis residentes em zonas de conflitos armados encontram-se também submetidas ao fascismo territorial (Santos, 2009, p. 38).

Fica evidente a relação entre o que nos apresenta o autor e a realidade vivenciada pelos povos indígenas no Brasil. O descaso voluntário e o crescente consentimento, sem nenhuma lógica que justifique, de intervenção por não indígenas e pelo próprio Estado em territórios e nos modelos de sociedades indígenas remetem a esse retorno do colonizador que, embora não esteja como chefe de Estado atualmente, reacendeu a chama colonizadora em grande parte da população que, por sua vez, vem fomentando a radicalização da diferença e, com isso, impossibilitando a coexistência da pluralidade sociocultural.

3. Os rituais

Neste capítulo, trago os caminhos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. O capítulo apresenta os procedimentos éticos adotados, o processo vivenciado para obtenção dos dados, as pessoas que aceitaram participar do estudo e quais métodos foram utilizados na coleta dos dados.

A metodologia adotada foi o estudo de caso. Dessa forma, em vez de concentrar-me de forma isolada em cada ritual, busquei aprofundar-me no Toré de forma mais ampla atentando para os aspectos sonoros da prática. Esses aspectos estão relacionados aos cânticos entoados durante o Toré e os instrumentos utilizados na prática. Visitei o território indígena com o intuito de participar como espectador de alguns dos rituais públicos. Essas vivências possibilitaram um enriquecimento do meu olhar sobre a prática do Toré entre os Xukuru do Ororubá. Para este trabalho, concentro minha atenção no ritual do São João que consiste em um dos últimos e mais importantes rituais do calendário festivo do povo Xukuru e ocorre entre os dias 23 e 24 de junho de forma ininterrupta. Sendo assim, o ritual de “nosso Senhor São João”, como é chamado pelos Xukuru, se tornou o foco deste estudo, sendo a manifestação do Toré o nosso caso único.

Segundo Yin (2001, p. 32-33) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Consiste ainda em uma estratégia que enfrenta desafios como as “variáveis de interesse” resultando em mais “fontes de evidências” que, conseqüentemente, contribuirão para a triangulação necessária além de ter como premissa a elaboração de “proposições teóricas” que ajudarão, tanto na coleta quanto na análise dos dados. O Toré é esse fenômeno histórico que se reinventa por meio das tradições na contemporaneidade, vivenciado pelas pessoas que o praticam, construindo significados que permeiam a vida dessas pessoas.

Laville e Dionne (1999, p. 156, grifo do original) afirmam que a vantagem mais evidente desse tipo de estudo está na “*possibilidade de aprofundamento*” oferecida por essa estratégia. Para os autores há uma concentração em um caso específico, não estando a pesquisa submetida a outros casos. Ressaltam, também, as críticas direcionadas ao método afirmando resultar em conclusões difíceis de generalizar e com pouca probabilidade de “verificar hipóteses gerais” ou “teorias”. Concordo com os autores quando tratam sobre a aplicabilidade da estratégia de estudo

de caso ser útil, inicialmente, ao caso ou casos em questão, mas não limitando sua possibilidade de expansão para uma visão mais ampla do fenômeno, sobretudo quando tratamos de uma prática como o Toré.

Gil (2008, p. 57-58) considera que “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Nesse sentido, aprofundar os conhecimentos sobre a manifestação do Toré de forma geral, como será abordado no capítulo 5 deste trabalho, contribui para o entendimento da manifestação entre os Xukuru do Ororubá.

De acordo com Amado e Freire (2014, p. 122) o estudo de caso [...] “pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.”. Ou seja, um tipo de estratégia que permite diversas formas de abordagem metodológica. Os estudos de caso podem objetivar explorar determinado fenômeno caracterizando-se como exploratórios; seguir por uma perspectiva fenomenológica tornando-se interpretativo; buscar explicações para fatos específicos caracterizando-se como explicativos/explanatórios; ou ainda, visando transformar uma realidade em específico como nos casos de investigação-ação/pesquisa-ação. Este estudo adotou uma perspectiva exploratória por se tratar de um fenômeno desconhecido no início da pesquisa.

Segundo Stake (2007, p. 15) um caso pode ser uma pessoa ou pessoas, seja uma criança, um adulto, um grupo de estudantes ou profissionais que investigam situações da infância, ou um entre tantos. Todavia, estaremos sempre focados no caso em questão, sendo este analisado em um dia ou um ano. Ainda segundo o autor é comum afirmar que nem tudo se configura como um caso:

Uma criança pode ser. Um professor também. Mas sua forma de ensinar carece da especificidade e do alcance necessários para que seja chamada de caso. Um programa inovador pode ser um caso. Todas as escolas na Suécia podem ser. Mas é menos frequente considerar como casos a relação entre as escolas, as razões para o ensino inovador ou as políticas de reforma educacional. São questões gerais, não específicas. O caso é algo específico, algo complexo, em operação⁸ (Stake, 2007, p. 15-16, tradução minha).

⁸ Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la acotación necesarias para que pueda llamarse un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser. Pero es menos

Levando em consideração as informações acima este estudo adotou como principal unidade de análise a manifestação do Toré, voltando o meu foco para o ritual observado entre os dias 23 e 24 de junho de 2022. Nessa ocasião observou-se a manifestação sendo executada em locais distintos ao longo do que é considerado um único ritual. Para obter uma visão mais ampla do caso, duas unidades de análise foram incorporadas, caracterizando-se, então, como um estudo de caso incorporado, ou seja, aquele em que há uma unidade de análise central e uma ou mais unidades de análise secundária. As unidades incorporadas consistiram na observação do ritual de São João e breves imersões em duas escolas distintas no território. Entendo que as unidades de análise incorporadas contribuíram não só para verificar de que forma o Toré era abordado no contexto escolar indígena, como também para compreender em que medida esse diálogo – ritual e escola – reafirma a etnicidade do povo Xukuru do Ororubá.

Uma das características da imersão etnográfica é a permanência do pesquisador no campo de estudo. A finalidade de estar entre os participantes da pesquisa é a possibilidade de um estreitamento cultural de ambos (Chizzotti, 2006, p. 71-73). Obviamente o período de permanência no campo não se configurou como uma etnografia, mas utilizei a etnografia para nortear a minha abordagem fazendo uso de outros métodos como a observação participante e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa etnográfica trata da escrita acerca de um povo e, no caso específico sobre o qual me debrucei, trata da percepção de alguns indígenas acerca do Toré e da possibilidade de diálogo entre a prática do Toré e abordagens músico-pedagógicas. Dessa forma, realizar um estudo de caso me possibilitou observar os aspectos sonoros do Toré, buscando descrevê-los de uma forma que vai além da escrita dos sons, apontando para uma perspectiva de como esses aspectos são concebidos pelos participantes.

Optar por uma metodologia que toma como base, também, um viés etnográfico se deu por considerar que o método possui “uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, a partir de observações participantes e contextualizadas e de anotações feitas em campo, com o objetivo

frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora, o la política de la reforma educativa. Éstas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.

de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado” (Chizzotti, 2006, p. 72).

3.1 Procedimentos éticos

O campo de pesquisa onde se desenvolveu este estudo foi o território indígena Xukuru do Ororubá. Populações indígenas em todo o território brasileiro têm sido alvo de ataques contra os seus direitos, sua cultura e sua autenticidade étnica. Entendemos que o povo Xukuru não está isento desses ataques e devemos assegurar sua dignidade e autonomia em um cenário que os coloca em uma condição delicada e muitas vezes vulnerável.

Dessa forma, a imersão foi conduzida de um modo que, tanto atendeu aos interesses da pesquisa quanto levou em consideração as especificidades sociais, religiosas, políticas e culturais de cada participante, zelando pela privacidade dos indivíduos envolvidos no estudo e adotando posturas que não fossem invasivas.

Entendo, também, que qualquer pesquisa que envolva seres humanos possui riscos situados em tipos e gradações variados. Assim, os riscos neste estudo poderiam ocorrer pelo estranhamento, por parte dos indígenas, com a minha presença no território durante a coleta de dados. Durante as observações, mesmo sem a intenção, poderia gerar desconforto e, inclusive, intimidar os participantes do ritual a ponto de não se sentirem à vontade na prática. Por essa razão, optei por realizar visitas de familiarização em rituais públicos que ocorreram antes da coleta, buscando gerar uma aproximação com os possíveis participantes sem que isso envolvesse, necessariamente, a pesquisa e, ao mesmo tempo, tornando-me menos estranho.

Considerando o contexto das entrevistas, evitei tratar de assuntos que envolvessem a memória emocional ou exposição de qualquer tipo. Para isso, elaborei um roteiro de entrevistas que teve como foco as questões centrais da pesquisa: a percepção de alguns dos indígenas sobre o Toré Xukuru do Ororubá e a possibilidade de interlocução entre esses conhecimentos e práticas músico-pedagógicas. Após a coleta, todo material foi arquivado em meu HD pessoal e utilizado apenas para fins desta pesquisa. Poderá ser utilizado em apresentações em conferências acadêmicas e atividades educacionais.

Este estudo pode gerar, também, alguns benefícios para o povo Xukuru. Entendo que poderá beneficiá-los na perspectiva do fortalecimento étnico através das especificidades sonoras do

Toré evidenciadas na pesquisa. O fato de a pesquisa tratar especificamente dos aspectos sonoros do Toré Xukuru do Ororubá poderá agregar valor a essa manifestação sob uma ótica musical, assim como trazer conscientização sobre a importância da continuidade dessa tradição para os indígenas e não indígenas.

Com isso, a pesquisa passou por um rigoroso processo de submissão do projeto à Plataforma Brasil que precisou ser realizado antes da coleta de dados. Essa submissão contou com o envio dos seguintes documentos: Projeto detalhado; carta de revisão ética; carta de encaminhamento; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE; termo para utilização do uso de imagem e som da voz; termo de responsabilidade pelo uso de documentos; termo de aceite institucional; instrumento de coleta de dados e cronograma. Todo o procedimento teve início no dia 08 de outubro de 2021 quando o projeto foi submetido para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, seguido da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, obtendo aprovação, após algumas correções necessárias, em 14 de junho de 2022 a partir do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 52473721.5.0000.5540.

3.2 As fases

A seguir, apresento o Quadro 1 que ilustra quantitativamente as fases da pesquisa seguido de uma explicação mais detalhada sobre cada uma delas.

Quadro 1: Fases da Pesquisa

FASES DA PESQUISA						
	Primeira Fase 23-24/jun. de 2022			Segunda Fase 23-25/ago. de 2022		Total
Local	Salão São Miguel	Igreja de Cimbres	Laje dos Conselhos	Escolas		
Método (*O=Observações; *E=Entrevistas)	Observação	Observação	Observação	Observação	Entrevistas	6/O e 10/E
Registro audiovisual (vídeos)	13	5	0	1	10	29
Registro visual (fotos)	99	27	3	42	0	171

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2022)

O estudo ficou dividido em duas fases. A primeira fase consistiu em observações pontuais do Toré sendo executado em três locais distintos na Aldeia Vila de Cimbres, sendo todas as execuções parte do mesmo ritual. Nessa ocasião optei por realizar minha imersão apenas como observador, buscando o mínimo de interferência possível, apesar de estar ciente que minha presença no local já é uma grande interferência, podendo, inclusive, modificar a forma como muitos participantes se portam durante o ritual. Dessa forma, descrevo nesta fase duas execuções do Toré no salão São Miguel, uma envolvendo a igreja de Cimbres e uma na Laje dos Conselhos, todas na Aldeia Vila de Cimbres.

Com o intuito de dar suporte às minhas observações realizei registros audiovisuais que me serviram como principal material para analisar os aspectos sonoros do Toré. Dentre os dezoito registros feitos na ocasião, treze no salão São Miguel e cinco na igreja de Cimbres, selecionei alguns que me ajudaram a revisitar as anotações de campo dialogando, também, com os dez registros das pessoas entrevistadas. Entre as cento e vinte e nove imagens registradas nessa fase selecionei as que contribuíram para entender e ilustrar alguns momentos, pessoas ou locais específicos.

Na segunda fase deste estudo foram realizadas visitas em duas escolas do território indígena Xukuru do Ororubá. Uma delas situada na Aldeia Santana (Serra)⁹ e a outra na Aldeia Pé de Serra (Ribeira). Além das observações de duas aulas, realizei entrevistas semiestruturadas com uma professora da Escola Capitão Juvenal na Aldeia Santana; um professor; uma coordenadora pedagógica; uma funcionária; uma aluna e dois alunos, todos da Escola Intermediária Indígena Monsenhor Olímpio Torres – EIMOT na Aldeia Vila de Cimbres (Agreste); uma liderança de Aldeia; um instrumentista; e uma mulher indígena integrante do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá – COPIXO.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo com o consentimento e o assentimento – e, no caso de crianças ou adolescentes, com o consentimento dos responsáveis –, sendo, posteriormente, transcritas em um arquivo de texto, possibilitando a extração de trechos significativos para a análise dos dados. Durante a transcrição, alguns ajustes foram feitos para que o texto pudesse ser lido com mais fluidez. Além disso, pequenas intervenções foram realizadas complementando algumas frases com palavras ou breves explicações situando

⁹ O território Xukuru é dividido em três regiões: serra, ribeira e agreste.

os leitores em contextos que não tenham ficado tão evidentes na fala do(a) entrevistado(a). Essas intervenções aparecerão no texto entre colchetes “[]”.

3.3 Participantes

Foram considerados critérios de inclusão para os participantes da pesquisa: o pertencimento à etnia Xukuru do Ororubá; a participação ativa nos rituais do Toré; ser aluno(a) da Escola Estadual Indígena Intermediária Monsenhor Olímpio Torres; possuir vínculo com alguma forma de socialização dos conhecimentos sonoros do Toré; e ser membro da comunidade escolar. Estavam automaticamente excluídos da possibilidade de participar da pesquisa aqueles que não fossem da etnia Xukuru do Ororubá e os que não participassem assiduamente dos rituais do Toré em qualquer uma das aldeias.

A fase de entrevistas contou com a participação voluntária de cinco mulheres e cinco homens. As pessoas entrevistadas estavam dentro de uma faixa etária entre dezesseis e setenta e cinco anos no período de realização do estudo. Todas eram indígenas, como previsto nos critérios, habitando em distintas aldeias do território. O aspecto mais comum entre as pessoas participantes, além do fato de serem indígenas, é o envolvimento com o Toré. Em todas as ocasiões eu me deslocuei até o local onde cada participante se encontrava, evitando qualquer custo financeiro para eles/elas. Algumas das pessoas que participaram se apresentaram apenas com o primeiro nome seguido do etnônimo “Xukuru” enquanto outras informaram o primeiro e o segundo nome. Como todas as pessoas autorizaram, por meio do TCLE ou TALE, a utilização de seus nomes reais na pesquisa, respeitarei na escrita do texto o direito à representatividade e visibilidade dos(as) participantes. Com isso, apresento a seguir cada participante trazendo breves detalhes sobre nível de escolaridade e/ou participação em outras atividades dentro do território.

A professora Marciene Xukuru, da Escola Capitão Juvenal, ministra aulas em turmas multisseriadas, ou seja, com crianças de diferentes faixas etárias (entre três e dez anos). Possui graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia. Além disso, participa de algumas organizações, praticamente todas do povo, como o coletivo de juventude Xukuru e o Jupago Kreká, coletivo de agricultura composto apenas por mulheres.

O formador Edinaldo Xukuru atua como professor da EIMOT. É graduado em Filosofia, com Pós-Graduação em História e Culturas Indígenas. Integra, também, o grupo de Samba de Coco Toype do Ororubá, apresentando-se na cidade de Pesqueira e municípios circunvizinhos.

A coordenadora pedagógica da EIMOT, Edilma Gonçalves, possui graduação em História e Pós-Graduação em Psicopedagogia. Atuou inicialmente nas escolas de base, como são chamadas as escolas “menores” do território, ou seja, as que contemplam apenas o Ensino Fundamental I, chegando à coordenação da EIMOT que, assim como outras duas escolas no território, é considerada “grande” por contemplar desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e a EJA.

Em comunicação direta com os estudantes, Rosângela Xukuru, ou Lia, como é conhecida, é funcionária da EIMOT e extremamente envolvida com o Toré e outras práticas musicais. Lia se considera formada pela natureza, tendo como mentores os antepassados que, segundo ela, lhe possibilitaram a realização de seu grande sonho que era ser parteira.

Bárbara Xukuru reside na Aldeia Lagoa e é estudante do 2º ano do Ensino Médio. José Vítor, da Aldeia Sucupira, também é aluno do 2º ano do Ensino Médio. Taciano, de 28 anos, reside na Aldeia Cajueiro e também é aluno do 2º ano do Ensino Médio. Uma das coisas que têm em comum é o fato de estudarem na Escola Intermediária Indígena Monsenhor Olímpio Torres. Isso demonstra o quão significativo é o termo escola “grande”, pois, essa escola concentra alunos de todas as aldeias do território, além de alguns oriundos dos distritos de municípios circunvizinhos.

Francisco de Assis Jorge de Melo, conhecido por Chico Jorge, sessenta e oito anos, é liderança indígena da Aldeia Vila de Cimbres. Iniciou sua participação efetiva no Toré ainda no ano de 1998 na Aldeia Sucupira, permanecendo em atividade até o presente momento.

Antônio Monteiro, conhecido por Sr. Medalha, setenta e cinco anos, é o atual mestre de gaita do povo Xukuru. Além da função de mestre de gaita, atua como disseminador das tradições Xukuru entre os mais jovens da Aldeia Vila de Cimbres, local onde reside. Assumiu a função após o *encantamento* de seu mentor, Sr. Ventura.

No território indígena existe o Coletivo de Mulheres Xukuru e uma das entrevistadas, Silvinha Xukuru, é integrante desse grupo e do COPIXO. Silvinha tem se engajado nas

mobilizações e articulações do povo Xukuru sobretudo no âmbito da visibilidade feminina em meio às tradições que, segundo ela, ainda estão pautadas na herança patriarcal, e a maneira que ela encontra de descolonizar tais práticas é participando.

Essas foram as pessoas que aceitaram, voluntariamente, contribuir com o estudo ao longo dessas duas fases. Outras três jovens também foram entrevistadas na EIMOT, no entanto, por serem pré-adolescentes precisei encaminhar, através delas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para que os responsáveis autorizassem a utilização dos dados fornecidos pelas entrevistadas. Porém, a autorização não foi concedida pelos responsáveis dessas jovens, o que inviabilizou a participação delas na pesquisa, mesmo com a autorização através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

Após apresentar o embasamento teórico-metodológico, as fases da pesquisa e as pessoas que contribuiriam voluntariamente com o estudo, apresento, a seguir, os instrumentos utilizados para coletar os dados da pesquisa e suas respectivas referências, além da opção metodológica utilizada para analisar os dados obtidos.

3.4 Os instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados deste estudo tiveram, como base, técnicas comumente utilizadas em pesquisas de cunho etnográfico, como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. Foram realizados, também, registros audiovisuais dos rituais públicos, das entrevistas e do momento final de uma das aulas observadas.

A observação, em si, nos permite ter um contato com o real no local em que estamos realizando a pesquisa. Assim, tornamo-nos conscientes do contexto, reconhecendo os sujeitos da pesquisa e esboçando conclusões. No entanto, é necessário que a observação seja submetida a critérios rigorosos que estejam a serviço de um objetivo de pesquisa (Laville, Dionne, 1999, p.177).

A observação participante de acordo com a perspectiva de Santos (2021):

[...] trata-se de participar de determinada ação social – numa ocasião excepcional ou numa frequência cotidiana – observando e registrando-a de alguma forma – um caderno de notas ou caderno de campo é o instrumento de registro que o manual diz ser costumeiramente utilizado. A virtude da técnica consiste, segundo o manual, em

captar comportamentos, práticas e atitudes das pessoas. Nisso, difere das entrevistas, aptas a captar a dimensão discursiva em profundidade e in loco (Santos, 2021, p. 03).

As anotações de campo me auxiliaram nas observações e “representam o método tradicional utilizado na etnografia para registrar os dados vindos da observação”¹⁰ (Hammersley; Atkinson, 1994, p. 162, tradução minha). Isso me possibilitou descrever os fatos de modo mais ou menos concreto e estar atento às características e propriedades dos interesses da pesquisa, buscando estabelecer princípios claros de seleção de dados e estando consciente das vantagens e desvantagens intrínsecas dessa ferramenta (Hammersley; Atkinson, 1994, p. 162).

Tratando da segunda fase da pesquisa, o principal instrumento de coleta que utilizei concentrou-se nas entrevistas semiestruturadas com os educadores e educandos. Foram analisadas, principalmente, a percepção desses(as) indígenas sobre o Toré Xukuru do Ororubá e como a interlocução entre esses conhecimentos pode contribuir em práticas músico-pedagógicas. Segundo Triviños (1987), entende-se por entrevista semiestruturada, “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e, que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

O registro audiovisual me possibilitou uma análise comparativa dos rituais do Toré que ocorreram nas datas específicas do calendário ritualístico do povo Xukuru. Registros audiovisuais como fotografias e vídeos, por exemplo, na perspectiva de Loizos (2002), são ilimitados no que se refere à possibilidade de registro.

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. Qualquer ritual religioso, ou um cerimonial ao vivo (como um casamento), pode ser candidato, ou uma dança, uma hora de ensino em sala de aula, ou uma atividade artística, desde fazer um sapato, até polir um diamante (Loizos, 2002, p. 149).

Entretanto o autor nos alerta acerca de certos enganos ao adotarmos tais ferramentas que auxiliam a coleta, orientando que “[...] é fácil de sermos levados pela ideia de produzir um vídeo e terminarmos deixando a tecnologia ou a excitação dominar a pesquisa. Para o pesquisador social, as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim” (Loizos, 2002, p. 153).

¹⁰ [...] “representan el método tradicional usado en etnografía para registrar los datos procedentes de la observación.”

O corpus da pesquisa foi construído a partir das minhas anotações de campo e transcrição das entrevistas semiestruturadas, tendo como suporte os registros audiovisuais. A partir desses conjuntos foram identificados os itens acerca dos assuntos que foram tratados. Por fim, extratos de cada item foram utilizados em forma de diálogo com os entrevistados. Toda a análise levou em consideração as observações realizadas tomando como unidade de análise o Toré, bem como o contexto em que foi executado. Ocasões anteriores também serviram como aproximação do caso a ser estudado, assim como das pessoas envolvidas com a prática do Toré.

Os vídeos das execuções do Toré foram um recurso extremamente útil, pois através deles, e em convergência com as observações, pude estabelecer interlocuções com os entrevistados visando encontrar padrões que, com as respostas fornecidas a partir de um roteiro de entrevista, pudessem, direta ou indiretamente, responder às questões de pesquisa. Dessa forma, a análise adotada neste estudo deve ser entendida a partir de um diálogo, ou seja, uma triangulação dialógica entre o que mostram os vídeos, o que eu interpreto estando no local de pesquisa e realizando o vídeo, e o que as pessoas envolvidas com o Toré dizem sobre elas mesmas, mas também sobre uma manifestação que apenas elas têm autoridade para falar a respeito.

Nessa perspectiva, a análise se deu a partir de dados explicativos (as anotações de campo) e observações, de modo que a pesquisa foi sendo guiada pelo diálogo entre o observador, os entrevistados e o material produzido a partir da observação. Nesse sentido, esse tipo de análise trouxe certa liberdade para o trabalho de me debruçar sobre os dados, visto que não necessariamente precisei estar com um aporte teórico preestabelecido. Logo, me aproximei das informações a partir de múltiplas perspectivas (sonoras, culturais, antropológicas, etnológicas, sociológicas e educacionais), realizando uma triangulação entre os dados explicativos e de observação, as entrevistas e a literatura especializada.

A seguir, apresento esse diálogo interpretativo no qual me coloco em uma posição de interlocutor entre os dados oriundos da pesquisa e o discurso dos participantes, tornando-me o terceiro ponto de vista sobre uma prática vista, distintamente, a partir de três pontos. Além disso, trouxe à tona os aspectos sonoros da prática do Toré, bem como as percepções compactuadas por alguns indígenas Xukuru e de que forma convergem dando um sentido unificado e ao mesmo tempo dinâmico para o ritual.

4. O Toré Xukuru do Ororubá: algumas percepções

Neste capítulo, discuto a percepção de alguns indígenas do povo Xukuru acerca do Toré e como ocorre a prática sonora tendo como base as especificidades observadas durante as visitas. As imersões no local de pesquisa tiveram como base metodológica o estudo de caso incorporado que contou com observações pontuais, entrevistas individuais e registros audiovisuais, além da pergunta que serviu como embrião para este capítulo: **Qual o significado do Toré para você?**

O Toré é a base do nosso povo. O Toré foi o que fortaleceu e garantiu, por exemplo, que eu estivesse aqui hoje. (Entrevista com Silvinha Xukuru, COPIXO, 24/08/2022)

É aquela energia que nos encanta e faz com que a gente esteja ali sempre fazendo aquela pisada, aquela dança porque é a nossa tradição e é um costume que já vem de muito tempo. (Entrevista com Chico Jorge, líder da Aldeia Vila de Cimbres, 23/08/2022)

É uma dança religiosa para quem compreende. Porque nós temos duas religiões: temos a religião católica e temos a religião indígena. O Toré na gaita... é muito importante. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

Então eu acho que o toré para nós é muito essa questão da resistência, de transmitir isso não só um Toré, é um ponto de Toré, mas o que é o Toré? É essa importância sabe? Essa continuidade daqueles ancestrais. Dos nossos mais velhos. Então, o Toré, a gente costuma dizer que ele é a base da nossa força e da nossa luta por conta de toda essa contextualização das retomadas e de tantas outras coisas. (Entrevista com Marciane Xukuru, professora da Escola Indígena Capitão Juvenal, 23/08/2022)

Vida. É vida porque, assim, como eu falei anteriormente, é através dele que a gente se fortalece. Não teríamos essa vida, esse contexto hoje de identidade Xukuru se não fosse esse Toré que nos dá essa vida, nos dá essa força para buscarmos, né? (Entrevista com Edinaldo Xukuru, professor da EIMOT, 23/08/2022)

Para mim, o Toré é a nossa grande força. É através do Toré que a gente se fortalece. Através dos nossos encantados, da nossa mãe natureza que vem nos orientar a cada dia, como devemos seguir nossa vida, nosso dia a dia, por onde devemos passar. Então, para mim, o Toré é a minha grande força. (Entrevista com Rosângela Xukuru, funcionária da EIMOT, 23/08/2022)

O Toré para mim é uma, como eu posso dizer... Uma maneira de resgatar a nossa cultura. É nosso fortalecimento, porque antes, quando os fazendeiros estavam aqui na nossa região, na nossa aldeia, foi com a força do Toré e a pisada do Toré que nós conseguimos nos fortalecer e conseguimos vencer a luta, para que, hoje, nós tenhamos os nossos direitos. (Entrevista com José Vitor, aluno da EIMOT, 23/08/2022)

Pra mim, é quase a mesma coisa. Acho que são as mesmas palavras [usadas por José Vitor] e é a partir do canto que a gente puxa, também, chamando tanto força quanto o fortalecimento dos nossos ancestrais. Para a gente indígena, a gente sempre acredita que os nossos antepassados e as sementes que foram plantadas estão ao nosso redor no terreiro. (Entrevista com Bárbara Xukuru, aluna da EIMOT, 23/08/2022)

O toré para mim é uma forma de se comunicar com Deus. (Entrevista com Taciano, aluno da EIMOT, 23/08/2022)

É sim um momento de fortalecimento e de... como é que eu posso dizer... eu percebo no Toré o momento de unidade, de fortalecimento de povo, independentemente de ser um momento de expressão religiosa, ele vai além disso. É fortalecimento de cultura, de tradição, de religião. Então, ele é o elo que garante a manutenção da permanência do ser indígena. Eu acho que, sem essa expressão do Toré, nós não seríamos indígenas. (Entrevista com Edilma Xukuru, coordenadora pedagógica da EIMOT, 25/08/2022)

Entre os vários significados que poderiam existir a respeito do Toré do povo Xukuru do Ororubá percebo que a perspectiva do fortalecimento étnico surge como o ponto central dos discursos expressos por essas pessoas. Esse fortalecimento pode emergir, por um lado, através da energização vital do povo, e por outro, indicando um fortalecimento cultural, viabilizando a continuidade dinâmica da ancestralidade. Outras nuances surgem na medida em que nos aprofundamos nas especificidades vivenciadas pelo povo Xukuru sob uma perspectiva evidente da resistência, transformação e interculturalidade entre os demais povos indígenas.

4.1 Colonialidade, interculturalidade e *encantamento*

Culturalmente falando o povo Xukuru do Ororubá vivenciou, assim como outros povos indígenas que habitam a região Nordeste do Brasil, períodos de negação de sua etnicidade, de opressão e desrespeito que ocasionaram muitas transformações. Entre essas mudanças, talvez a mais explícita, e que demonstra uma das formas mais evidentes da colonialidade, seja a da língua nativa que não é mais falada pelo povo, restando apenas [...] “uma cartilha que reúne 1200 palavras, sendo constantemente utilizadas nas denominações dos coletivos, nas camisas das lideranças e, principalmente, na formação das crianças nas escolas que existem dentro de seu território” (Silva; Gonçalves; Araujo Júnior; Pinto, 2020, p. 198). Para o povo Xukuru importa manter os resquícios de sua língua materna. Em contrapartida, outros povos mantêm suas especificidades linguísticas e as instituições públicas governamentais, por sua vez, têm dificuldades para lidar com a diversidade étnico-cultural e linguística no país. Para Baniwa (2019):

O que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica, a diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos (Baniwa, 2019, p. 21).

Segundo o autor, a importância “vital e simbólica” das línguas indígenas se dá pela sua capacidade de estabelecer conexões, sob uma perspectiva sociocósmica, entre as sociedades humanas e os seres não humanos que coexistem na natureza. Dessa forma, perder a língua materna pode afetar sistematicamente a relação do povo com a natureza, resultando, muitas vezes, em uma redução e até quebra de comunicação o que, por sua vez, geraria desequilíbrio e desarmonia entre aquele povo e o mundo como um todo. Penso que, no caso do povo Xukuru, sua principal conexão com o mundo encantado seja a prática do Toré, que engloba inúmeras formas de linguagem como “palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc.” e vem resistindo aos processos de colonialidade (Baniwa, 2019, p. 81-82).

Um aspecto da dinâmica vivenciada pelo povo Xukuru do Ororubá que também necessita ser mencionado diz respeito à posse do território indígena, sendo este um bem de valor ambiental, cultural, simbólico e ancestral para esse povo. Por muito tempo os Xukuru estiveram impedidos de ocupar suas terras originais, pois essas já vinham sendo ocupadas por fazendeiros da região. Sem a posse de suas terras, restava a essas pessoas trabalhar para esses fazendeiros como meio de sobrevivência. No entanto, um processo de articulação começou a surgir entre os indígenas, processo esse que contou com uma extensa mobilização e muitas (re)conquistas.

A prática do Toré estava entre os impedimentos impostos aos Xukurus, muito embora a manifestação iria, posteriormente, protagonizar o processo de retomada do território sendo ela a base para as mobilizações políticas do povo. Todavia, nem todas as pessoas habitantes da Serra do Ororubá pensavam de forma convergente aos indígenas no que se refere às retomadas. Segundo o mestre de gaita, Sr. Medalha, quando os Xukuru iniciaram o processo de retomada, os não indígenas habitantes do território julgavam-lhes como invasores, ladrões que estavam querendo tomar as terras de outras pessoas. São, no mínimo, acusações sem cabimento levando em consideração que, tanto esses indígenas que reivindicavam suas terras quanto os ancestrais desses já as habitavam em momentos pré-coloniais. Mas ir de encontro ao posicionamento das pessoas que eram contra a retomada não parecia tarefa fácil, tendo em vista a desvantagem numérica dos indígenas.

A gente estava em cima do nosso direito porque eram terras nossas. Mas, nós éramos cercados de fazendeiros. Aqui era uma fazenda [se referindo à escola onde estávamos], onde eu moro era outra fazenda. Nós éramos encurralados. E ele [Xicão] sempre dizia, o nosso cacique ‘Xicão’, que deu a vida por nós, porque ele morreu por nós. Ele dizia que nós temos esse território, mas ele é lavado de sangue. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

Ao longo de muitos anos o direito dessas pessoas de praticar o Toré restringiu-se a momentos associados ao calendário festivo cristão. Não havia espaços adequados para o ritual e tampouco lhes era permitido organizar terreiros para dançar o Toré, pois para os Xukuru a manifestação é interpretada, também, sob uma perspectiva coreográfica. Além do ponto de vista da dança percebe-se que a relação com a religião católica viabilizava a realização do Toré, mas apenas uma única vez ao ano:

Marcus – Se o senhor fosse definir, hoje, qual seria a importância do Toré para o senhor?

Sr. Medalha – Ave Maria! O Toré pra gente é tudo!!

Marcus – E o senhor participa do Toré desde criança?

Sr. Medalha – Olha... quando eu comecei... porque, antigamente, o Toré aqui era de ano em ano.

Marcus – Uma única vez?

Sr. Medalha – Isso. Na festa de Nossa Senhora das Montanhas e de Nosso Sr. São João. Agora por que era de ano em ano? Porque nós não tínhamos esse espaço que temos hoje. Nós não tínhamos um terreiro de ritual porque a gente não era ‘doido’ fazer um terreiro de ritual dentro de um terreno de fazendeiro. Era fazer e eles botarem pra correr. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

O cenário vivenciado pelo povo Xukuru passou por transformações mais sistemáticas quando o Cacique Xicão assumiu o cacicado. Xicão se tornou a figura central do processo de articulação política do povo, viabilizando as retomadas e com isso, o Toré, enquanto principal aspecto étnico, passou a protagonizar as mobilizações Xukuru. Além das articulações sociais e políticas, Xicão contribuiu para a transformação pedagógica nas escolas do território indígena. Conforme a professora Marciane Xukuru, da Escola Indígena Capitão Juvenal – Aldeia Santana, ao dançarem o ritual durante as retomadas estavam cientes da possibilidade de serem atingidos pelos pistoleiros da região que viam, na prática do Toré, uma ameaça a suas condições falaciosas de superioridade. Mas isso não freou os indígenas, apenas os fortaleceu.

Com a possibilidade de realização do Toré nas escolas indígenas do povo, os jovens se tornam, também, agentes ativos da resistência, transmissão e continuidade das tradições. Para Marciane, a presença do Toré nas escolas contribui não só para o fortalecimento do povo, mas também para o fortalecimento do próprio ritual:

O Toré veio para nós, os mais jovens, a partir do fortalecimento das escolas. Antigamente as pessoas tinham que dançar escondidas, com medo dos policiais, dos fazendeiros. Então, quando conseguimos trazer esse contexto para dentro do território, ou seja, uma escola que pudesse começar com o ritual sagrado, que tivesse esse professor indígena, contribuiu para o fortalecimento do ritual. (Entrevista com Marciane Xukuru, professora da Escola Indígena Capitão Juvenal, 23/08/2022)

De acordo com Marciene, a implementação do Toré no contexto escolar e a articulação para que esses conhecimentos se tornassem a base do ensino infantil, sendo ministrados por professores e professoras indígenas, são legados do Cacique Xicão. Anteriormente, o quadro de professores lecionando era de não indígenas oriundos do município de Pesqueira. Essa e outras transformações, como a utilização da barretina – principal símbolo da indumentária Xukuru – pelos professores, reafirmam o processo descolonial pelo qual vem passando os indígenas, pois, como afirma Marciene, a escola também era uma forma de opressão e de colonização.

Outra contribuição do Cacique Xicão concentra-se especificamente nos aspectos sonoros do Toré. Segundo o mestre de gaita, Sr. Medalha, o Toré era realizado apenas com a gaita. Ao assumir o cacicado, Xicão incorpora a maraca como parte da instrumentação do Toré Xukuru do Ororubá. O contato do cacique com povos indígenas de outras regiões possibilitou a transformação do ritual, incorporando um novo elemento e reafirmando o seu caráter dinâmico ao longo da história.

Marcus – Então, antigamente, o senhor disse que só tocava gaita, né? Só tinha gaita no Toré... então não tinha cântico também? Só gaita, jupago¹¹ e a dança...

Sr. Medalha – Isso. Porque essa tradição da maraca... quem trouxe ela foi o cacique Xicão. Dos Kayapó. Porque ele sempre andava pelas aldeias. Aí ele trouxe a tradição da maraca pra dentro dos Xukuru, mas antigamente era a gaita... eram muitos mestres de gaita. Na véspera de Nosso Senhor São João eram cinco ou seis mestres de gaita. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

Fica evidente, em minha pergunta ao mestre, o pedido de confirmação acerca da ausência dos cânticos no ritual sendo estes, os cânticos, outra contribuição do Cacique Xicão para o povo. Esse processo foi fruto da conexão entre os Xukuru e os *Encantados*, mas, também, inspirado pela interculturalidade exercitada pelo cacique. A ideia de interculturalidade, na perspectiva de Candau (2000), citada por Baniwa (2019, p. 60), é entendida a partir de dois pontos:

[...] abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (Baniwa, 2019, p. 60).

A estudante indígena Bárbara Xukuru, da aldeia Lagoa, e o estudante indígena José Vitor, da aldeia Sucupira, ambos cursando o 2º ano do Ensino Médio na Escola Intermediária Indígena

¹¹ Instrumento em formato de tacape utilizado para marcar o pulso no Toré.

Monsenhor Olímpio Torres – EIMOT, situada na aldeia Vila de Cimbres, nos ajudam a entender como se deu o processo de interculturalidade no Toré do povo Xukuru e de que forma se relaciona com a perspectiva de diálogo acima mencionada:

José Vitor – Antes o nosso canto não era com a voz. Era com a gaita. Aí... um tempo, nosso cacique Xicão, o guerreiro da paz que foi assassinado, ele viajou para outro povo com o nosso bacurau¹², que hoje não se encontra aqui, pois morreu. Aí ele conheceu os outros povos da Amazônia cantando o ritual e dançando. Aí ele ficou impressionado e fez uma promessa para nossa Senhora que, se ele aprendesse os pontos, todo ano ele faria uma homenagem para ela e aí foi dormir e no sonho ela veio. Agora ele não soube identificar se foi ela ou se foi outro. Mas, ele disse que acha que foi ela. É uma ciência. (Entrevista com José Vitor, aluno da EIMOT, 23/08/2022)

Bárbara Xukuru – E ele acordou sabendo todos os cantos/pontos. Aí foi ele que foi passando para o povo. (Entrevista com Bárbara Xukuru, aluna da EIMOT, 23/08/2022)

É possível perceber na fala de José Vitor e Bárbara a existência de um intercâmbio cultural. Ainda que os cânticos do povo Xukuru sejam fruto da conexão com os seres *Encantados*, não podemos eliminar a possibilidade de influência criativa e até mesmo colaborativa a partir do contato interétnico, tendo em vista o processo de “etnogênese” abordado anteriormente. Contudo, existe um consenso entre os Xukuru de que os ensinamentos vêm da Natureza Sagrada. Em entrevista a mim concedida, Silvinha Xukuru, que integra o Conselho de Mulheres Xukuru e o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá – COPIXO, ao ser questionada se já teve a experiência de ensinar os conhecimentos do Toré, relata que, em vez disso, teve a experiência de aprender, mas através do *encantamento*.

Marcus – Você ensina ou já ensinou Toré para alguém? Como é ou foi a experiência?

Silvinha – Eu tive a experiência de aprender. Eu aprendi no grupo de teatro. Eu não sabia balançar a maraca e nem cantar os pontos de Toré. Mas, a natureza meio que me encantou nesse processo e eu consegui fazer esse aprofundamento do que é a religião do povo Xukuru. Então eu consegui aprender com os meus anciãos. (Entrevista com Silvinha Xukuru, COPIXO, 24/08/2022)

Corroborando isso, o líder da aldeia Vila de Cimbres, Chico Jorge, afirma ter um contato muito forte com a natureza e, diante disso, opta por seguir as orientações que recebe dos *Encantados*, entendendo a responsabilidade que assume, sobretudo em se tratando dos cânticos, pois, além de líder, exerce a função de Bacurau – a pessoa à frente dos indígenas puxando os cânticos – de sua aldeia. Para ele é necessário estar atento ao momento de cantar e para qual divindade se está cantando, buscando evitar influências distintas em um mesmo momento.

¹² Pessoa responsável por conduzir os cânticos e a dança no Toré.

Dessa forma, ele afirma receber as orientações dos *Encantados* e tenta, por meio da oralidade, contextualizar esses aspectos juntos aos mais jovens.

Esses costumes, essas informações... a cada momento está chegando um jovem. Esse jovem quando chega... se deixar que ele esteja na frente, fazendo a parte do bacurau, ele vai cantar tudo. Mas, aí precisa que a gente vá orientando. [Por exemplo:] olhe! Tem que ir cantando por parte porque, senão, lá na frente alguém pode se prejudicar e não dá certo. Então, eu acho que é isso que eu preciso fazer dentro da minha aldeia. Eu não posso dizer isso lá na aldeia dos outros, mas na minha eu trabalho dessa forma. (Entrevista com Chico Jorge, líder da Aldeia Vila de Cimbres, 23/08/2022)

A relação entre o povo Xukuru e os *Encantados* afeta diretamente as formas de ensinar e de aprender as tradições. Para essas pessoas o processo se dá de forma intrínseca em que não existem habilidades específicas nem para quem ensina e tampouco para quem aprende, em vez disso, como afirma Marciene, trata-se de um chamado.

Eu acho que o Toré é muito chamado, né? E esse aspecto musical é de a gente ouvir, seja o som do memby¹³, seja a pisada do Toré, e aí nós nos sentimos chamados porque ninguém vai dançar igual, né? (Entrevista com Marciene Xukuru, professora da Escola Indígena Capitão Juvenal, 23/08/2022)

A fala dela me faz perceber que tratar da dança, para os Xukuru, engloba todos os aspectos contidos nesse ritual tão complexo e polissêmico.

Para Baniwa (2019):

A escola indígena atual projetada estrategicamente como escola indígena própria — específica, diferenciada, autônoma — assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade em que está contextualmente e historicamente situada, começando pela sua própria transformação (Baniwa, 2019, p. 63-64).

Ainda para o autor, os que atuam na escola indígena, bem como os que dela fazem parte, vivem situações de hostilidade, perpassando contextos que ameaçam os seus direitos de viver em seus territórios sob suas lógicas próprias, cultural e tradicionalmente falando. No entanto, isso não converge com o que foi observado nas escolas indígenas do povo Xukuru, nas quais transparece uma autonomia por parte dos educadores e educandos indígenas.

Pensando no contexto escolar indígena do povo Xukuru, a professora Marciene entende o processo de formar como uma maneira de envolver e de ser envolvido. Um professor ou

¹³ Instrumento de sopro utilizado no Toré. O instrumento é conhecido entre os indígenas como “memby”, “mibim”, “mibi” e mais comumente “gaita”. Qualquer um dos termos utilizados no texto estarão se referindo ao mesmo instrumento.

professora indígena não conseguirá, na perspectiva dela, envolver os alunos sem que ele ou ela esteja intimamente envolvido com o ritual, em outras palavras, é preciso viver aquilo que se quer ensinar e, nesse caso, é fundamental viver o Toré. Ao descrever a sua prática pedagógica, fica evidente que Marciene aborda aspectos sonoros do Toré, mesmo sem possuir formação em Música. Isso se dá pelo nível de envolvimento ativo que ela possui com o ritual.

A gente já sabe que na educação infantil só o som da maraca já vai chamar muito a atenção deles, porque tem muito esse aspecto, né? Musical. E de trazer isso, como eu falei que alguns documentos oficiais vêm trazer, mas aí não é só isso, é a questão de a gente estar ali. Chamar eles para dançar o Toré e eles entenderem a importância daquilo. Então, eu acho que não é só a questão da música, do Toré, da letra, mas a questão da força e deles saberem que eles estão ali. Não estão apenas balançando alguma coisa de coité e de cabaça não, eles estão balançando um instrumento que está trazendo força para eles. (Entrevista com Marciene Xukuru, professora da Escola Indígena Capitão Juvenal, 23/08/2022)

As escolas indígenas do território Xukuru têm como princípio a formação de guerreiros e guerreiras, com o intuito de mobilizar os alunos a somarem forças em articulações que visem a continuidade das tradições do povo. O Cacique Xicão se destacou nesse aspecto, sendo ele o principal influenciador do modelo educacional vigente nas escolas Xukuru, modelo esse que coloca o Toré como protagonista da formação dos educandos. Para Baniwa (2019):

A escola sendo parte orgânica e estratégica da coletividade, então, assume a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente (Baniwa, 2019, p. 64).

Edinaldo Xukuru, professor da EIMOT, explica que foi um dos primeiros professores de Arte no território a abordar a pluralidade do Toré a partir do modelo diferenciado e específico de educação implementado por Xicão que visava:

Fortalecer essa questão do ritual, essa questão da musicalidade do ritual, do som que ecoa nas matas, nas pedras, nas águas e que nos fortalece retornando pra gente com essa força espiritual. (Entrevista com Edinaldo Xukuru, professor da EIMOT, 23/08/2022)

Ao complementar, Edinaldo afirma que os conhecimentos acerca do Toré são abordados nas escolas em todos os níveis de ensino, mas com o foco no fortalecimento do que é ser Xukuru. O fortalecimento, por sua vez, busca respaldo na perspectiva do *encantamento* que, em sua visão, vem

[...] através dos nossos rituais, nossa musicalidade, do nosso tom, nosso ritmo, nosso contato através dessa musicalidade que é o Toré com os encantos, com a natureza sagrada daqui. (Entrevista com Edinaldo Xukuru, professor da EIMOT, 23/08/2022)

O processo de ensino do Toré não parece ser sistemático, mas sim, atrelado às vivências de quem o ensina. A funcionária da EIMOT, Rosângela, corrobora essa ideia afirmando que se sente formada diante da natureza por meio do envolvimento com a cultura e com os ensinamentos dos ancestrais. Em outras palavras, apenas com a legitimidade de ser Xukuru é possível adquirir tais conhecimentos e transmiti-los por meio da oralidade.

A linha de fortalecimento que percorre desde a ancestralidade até os dias atuais repercute diretamente no posicionamento e na forma de refletir dos estudantes envolvidos com a cultura, sobretudo para os que estão em estágios finais do processo de ensino-aprendizagem. Bárbara, aluna do 2º ano do Ensino Médio, ao ser questionada sobre a experiência de compartilhamento da cultura através do ensino afirma:

[...] todo dia para qualquer pessoa que chegar em mim e perguntar, eu sempre passo o meu conhecimento e às vezes eu até aprendo mais. Eu acho que ninguém sabe tudo e todo dia é um aprendizado novo. Eu aprendo com ele, ele aprende comigo. (Entrevista com Bárbara Xukuru, aluna da EIMOT, 23/08/2022)

A meu ver, sua fala evidencia uma interlocução de conhecimentos e como isso pode contribuir para a formação cultural da juventude Xukuru.

Trato na seção seguinte dos aspectos estruturais da manifestação do Toré sob uma perspectiva sonora, abordando de forma descritiva e reflexiva alguns dos pontos que julguei cruciais para a compreensão do ritual de maneira mais ampla.

4.2 Explicando o Toré

O Toré do povo Xukuru do Ororubá possui uma estrutura padrão em todos os seus momentos performáticos. Nesta seção, descrevo as especificidades dessa estrutura por mim observada em alguns dos rituais públicos do povo. Com isso, busquei trazer explicações entre as performances analisando como essas nuances me ajudaram a entender a prática de uma forma mais ampla.

Apesar de o Toré ser, em grande parte, uma prática sonora é preciso não confundir tal prática como música da forma eurocêntrica que a concebemos. Enquadrar o Toré em um gênero, estilo

ou qualquer outra concepção seria um equívoco, que não pretendo cometer com este texto. O seu caráter polissêmico faz com que a prática não se resuma aos seus aspectos sonoros sendo estes, de certo modo, uma das formas de conexão com os seres *Encantados* que compõem a religião do povo Xukuru do Ororubá. Por essa razão e em conformidade com John Blacking (2006), entendo que:

[...] o número de interpretações estruturais possíveis pode ser bastante reduzido quando o sistema musical de um único compositor ou cultura é examinado no seu contexto cultural completo. Mesmo quando um sistema está claramente articulado, uma explicação estrutural em termos desse sistema pode ser incompleta¹⁴ (Blacking, 2006, p. 50, tradução minha).

Dessa forma, ainda que eu tivesse sido autorizado a gravar os cânticos de forma isolada, ou seja, fora do ritual, a fim de apreciar de forma mais nítida o que é cantado e as nuances melódicas de cada um deles, ou se me fosse concedida a permissão de aprender a tocar a gaita para fins de pesquisa e possível registro dessas peças, ainda assim não resultaria em um registro legítimo. A relação construída socioculturalmente por essas pessoas que ouvem e interpretam o Toré possui aspectos sonoros e não sonoros. Em contrapartida, a minha seria pautada estritamente sob uma perspectiva musical não indígena. Os significados atribuídos por essas pessoas ao Toré não vêm de fora para dentro, mas, sim, a partir da vivência e proximidade com a natureza e as dinâmicas culturais que, por sua vez, não lhes são externas.

Para Baniwa (2019) existe a necessidade de superação de resistências conservadoras por parte das pessoas que detêm conhecimentos específicos em determinadas culturas que, muitas vezes por medo de perder o controle de suas particularidades tradicionais para a academia, por exemplo, optam por não praticar e nem transmitir suas tradições chegando, em alguns casos, a morrer com elas. Esse fato, na visão do autor, inviabiliza interlocuções colaborativas que prejudicam a academia e, em alguma medida, as próprias dinâmicas culturais do povo.

Sem a superação das resistências conservadoras no campo do diálogo colaborativo e da solidariedade complementar dos diferentes regimes de conhecimento — acadêmico e tradicional — até mesmo o campo da pesquisa fica prejudicado e muitas vezes inviabilizado. A relação assimétrica existente entre os pesquisadores acadêmicos — universalistas e autorreferentes — e os sábios tradicionais não possibilita avanços, na medida em que, diante da ausência de confiança recíproca, os últimos se negam a

¹⁴ [...] “el número de interpretaciones estructurales posibles puede reducirse en gran medida cuando el sistema musical de un compositor o una cultura singulares se examina en su contexto cultural total. Aun cuando un sistema está claramente articulado, una explicación estructural en términos de dicho sistema puede ser incompleta.”

revelar seus conhecimentos, inviabilizando qualquer diálogo colaborativo simétrico e produtivo (Baniwa, 2019, p. 219-220).

Diante disso, podemos entender o Toré dos indígenas Xukuru do Ororubá como uma manifestação sociocultural que protagoniza momentos performáticos, políticos e de afirmação étnica do povo. Busquei focalizar o olhar naquilo que está mais relacionado com a sonoridade da prática, mas tentando não perder de vista o contexto amplo em que se insere o Toré. Com isso, o foco das observações esteve sobre os instrumentos utilizados pelos indígenas durante o Toré; os cânticos entoados; a função de alguns dos sujeitos e como isso reflete no aspecto sonoro. Outros desdobramentos foram descritos, porém, com a finalidade de dar suporte ao entendimento dos aspectos sonoros.

4.2.1 A estrutura do Toré e sua ancestralidade

Em ocasiões ritualísticas abertas ao público, percebi que a flauta/gaita utilizada no Toré é o principal e mais importante instrumento no que se refere ao aspecto sonoro. Tradicionalmente esse instrumento era confeccionado com um tipo de bambu chamado de taboca, espécie comum na região Nordeste do Brasil. Tornando-se escasso ao longo dos anos, levou os Xukuru a aderirem ao cano plástico – PVC como matéria prima para a feitura da flauta conforme relato do Sr. Medalha. Com um tamanho aproximado de 60 cm o instrumento contém quatro orifícios onde são posicionados os dedos das mãos e mais um destinado ao sopro.

Foto 1: Gaita



Fonte: Arquivo pessoal

Foto 2: Gaita (outro ângulo)



Fonte: Arquivo pessoal

O instrumento é executado na posição vertical e, apesar de sua proximidade sonora com o pífano, a maneira como é tocado nos lembra uma flauta doce contralto. Na parte da frente do instrumento, próximo ao local onde se põe a boca, há outro orifício utilizado para afinação. O parâmetro utilizado para se alcançar a frequência certa é a memória auditiva. A maneira de obter essa frequência é raspando, com lixa, uma das extremidades desse orifício. Ainda assim, os Xukuru não a chamam de flauta, mas de gaita. Houve menção a outros três nomes como memby, mibim e mibi, sendo estes variações da palavra que nomeia o instrumento na língua materna do povo Xukuru. No entanto, o termo gaita é utilizado pelos indígenas com maior frequência, facilitando, inclusive, quando tratamos da pessoa que executa o instrumento: o gaiteiro.

Hoje nós estamos fazendo de plástico, cano plástico porque não temos a taboca. A taboca é muito difícil, mas antigamente as gaitas eram feitas de taboca. Porque tem duas qualidades: a taboca de fogos (de artifício) [tem os nós de aproximadamente um palmo] e a taboca de pífano [que possui um tamanho aproximado de 1m]. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

As melodias executadas nesse instrumento fazem parte de um repertório composto por cinco peças, sendo uma delas tocada apenas no encerramento do ritual de São João às 04h da manhã do dia 24 de junho. O termo peças utilizado neste texto não tem relação com a música erudita ocidental. Minha escolha se deu por ser esse o termo usado pelos próprios indígenas para se referirem às melodias que são tocadas na gaita.

Como mencionado anteriormente neste capítulo, havia muitos mestres de gaita enquanto as peças para o instrumento prevaleciam como principal aspecto sonoro do Toré. Atualmente,

apenas o Sr. Medalha atua como mestre de gaita, todavia, há quase vinte anos ele vem fomentando o compartilhamento desses conhecimentos entre os indígenas mais jovens com o objetivo de garantir uma continuidade da tradição. Todo o esforço do mestre contribuiu para que cinco jovens indígenas compusessem a nova geração de futuros mestres de gaita. Entre as três ocasiões ritualísticas anteriormente mencionadas, notei a participação de alguns desses jovens tocando a gaita, culminando com a presença de todos durante o ritual de São João.

Eu comecei a ensinar gaita nas escolas em 2004. Menino... vinham cinco, aí eu ensinava um pouco e vinham mais cinco. Debaixo do pé de umbu que tem atrás do colégio. Só tinha um que se interessava... era o que mais queria aprender e [ele dizia que] era pra eu ensinar só pra ele. Aí eu dizia: não. Tem que ensinar a todos. Se ensinar só a você os outros ficam sem aprender. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

Ficou evidente nas ocasiões que o relato trazido por Sr. Medalha situa-se apenas no passado, pois, além desse, outros cinco jovens têm se mostrado interessados com os estudos da gaita. Durante o ritual do dia 06 de janeiro de 2022 apenas dois deles estiveram tocando gaita. Essa data é muito importante para o povo Xukuru, tanto por representar o início de um novo ano no calendário Xukuru, quanto pelo ritual na Pedra do Rei Orubá na Aldeia Pedra d'Água. Nessa ocasião, a ausência do mestre Medalha possibilitou a atuação com a gaita de dois dos aprendizes que assim o fizeram de forma alternada.

O Toré do povo Xukuru do Ororubá é dividido em três partes. Na primeira parte são executadas as quatro peças para gaita, sendo as duas primeiras mais lentas e as duas últimas mais rápidas. A ordem em que essas peças são executadas, assim como a velocidade e o elemento central guiando essa velocidade, o jupago, são respeitados em todos os Torés que pude observar. O segundo momento, por sua vez, tem como principal aspecto sonoro os cânticos ou pontos de Toré¹⁵ como são chamados pelos Xukuru. As melodias executadas nos cânticos não possuem relação com as melodias da gaita; são outras linhas, outros caminhos percorridos pela voz. A associação do canto a um texto possibilita diferentes direcionamentos ao toante. No teor de todas as letras cantadas, percebi que a jurema¹⁶, as relações interétnicas do povo indígena e a reivindicação pela terra são temas recorrentes, como veremos no capítulo seguinte. Durante esse momento há certa flexibilização por parte dos indígenas, possibilitando a escolha de quais pontos querem cantar, não havendo uma ordem prévia. Todos os pontos são

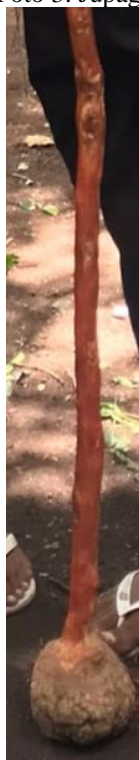
¹⁵ Sempre que utilizar os termos “pontos de Toré”, “toantes” ou “cânticos” estarei me referindo aos trechos cantados.

¹⁶ Planta nativa da região.

guiados pela maraca ou maracá, sendo ela o instrumento que dita a velocidade com que eles irão seguir dançando. O terceiro momento é um reflexo do primeiro, sendo repetida a mesma estrutura realizada na primeira parte. A primeira parte tem como finalidade abrir o terreiro para o ritual e a última, fechá-lo.

Traçando um paralelo com o que conhecemos em relação aos timbres dos instrumentos musicais bem como suas funções em uma prática musical, a gaita estaria situada em uma região aguda, sendo ela responsável pelo aspecto melódico da primeira e última parte. Esse instrumento é acompanhado apenas pelo jupago que, nesse mesmo sentido, exerce a função rítmica com a marcação do pulso sempre atrelado a pisada do pé direito. O jupago é parte de uma árvore típica da região, chamada *candeeiro*, e possui uma raiz que lembra uma grande batata inglesa, sendo essa parte batida contra o chão durante a marcação do pulso. Esses dois elementos, gaita e jupago, compõem os aspectos sonoros da primeira e da última parte do Toré.

Foto 3: Jupago



Fonte: Arquivo pessoal

Atrelado a esses momentos e de forma simultânea acontece uma dança. Essa dança também não está associada com a referência que temos de dança em que ocorre uma coreografia com uma quantidade predeterminada de movimentos, com ou sem uma lógica, pensada para

transmitir ou não alguma mensagem. A dança no Toré pode ser pensada muito mais como um caminhar, ora mais lento, ora mais rápido. Todos os participantes saem em fila subdividindo a pisada entre os pés, sendo a pisada do pé direito sempre a mais forte. Independentemente do lugar onde estejam realizando o Toré, seja no salão, no terreiro ou em uma escola, essa dança passa por algumas variações como se estivessem sempre percorrendo um novo caminho a cada peça e, conseqüentemente, gerando o que podemos imaginar ser um contorno de algum desenho, por exemplo, mas sempre enfileirados.

Entre os momentos destacados, duas funções se sobressaem entre os sujeitos durante o Toré: o mestre gaitero e o bacurau. O mestre de gaita, como já mencionado, tem como função executar as peças em seu instrumento durante a abertura e o encerramento do ritual. Essa função foi passada para o atual mestre de gaita, Sr. Medalha, através de seu professor, mestre Ventura, que se viu impossibilitado de cumprir com as obrigações ritualísticas. O fato de o Sr. Medalha ser o atual mestre no instrumento não o torna exclusivo na função, todavia, algumas tradições como as que acontecem no ritual de São João são exclusivamente executadas por ele.

O fato de as peças para gaita estarem entre as tradições mais antigas do povo Xukuru do Ororubá me leva à compreensão de que, de fato, existe uma relação de respeito, e até mesmo reverência, em relação à figura do mestre gaitero, sendo ele uma espécie de conexão com o que há de mais ancestral na cultura Xukuru. Isso pode ser percebido, de forma simbólica, durante os momentos de execução das peças em que cada indígena, ao passar em frente do mestre, se curva levemente em um ato de reverência. Dentre essas figuras, outra que merece destaque é a do bacurau.

A função de bacurau parece, também, estar ligada à ancestralidade do povo. Ao se referirem ao bacurau, os Xukuru sempre o fazem evidenciando o bacurau velho e o bacurau novo. O bacurau possui uma relação direta com o mestre gaitero durante o ritual. Ambos se comunicam por meio de sons e trechos melódicos emitidos pelo gaitero em seu instrumento, obtendo com isso uma resposta sonora (vocal) por parte do bacurau, entoada em forma de silvos. O bacurau é, também, a pessoa que está sempre à frente da fila, conduzindo os demais participantes pelo caminho que será percorrido ou dançado. Durante a execução das peças outros participantes, aparentemente mais ligados às tradições, utilizam o jupago para a marcação do pulso, exceto o bacurau, que o mantém posicionado na horizontal como uma forma de reverência.

A ligação mais evidente com a tradição, por parte de alguns participantes, como mencionado no parágrafo anterior, se coloca em destaque pelo fato de estarem vestidos com a indumentária tradicional do povo Xukuru do Ororubá. O tacó ou fardamento, como também é chamado pelos indígenas, é composto por: saiote, gola, braçadeiras para os braços, tornozeleiras para as pernas e a barretina sobre a cabeça. Esta última é um símbolo próprio do povo Xukuru, diferenciando-o de outros povos indígenas. Nem todas as pessoas que participam do Toré utilizam essa indumentária, algumas utilizam apenas a barretina que, inclusive, é confeccionada por alguns indígenas e comercializada em rituais abertos ao público não indígena. Na imagem abaixo Sr. Medalha está sem as braçadeiras e tornozeleiras.

Foto 4: Mestre gaiteiro com o tacó



Fonte: Arquivo pessoal

O tacó era confeccionado, originalmente, com palha de milho, sendo gradualmente substituída pela palha de coco. Com o crescente interesse em resgatar aspectos tradicionais da cultura do povo, Sr. Medalha, o mestre gaiteiro, retoma a tradição confeccionando o seu fardamento com o material anteriormente utilizado. Inspirados pelo mestre, alguns de seus aprendizes optam por esse resgate e valorização de aspectos tradicionais dos Xukuru. Normalmente, o tacó é utilizado em situações ritualísticas bem significativas para o povo, como é o caso dos três rituais públicos que acompanhei em janeiro, maio e junho de 2022.

Retomando a função do bacurau, outra atribuição realizada por ele, além da condução da dança durante a execução das peças, é a condução dos cânticos. O modelo de cântico adotado pelos Xukuru é o de pergunta-resposta, ou seja, o bacurau entoa uma frase que é complementada textual e melodicamente pelos demais participantes do Toré. De acordo com a indígena Silvinha Xukuru, já existem mulheres exercendo a função de bacurau, historicamente realizada apenas por homens, no entanto, durante as apresentações públicas, não presenciei nenhuma mulher nesse posto. No exemplo abaixo, que serve apenas de ilustração, podemos identificar, tomando como base a teoria musical ocidental, que o bacurau canta a primeira frase partindo da nota *ré* e a resposta dos demais sai da nota *si*, configurando-se como um intervalo de 6^a ascendente ou 3^a descendente, tendo em vista a região mais grave da resposta; e no segundo trecho ocorre uma inversão de intervalos, o bacurau parte da nota *dó* e a resposta dos demais sai da nota *mi*, gerando uma 3^a ascendente:

Figura 1: Cântico Xukuru

O - bri - ga - do sen - hor meu Rei, sen - hor meu Rei do O - ro - ru - bá.

O - bri - ga - do sen - hor meu Rei, sen - hor meu Rei do O - ro - ru - bá. Dê a for - ça ea co - ra - gem

meus ir - mãos pa - ra lu - tar, dê a for - ça ea co - ra - gem meus ir - mãos pa - ra lu - tar.

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2022)

Apesar de não fazer parte dos objetivos deste trabalho repetir os mesmos erros de antigos folcloristas, buscando enquadrar as especificidades sonoras de sociedades indígenas a partir de parâmetros eurocêntricos, fica evidente o aspecto modal da melodia, ou seja, um *ré* mixolídio. Essa é uma característica muito observada na grande maioria das práticas sonoras da região Nordeste do país. Tomando esse exemplo como uma possibilidade de interlocução, visando o debate em práticas músico-pedagógicas, podemos nos aproximar das origens desses cânticos, sua relação com a musicalidade local, o quanto está associado às relações interétnicas e como isso pode representar traços de colonialidade epistêmica. Penso que, o aprofundamento acerca

desses conhecimentos, levando em consideração os variados pontos de vista, pode gerar um debate colaborativo e enriquecedor para ambas as perspectivas (indígena e não indígena), desde que haja a presença de indígenas, possibilitando não só a visibilidade, mas a coexistência dessas perspectivas.

Considerando os pontos acima, concluo que a estrutura do Toré possui um padrão de execução na abertura, desenvolvimento e encerramento, passando por modificações apenas nos momentos cantados do desenvolvimento, ficando a critério do bacurau a escolha dos cânticos que serão entoados que, por sua vez, variam em termos melódicos. A execução da abertura do Toré por algum dos aprendizes de gaita demonstra como o compartilhamento das tradições é colocado em prática, ou seja, executando os ensinamentos sonoros em um contexto que exige do aprendiz uma carga de responsabilidade com a qual estará lidando quando se tornar mestre. É um fato que o dia 20 de maio se tornou uma tradição para os Xukuru, no entanto, sabendo o significado simbólico que a data representa – a homenagem ao Cacique Xicão – posso concluir que não existe o rigor de apenas o mestre de gaita tocar no ritual, como é o caso das tradições no período junino.

Toda a parte sonora, da abertura e do encerramento, ocorre de acordo com as particularidades do gaiteiro que a executa. No ritual de 20 de maio de 2022, um dos aprendizes executou as peças na abertura e o Sr. Medalha no encerramento, tornando evidente as variações que podem existir na maneira de tocar entre um instrumentista e outro como, por exemplo, a intensidade no sopro e as técnicas de execução motora – tratando-se de um instrumento situado nessa classificação organológica. Isso possibilita entender em que ponto diverge um ritual do outro. A principal distinção não está nas peças que são tocadas na gaita, nos pontos de Toré que são entoados, na condução rítmica da maraca ou do jupago, mas sim nos significados atribuídos pelos indígenas a cada ritual e quão importantes são os rituais para a afirmação e (re)afirmação étnica do povo Xukuru.

Tratarei no capítulo seguinte das particularidades que ocorrem especificamente no ritual de São João. Esse ritual representa a continuidade histórica das tradições do povo Xukuru e, por essa razão, é considerado um dos mais importantes dentre todas as celebrações hoje praticadas pelos Xukuru do Ororubá.

5. O ritual de São João

De acordo com a antropóloga Rita Neves (2005, p. 162), o ritual do São João em Xukuru possui uma relação entre os “rituais e símbolos indígenas” com o “catolicismo” e “elementos afro-brasileiros”. Porém, diverge da maneira tradicionalmente festejada na região Nordeste, não havendo fogueiras individuais, quadrilha e fogos de artifício, sendo estes substituídos por “um catolicismo de pajelança”. Ainda segundo a antropóloga, a festividade possui um caráter sagrado, e as atividades relacionadas a ela são consideradas “obrigações” pelos Xukuru. Essas obrigações são encaradas com tanto comprometimento pelos indígenas que eles chegam a afirmar que até os mortos permanecem cumprindo-as.

O ritual se inicia por volta das 04h da manhã do dia 23 de junho com a caminhada que os indígenas fazem das aldeias onde residem para a Aldeia Vila de Cimbres. Embora estivesse ciente desse detalhe não pude realizar e tampouco presenciar o percurso junto aos Xukuru, pois as fortes chuvas do dia anterior e da manhã do dia 23/06 impossibilitaram que eu estivesse no município de Pesqueira a tempo. Todavia, fui informado através da coordenadora pedagógica da EIMOT, situada em Cimbres, que o Toré seria dançado ao longo de todo o dia com pausas para as refeições e para momentos simbólicos ligados à tradição como, por exemplo, a busca da lenha.

Quando cheguei à aldeia, por volta das 15h, a lenha já havia sido coletada pelos indígenas e a fogueira já estava montada. Essa é uma atividade coletiva que envolve todos os indígenas presentes, gerando uma grande fogueira de cerca de 3m de altura e, aproximadamente, 2m de largura. A essa altura, muito Toré já havia sido tocado, cantado e dançado, no entanto, os indígenas permaneciam no salão São Miguel dançando, cantando e tocando com muita intensidade. Nesse ritual, os Xukuru realizam o Toré em três locais específicos da Aldeia Vila de Cimbres: no salão São Miguel; na igreja de Cimbres; e na Laje dos Conselhos. A seguir apresento descrições pontuais acerca do Toré sendo praticado em cada um desses momentos e algumas reflexões sobre o teor das letras que foram cantadas. A princípio, discuto os momentos em que o Toré foi executado no salão São Miguel. Diante disso, optei por dividir as observações em três partes, sendo uma antes da missa e uma depois da missa; e outra à meia-noite na Laje dos Conselhos. Dessa forma, descreverei cronologicamente conforme foi observado.

5.1 Toré no salão São Miguel (primeira parte)

Ao chegar na aldeia eles já dançavam e cantavam, havendo em torno de cem pessoas entre as que estavam espalhadas no salão apenas observando e as que estavam dançando/cantando o Toré. O salão São Miguel é uma das primeiras casas avistadas ao chegarmos na Aldeia Vila de Cimbres. Dentro do salão, no canto direito para quem está entrando, há uma porta de acesso a um espaço onde foram colocadas grandes panelas com comida suficiente para todas as pessoas que lá estavam.

O círculo é uma característica do Toré indígena e a dança é realizada de maneira enfileirada, mas no início da fila há um agrupamento de nove indígenas que formam três filas paralelas, seguidas de duas filas paralelas com os demais participantes. Obviamente essas quantidades podem variar de um ritual para outro dependendo do número de pessoas presentes. Os indígenas concentrados no início da fila entoam uma frase do cântico e os demais respondem completando melódica e textualmente a frase. Todos entoam suas partes em uníssono não havendo, aparentemente, divisões harmônicas de vozes. É óbvio que nenhuma situação performática será igual, tendo esta ocorrido em dias, locais e com pessoas distintas, no entanto, posso concluir, a partir das ocasiões anteriores, que os momentos cantados do Toré seguem um mesmo formato variando a ordem em que cada cântico é executado, paradoxalmente uma estrutura que não muda ainda que haja um processo de transformação dinâmico no ritual.

Entre as pessoas, participam crianças, jovens, adultos e idosos e uma boa parte das pessoas tocam maraca sem, necessariamente, haver um número fixo de executantes do instrumento. A indumentária completa (tacó) parece não ser obrigatória nessa ou até mesmo em outras ocasiões, porém, entre os que não estavam “fardados” percebe-se a utilização da barretina sobre a cabeça, enquanto alguns homens sem a indumentária utilizam um cocar sobre a cabeça em vez da barretina. O principal símbolo dos Xukuru é a barretina, no entanto, Xicão aderiu ao cocar enquanto esteve como cacique, estimulando a adesão de outros indígenas, em sua maioria homens. Os cânticos, normalmente, são executados por um tempo muito mais longo que as peças para gaita, tanto pela quantidade de peças que existe em relação aos cânticos, quanto pelo padrão de execução de cada peça, todavia, isso também pode variar. Os cânticos nem sempre possuem uma conotação evidentemente religiosa, o que me leva a especular sobre uma possível sacralidade das peças para gaita e uma perspectiva mais profana em relação aos cânticos, tendo

em vista que, em sua maioria, são frutos da interculturalidade sonora tratada anteriormente. Vejamos o exemplo abaixo:

Cântico 1.

Quem pisa no mato [“as vezes”] escorrega

Quem não sabe andar leva queda

Xukuru-ru-ru

Escorrega

Xukuru-ru-ru

Leva queda

Figura 2: Cântico Xukuru

♩ = 170

Quem pi-sa no ma-toàs ve-zes co-rre-ga, quem não sa-bean-dar le-va

que Quem pi-sa no ma-toàs ve-zes co-rre-ga, quem não sa-bean-dar le-va

que-da. Xu-ku-ru-ru-ru es-co-rre-ga, Xu-ku-ru-ru-ru le-va que-da, Xu-ku-ru-ru-ru es-co-

rre-ga, Xu-ku-ru-ru-ru le-va que-da.

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2022)

É possível notar que o teor da letra cantada aponta para uma perspectiva do cotidiano indígena, mas também, direta ou indiretamente, remete ao ato de pisar, o que podemos associar à pisada do Toré. Os cânticos não têm um tempo determinado entre o final de um e o começo de outro, à medida que o bacurau julga pertinente “chama” o próximo sem que haja qualquer tipo de preparação, aviso ou espécie de sinalização. Além disso, um aspecto possível de identificar no cântico acima é a recorrência da *síncope* na métrica da melodia e a inclinação, novamente, para o modo mixolídio em razão da ausência da 7^a maior, gerando, supostamente, um *si* mixolídio. O cântico seguinte traz em sua letra alguns aspectos relacionados à terra, ao ato de plantar e a um aspecto muito presente nas relações interétnicas na região Nordeste: a figura do caboclo.

Cântico 2.

*A poeira e a semente pra cima ô meu mestre
 Eu vi a poeira no ar
 Eu sou o rei [“que liberta”] ô meu mestre
 Ô caboclo Rei do Orubá
 A poeira e a semente pra cima ô meu mestre
 Eu vi a poeira no ar
 Eu sou o rei [“que liberta”] ô meu mestre
 Ô caboclo Rei do Orubá*

Cântico 3.

*Eu [vi/vim]
 Eu vim, eu vim cantar
 Óia caboclo “brabo”
 Ô cadê juremê
 Óia caboclo “brabo”
 Ô cadê juremá*

É notória a alusão feita ao caboclo nos cânticos, porém, também se inclui em sua narrativa o elemento *jurema*, característica muito forte em meio aos povos indígenas nessa região. A bebida enteógena *jurema*, além de um ícone da indianidade dos povos habitantes do Nordeste, pode ser encarada a partir de algumas perspectivas como, por exemplo, [...] “uma planta, uma bebida e uma entidade” (Grünwald, 2008, p. 43). Assim como a complexidade que envolve o ritual do Toré, podemos lançar esse olhar, com viés antropológico, sobre a *jurema*, refletindo a partir do dinamismo e transformação histórica em conformidade com Grünwald.

Tudo o que conhecemos como *jurema* vem de contextos históricos posteriores ao contato colonial. A *jurema*, inclusive, foi marca de oposição entre o colonial e o nativo – muitas vezes com um viés mesmo pós-colonial. Não me parece possível refletir uma história dos usos da *jurema* sem colocá-la em conexão com o pensamento colonial e moderno que assimetricamente a relegou a um espaço subalterno (Grünwald, 2018, p. 112).

O fluxo de pessoas durante o ritual é contínuo, ou seja, tanto pode, em alguns momentos, lotar o salão, como em outros momentos pode haver uma dispersão significativa. Especificamente nesse ritual, por ocorrer na Aldeia Vila de Cimbres, muitas pessoas estão, praticamente, ao lado de suas casas, e não há necessariamente uma preocupação especial com o que irão vestir, assim os participantes estão, em sua maioria, com roupas do dia a dia. Isso evidencia um aspecto já tratado neste texto sobre a ausência de uma conotação performática, no Toré Xukuru, no sentido de exposição que compreendemos por performance. Quando o número de participantes diminui, formam-se duas fileiras paralelas atrás do grupo maior que vai à frente e, conseqüentemente, percebe-se uma diminuição da massa sonora que é projetada.

No cântico a seguir novamente enfatiza-se a planta jurema e o ‘trabalho’ do caboclo. O termo trabalho, aqui, está associado a questões espirituais realizadas pelos indígenas através da ingestão da jurema.

Cântico 4.

*Ô pisa, pisa, vamos pisa
 Ô pisa na jurema do Rei Orubá
 A jurema [tem] a jurema [dá]
 Ô caboclo bom pra trabalhar
 Eu sou o Rei (o Rei de lá)
 Sou de juremá (ele é o Rei de lá)
 Eu vim pra trabalhar (ele é o Rei de lá)*

O trecho do próximo cântico mantém o foco voltado para a jurema, mas fica evidente a relação do povo Xukuru com a religião cristã e também com a cultura nordestina – o que não é de se espantar já que estão, praticamente, no centro dessa região – à medida em que fazem uma alusão ao instrumento de trabalho do oleiro, o rodalho, utilizado na confecção artesanal de objetos de barro.

Cântico 5.

*Ô Jureminha.
 Ô Jurema,
 A folha caiu serena, ô Jurema, dentro desse rodalho.*

*Salve São Jorge guerreiro,
 Salve São Sebastião,
 Salve a Virgem Imaculada que nos deu a proteção
 Ô Jurema, ô Jureminha, ô Jurema, a folha caiu serena, ô Jurema, dentro desse rodalho.*

Figura 3: Cântico Xukuru



Fonte: elaborado pelo próprio autor (2022)

Independentemente do ritual ou do cântico que venha a ser executado, sempre estarão como primeiros das filas os bacuraus. Bacurau é o nome dado a muitas das aves noturnas na América tropical, por essa razão é comum a associação do nome às pessoas que cantam. No entanto, para os Xukuru, embora exista mais de um bacurau, apenas um deles é considerado o bacurau do povo, ou seja, o escolhido por meio dos rituais de pajelança. No caso do povo Xukuru, o atual

bacurau assumiu o posto substituindo o bacurau “velho” em função da impossibilidade deste de permanecer à frente do povo nesses momentos. Em geral a maioria dos participantes na fila cantam em resposta ao verso principal entoado pelos bacuraus, porém, como vimos, isso varia de acordo com o momento e a quantidade de pessoas, podendo também ficar a cargo dos demais indígenas à frente do grupo (bacuraus) a responsabilidade de complementar as frases em um coro uníssono.

No trecho a seguir, parece-me que utilizam vocábulos da língua materna, os quais não consegui identificar ao certo. Trago apenas um trecho daquilo que consegui captar. O teor da letra aborda aspectos tratados em outros cânticos, como a figura do caboclo, mas também mencionam a aldeia e um conceito ao qual o Toré por vezes é associado: o “forçar”, que tem a ver com a folga, o lazer, a brincadeira.

Cântico 6.

*[...]Cheguei na minha aldeia
Cheguei de pé no chão
Para “forçar” com meu caboclo
Lá na aldeia da missão*

Em meio a tantos pontos de Toré, supus que seria pouco provável ocorrer repetições de algum dos cânticos, no entanto, isso depende muito dos bacuraus que estão cantando no momento. Não observo uma razão evidente pela qual repetiriam alguns dos cânticos a não ser pela possibilidade de um cântico específico ser entoado em um dado momento em que um ou mais bacuraus não estivessem presentes. Consequentemente, em um momento subsequente, a repetição se justifica se os que estavam no ritual não mais estejam, e os que ainda não estavam, agora estejam à frente do toante.

5.2 Toré na igreja de Cimbres

A relação do povo Xukuru com a igreja católica que, durante o período colonial, pode ter sido rodeada por atritos, opressão, processos de inculturação, como na grande maioria das relações entre as missões evangelizadoras e os povos indígenas, parece hoje ser permeada por uma relação mais amigável e harmoniosa. É possível perceber que houve um processo gradual de apropriação cultural por parte dos Xukuru, sobretudo no que se refere à história de Mãe

Tamain, a quem destinaram um de seus cânticos. O cântico traz como principal referência em sua letra a Santa Cristã que foi, segundo fontes históricas, encontrada por um “índio” caçador¹⁷.

De acordo com Reesink (2000):

A religião se subordina a Deus e Jesus, os da igreja católica, mas os mesmos proporcionaram um conhecimento paralelo exclusivo, especificamente reservado para os índios, o que lhes garante um regime coexistente, em paralelo, com a igreja dos brancos. Mais do que uma 'tradição', o paralelismo expressa que a série indígena é diferente, porém semelhante o bastante, para que seja concebido como equivalente, ou seja, de um valor não inferior mas igual (Reesink, 2000, p. 386).

Cântico 7.

*Nossa Senhora das Montanhas
É uma Santa de valor
Quem achou ela na mata
Foi o índio caçador
Hei na hei na hei na hô
Hei na hei na hei na hei na
Ôô hei na hei na hei na
Tamain-a hei na hei na*

Importante ressaltar que os cânticos nessa ocasião se misturam ao culto religioso cristão, pois tudo ocorre durante a missa. Com a execução do cântico acompanhado das maracas e seguido de pequenos trechos ao som da gaita, executada pelo mestre Medalha ainda dentro da igreja, fica evidente o grau de importância do ritual indígena equiparado ao ritual católico. Quando perguntei ao mestre Medalha como denominava o trecho por ele executado ao sair da igreja, ele me disse que era o alerta aos bacuraus, ou seja, um chamado para a dança. Todos os que participam estão habituados aos sinais e sabem exatamente o que fazer. Seguem o mestre gaiteiro até a parte mais baixa da rampa, em frente à igreja. E lá, após as pessoas que o seguiram formarem uma fila diante dele, mestre Medalha emite os últimos “alertas” para o bacurau. Este se encontra como o primeiro da fila em sinal de reverência e com o jupago em suas mãos em posição horizontal. O mestre inicia a execução da primeira peça tradicionalmente executada na abertura e no encerramento do ritual.

Ao iniciar a execução da peça, os que estão na fila iniciam a pisada, evidenciando a batida mais forte com o pé direito, e saem fazendo um movimento em formato de espiral semelhante a uma letra “S”, mas em uma única fila indo de um canto a outro da rampa. O bacurau, por ser

¹⁷ Ver (Silva, 2017, p. 168).

o primeiro da fila, é, também, o primeiro que finaliza o “S” completo. O mestre de gaita permanece tocando a mesma peça e subindo a ladeira gradativamente. Quando o bacurau completa a sua volta e se depara, novamente, com o mestre gaiteiro, este executa um som semelhante a um sinal, uma comunicação entre gaiteiro, bacurau e demais participantes. Esse sinal pode ser observado em todos os momentos com a gaita. No momento em que a primeira fileira, onde está o bacurau, chega até a parte mais alta do enladeirado, posicionam-se em frente ao mestre gaiteiro que se encontra de costas para a igreja e nesse local finalizam esta parte, tendo sido executada apenas a primeira peça durante todo o momento.

5.3 O Toré no salão São Miguel (segunda parte)

A ordem com que cada momento acontece no ritual parece ter uma lógica preestabelecida, ou seja, uma sequência conhecida por todos os envolvidos. A ordem a que me refiro diz respeito ao fato de saírem da igreja diretamente para o Salão São Miguel para executar as peças para gaita. Em ocasiões anteriores (janeiro e maio de 2022) percebi que as peças só eram executadas na abertura e no encerramento do ritual. Todavia, o ritual de São João confirmou que esse fato não é uma regra e, se for, com certeza há uma exceção para esse dia em específico. Um trecho da entrevista com o mestre gaiteiro pode auxiliar nosso entendimento sobre isso e, de certo modo, corroborar o pressuposto de que exista uma sequência de eventos tradicionalmente estabelecida.

A passagem da fala dele que evidencia isso surgiu quando lhe perguntei sobre a razão pela qual uma das peças só era tocada naquela data. Além de explicar que se trata do encerramento do ritual e de ser uma maneira de agradecer à Mãe Tamain, ao Pai Tupã e ao Nosso Senhor São João, complementa:

Antes a gente fazia outras tradições. Dançávamos o Toré em várias lajes por aqui e por último íamos para a igreja dar as três voltas junto com a zabumba e na hora da Vena [Vena é o nome da peça executada apenas nessa data] ficava só a gaita. Hoje, a gente não faz mais isso. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestra de gaita, 25/08/2022)

Quando ele me fala que “Antes a gente fazia outras tradições” está, a meu ver, confirmando não só a tradição desses acontecimentos observados, mas também, a existência de outros que não são mais executados, ou seja, a dinâmica recorrente na transformação das tradições do povo.

Diante disso, percebe-se que, além de executarem o Toré em outros locais como acabei de mencionar, existe, para cada peça executada na gaita, um tipo de “coreografia” dançada. De acordo com a informação cedida pelo mestre gaiteiro, algumas dessas formas tradicionais de dançar não são realizadas atualmente. Um trecho da conversa com o Sr. Medalha pode nos ajudar a entender tais nuances. Eu estava tentando entender quais nomenclaturas são utilizadas por eles ao se referirem a aspectos sonoros específicos, mas a resposta do mestre foi muito mais ampla, contemplando detalhes respectivos à dança.

Marcus – Como o senhor chama cada som emitido pela gaita durante as peças? Notas?

Sr. Medalha – A gente chama peça mesmo. Nesses negócios de música se chama parte, né? Mas, nós chamamos de peça. Primeira, segunda, terceira, quarta, quinta... agora o som, a diferença que tem é porque às vezes muda um pouco... tem a peça do moinho. É essa peça ‘avexadinha’ que o bacurau vai lá, vem cá e aí faz o moinho e a gente fica no meio. Tem essa outra peça que o bacurau não faz voltas, fica só rodeando, sempre. E tem outra peça que se chama a peça do caramujo, mas só os bacuraus velhos faziam isso os de hoje não fazem. Cada peça tem um jeito de dançar, mas a pisada é a mesma. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

Identifico na fala de Sr. Medalha a associação que existe entre as peças executadas na gaita e as coreografias específicas para cada uma delas. O mestre faz alusão às formas de um moinho e de um caramujo quando se refere ao jeito de dançar, mas evidencia que a pisada é a mesma. Com isso, percebo que quando ele se refere à pisada está tratando, literalmente, do movimento com os pés onde o pé direito pisa sempre mais forte. Porém, quando menciona o jeito de dançar, não está, necessariamente, falando de uma coreografia, mas de um caminho percorrido com a pisada. Esse caminho, por sua vez, gera um contorno atrelado às figuras de um moinho e de um caramujo, citadas por ele.

O fato de não realizarem algumas dessas formas tradicionais de dançar demonstra o quão dinâmico pode ser o ritual do Toré. Esse modo de se transformar, de se reinventar, pode estar, também, atrelado à forma como cada indivíduo interpreta a tradição. Observei atentamente cada aprendiz de gaita tendo o seu momento de executar as quatro peças e percebi uma interpretação distinta, por parte de um deles, em relação ao andamento da peça. Em outros rituais públicos, dos quais participei como espectador, percebi que as duas primeiras peças são executadas em um andamento mais lento em relação às duas últimas. Porém, a interpretação da velocidade empregada em cada peça dependerá, sobretudo, do executante. Embora essa distinção não esteja evidente, como algo padronizado, ficou nítido durante a execução da terceira peça, feita por um dos jovens, uma diferença na velocidade da peça em relação às execuções que ouvi

anteriormente. Percebi que enquanto esse indígena estava tocando o bacurau à frente da fila pediu para os demais, que estavam com o jupago, desacelerarem a batida deste contra o chão indicando para o gaiteiro a pulsação correta. Ou seja, na interpretação do bacurau, o gaiteiro que executava a peça estava mais rápido que um certo padrão preestabelecido.

5.4 O Toré na Laje

À meia-noite do dia 23 para o dia 24 de junho, os Xukuru vão em direção à Laje dos Conselhos. Trata-se de uma grande pedra, em sua maior parte plana, com uma cavidade ao centro que parece sempre estar com água. Nessa Laje, os Xukuru realizam o ritual do Toré ao redor dessa cavidade. No Toré da Laje dos Conselhos as mulheres não dançam, no entanto, podem permanecer observando. Segundo o Sr. Medalha, as mulheres não podem dançar na laje por estarem, às vezes, com o corpo aberto.

Na pedra, são executadas, novamente, as quatro peças para gaita, mas, nessa ocasião, apenas o mestre gaiteiro, Sr. Medalha, pode tocar. Isso evidencia a importância que tem o Toré com a gaita para o povo Xukuru: executar as peças nessas diversas situações demonstra o quão importantes são elas para a continuidade da tradição, além de ser uma maneira de se reafirmarem. O fato de apenas o Sr. Medalha poder executar as peças nesses momentos tradicionais – como, por exemplo, o Toré na Laje e a peça da Vena às 04h da manhã – é resultado de um compromisso firmado por ele com a tradição, mas também com o seu professor, Sr. Ventura, que em seu leito de morte frisou a importância da responsabilidade que estava lhe transferindo.

[...] ele [Sr. Ventura] estava em cima de uma cama, passando mal e mandou me chamar. Fomos lá. João Jorge, que era o representante da Sucupira, eu e o cacique ‘Xicão’. Ai quando eu cheguei lá ele estava... fraquinho... pedi sua bênção e ele me abençoou e disse: “olhe, mandei lhe chamar para você tomar conta da nossa responsabilidade... você garante?”. E eu disse: “garanto!” E ele: “olhe... isso é uma responsabilidade grande”. Ai recomendou que eu não bebesse. Até hoje... Graças a Deus nunca me arrependi... hoje estou repassando, estão aprendendo e o que eu desejo é que aprendam mais. Quanto mais aprenderem melhor. (Entrevista com o Sr. Medalha, mestre de gaita, 25/08/2022)

Para Neves (2005), a relação com a natureza sagrada representa um dos aspectos mais importantes na “cosmologia Xukuru”. Segundo a autora:

A crença na natureza sagrada faz com que os Xukuru realizem rituais – chamados de pajelança – nas matas, nos lajedos e nos olhos d’água, por considerarem esses locais o espaço onde os caboclos e encantados estão naturalmente presentes. Os Xukuru têm

a natureza como um encanto, um mistério. Sua grandeza é visível, de forma que nela se encontram todos os seres que povoam o universo. A pajelança pode ser feita por vários motivos, desde a cura de alguma enfermidade até a confirmação, pelas próprias forças da natureza, de alguma liderança política (Neves, 2005, p. 114-115).

Ritualisticamente falando, tudo me pareceu seguir um mesmo padrão de execução, tanto em relação à ordem das peças que são executadas quanto em relação aos aspectos sonoros envolvendo a gaita, o jupago e os silvos emitidos por alguns durante a execução. No entanto, simbolicamente falando, transmite uma sensação de profundo respeito dos Xukuru à pedra e ao que aquilo, sob o ponto de vista sociocultural e religioso, significa para eles. A Laje possui essa locução adjetiva em seu nome, “dos conselhos”, porque nela, durante o ritual, pessoas mais sensíveis, experientes e com predisposição à mediunidade recebem os *Encantados* e são [...] “os espíritos encantados que dão conselhos sobre a conduta de todo o povo Xukuru” (Neves, 2005, p. 117).

Dessa maneira, a experiência sonora estabelece o elo de comunicação entre os vivos e os que se encantaram, o que demonstra, a partir de outro âmbito, o caráter desvinculado de uma prática meramente performática do Toré Xukuru do Ororubá. Em outras palavras, o “Toré ‘religa’ justamente, principal e não aleatoriamente, os ‘de hoje’ com os ‘primeiros índios’, e, simultaneamente, os encantados gentios protetores com seus descendentes” (Reesink, 2000, p. 387, aspas do original). Essa desvinculação da perspectiva de uma performance, à qual estou chamando a atenção, converge para o significado do Toré elencado por Taciano, aluno da EIMOT. Para ele,

O Toré é uma forma de se comunicar com Deus, de procurar a maneira certa de agir na vida. [Funciona como uma] conexão entre as coisas do além e a gente aqui da Terra. A gente consegue se conectar entre si e com quem já não habita a nossa Terra. (Entrevista com Taciano, aluno da EIMOT, 23/08/2022)

Isso, por sua vez, aconteceria por meio de um transe. Os pontos trazidos por Taciano sugerem que a prática do Toré está diretamente ligada à ancestralidade daquele povo. Isso nos mostra o quão evidente é, para Taciano, o caráter mediador dos aspectos sonoros do Toré e a religião do povo Xukuru, além de como tudo isso reforça, ainda mais, a ausência de uma ideia de espetacularização no ritual.

O aspecto litolátrico, ou seja, o culto às pedras, praticado pelos Xukuru, traz à tona essa conexão entre os indígenas e os *Encantados*, por serem as pedras locais onde estes se

manifestam naturalmente, mas também corrobora a ideia, anteriormente trazida neste capítulo, de continuidade da tradição e de transformação. O ritual era realizado, anteriormente, em outras Lajes como, por exemplo, a Laje do Patreká, e embora não se realize mais o ritual nela, “antigamente essa era a primeira laje que abrigava os rituais da noite de São João. Depois que os Xukuru dançavam Toré, na porta da Igreja, ao redor da vila e em frente à casa paroquial, se dirigiam para a laje do Patreká e, a partir daí, seguiam para as outras lajes” (Neves, 2005, 117-118).

Outro local onde deixaram de realizar o Toré foi a Laje do Crajeú. Por estar localizada na entrada da Aldeia Vila de Cimbres era a primeira parada, para quem vinha de outras aldeias, dando início ao Toré após um momento de descanso (Neves, 2005, 118). Existem, também, algumas pedras como a Pedra do Rei. Essa pedra é muito imponente e é possível vê-la da PE-219 que cruza o território. Lá ocorre o ritual no dia 06 de janeiro, considerado um dos principais no calendário Xukuru, representando o início do ano para esse povo, e apenas indígenas Xukuru podem subir até lá.

Além da Pedra do Rei existe a Pedra do Dinheiro, que possui uma especificidade relacionada diretamente com esta pesquisa. Além dos mistérios que a mantêm no mesmo lugar, ainda que tenham tentado dinamitá-la, é considerada “uma pedra sonora, pois quando se bate nela com um objeto metálico, o tinido é tão forte como se fosse oca. É por isso que ela é chamada de Pedra do Dinheiro, porque acreditam que, dentro dela, há ‘ouro, prata e inteligência’” (Neves, 2005, 116, aspas do original). Percebe-se que a perspectiva sonora permeia quase todas as nuances ritualísticas do povo Xukuru, reforçando sua importância em meio ao ritual.

Tanto a litolatria quanto a prática do Toré são compartilhados pelas lideranças e professores nas escolas indígenas. Durante as imersões, pude presenciar momentos de compartilhamento dos conhecimentos do povo Xukuru do Ororubá, seja por meio da oralidade, seja por meio de uma educação formal dentro das escolas indígenas do território. Perceber a importância com que tratam o ensino de seus costumes aos mais jovens me levou a um questionamento que está diretamente ligado à Lei nº11.645/2008 e ao objetivo desta pesquisa. De que maneira a interlocução com o Toré pode contribuir em práticas músico-pedagógicas? É sobre a perspectiva de alguns indígenas Xukuru a respeito desse tema que nos debruçaremos no capítulo a seguir.

6. Práticas músico-pedagógicas e relações étnico-raciais

A Lei nº11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade, em todo o currículo da educação básica, dos conteúdos relacionados à história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, e que esses conteúdos sejam abordados com maior ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Artes como já foi discutido no capítulo introdutório deste trabalho. Todavia, o fato de ser um direito legal dos estudantes não garante que as abordagens ocorram de um modo que vise descolonizar as práticas músico-pedagógicas vivenciadas pelos educandos na educação básica, sendo, muitas vezes, um espaço de reforço e supervalorização do eurocentrismo.

Colocar em prática uma lei como essa exige empenho dos poderes públicos, instituições de ensino e professores. Essa preparação possui o seu ápice no período de formação dos professores de música que irão atuar na educação básica. Em um estudo anterior (Alves Silva, 2018, p. 35-36) analisei as concepções de dois professores e uma professora de música acerca da música indígena e de seu ensino, concluindo, com base em um recorte, que abordagens étnico-raciais na formação de professores de música têm se mostrado ausentes e, de certo modo, contribuído para manter a invisibilização da cultura de povos indígenas, assim como é ressaltado pela etnomusicóloga Rosângela Pereira de Tugny:

Infelizmente, e muito embora tenhamos visto importantes estudos sobre diferentes culturas musicais existentes no Brasil nos últimos anos dentro de programas de pós-graduação, os cursos de música, sejam os bacharelados ou as licenciaturas, têm confinado o estudo das culturas musicais de comunidades indígenas, afrodescendentes, quilombolas, ribeirinhas às raras disciplinas de etnomusicologia e folclore musical, não obrigatórias em seus currículos. É então necessário que os currículos dos cursos de graduação cuidem com certa urgência de reparar a monocultura musical que historicamente caracterizou seus currículos, tratando como “Música” apenas os repertórios oriundos da tradição europeia de música de concerto e relegando os repertórios e práticas musicais constitutivos da diversidade de culturas musicais vivas do país a meros objetos de estudos folclóricos, ou a matérias amorfas de projetos musicais neonacionalistas (Tugny, 2014, p. 13-14).

Torna-se impensável esperar que músico-educadores abordem em suas práticas músico-pedagógicas aspectos sonoros comuns aos povos indígenas sem, sequer, terem vivenciado isso em suas formações docentes. Dessa forma, refletir sobre a descolonização de práticas músico-pedagógicas implica reestruturarmos os currículos dos cursos de formação de professores de música visando desarticular a lógica colonial, da qual a música não está alheia, e focar na construção de uma interlocução sonora que possibilite a coexistência de outras práticas, como o Toré, em abordagens músico-pedagógicas em contextos não indígenas. Esses e outros

conhecimentos precisam estar presentes nos currículos de forma direta e não como uma opção eletiva. O que talvez ainda não tenhamos pensado é em como viabilizar tais articulações atentando para os aspectos éticos e garantindo que essas abordagens sejam realizadas de forma legítima.

6.1 A legitimidade étnico-racial em práticas músico-pedagógicas

Os conhecimentos relativos ao Toré, de modo geral, são encarados como mais restritos pelo povo Xukuru e, por essa razão, os aspectos sonoros que tenho tratado neste texto não poderiam ser abordados em aulas de música fora do território indígena. No entanto, me parece que tais restrições estão muito mais relacionadas a quem irá abordar a manifestação entre os não indígenas em práticas músico-pedagógicas fora do território do que propriamente ao compartilhamento desses conhecimentos. Tendo em vista que a educação do povo Xukuru tem como uma de suas premissas a reprodução de sua cultura e tradição, fica evidente o quão importante seria aproximar os educandos, não indígenas, da realidade cultural local que ainda carece de reconhecimento e, sobretudo, respeito a uma herança ritualística, cultural, política e social que está imbuída, inevitavelmente, de uma perspectiva tanto autóctone quanto fruto das relações interétnicas que têm conduzido diversas culturas a processos de transformação.

Promover o respeito às culturas indígenas de nosso país, e mais especificamente às práticas sonoras, é fundamental para que diálogos mais transgressores possam ser iniciados entre indígenas e não indígenas com o intuito de valorizar os conhecimentos deles e, assim, superar o modo de pensar abissal que produz de forma radical as inexistências e invisibilidades. Para superar o pensamento abissal proponho, parafraseando Mignolo (2015), um modo de pensar descolonial. Para o autor:

O pensamento descolonial é, portanto, o sujeito do próprio processo de pensamento, em vez de ser um objeto para outras disciplinas. Ambas as atividades são legítimas, aliás, não estou propondo escolher uma em detrimento da outra. Mas apresento o pensamento descolonial como mais uma opção entre as que existem até hoje. Enquanto pensar a partir de universais abstratos no quadro da modernidade nos leva à ansiedade de querer substituir o anterior para propor o novo, pensar descolonialmente, por sua vez, leva-nos simplesmente a argumentar a favor da opção descolonial que afirma o seu direito de existência para coexistir com opções já

existentes (de forma conflitante em alguns casos, conjunta e solidariamente em outros)¹⁸ (Mignolo, 2015, p. 82, tradução minha).

O que estou aqui tentando propor converge com o posicionamento de uma das lideranças Xukuru ao expor seu ponto de vista sobre a Lei nº 11.645/2008 em entrevista a mim concedida. Ou seja, estudar obras de Bach, Beethoven ou Mozart, por exemplo, não nos torna europeus, não faz com que nos apropriemos daquela cultura tornando-a menor em relação a outras, não nos torna detentores daqueles conhecimentos. Desse modo, estudar os conhecimentos indígenas de maneira geral ou no âmbito ritualístico-performático não nos tornará indígenas, tampouco nos concederá direito sobre aqueles conhecimentos. Todavia, entrar em contato possibilitará a eliminação de uma lacuna histórica em nossa educação, e mais estritamente às práticas músico-pedagógicas, que é a ausência de conhecimento a respeito dessa pluralidade sonora existente entre os indígenas, a exemplo do Toré.

A ausência de informação gera críticas infundadas e acentua os preconceitos, além de contribuir para a invisibilização de conhecimentos riquíssimos que, inclusive, poderiam estar sendo compartilhados entre os não indígenas. Através de ferramentas como a lei acima citada, por exemplo, é possível fortalecer ainda mais a cultura dos povos indígenas e promover um diálogo interétnico mais saudável, sem que nenhuma das partes precise se sobrepor à outra, mas simplesmente coexistir. Embora Chico Jorge não represente a totalidade do povo Xukuru me pareceu muito pertinente sua fala sobre o assunto:

[...] eu acho que muitas vezes, quando eu não conheço, posso até fazer crítica, mas quando eu conheço eu vou fazer crítica se eu quiser. Se eu for crítico mesmo, né? Então, eu acho que eu não vejo assim, pelo lado que seja contrário da gente dizer que não. Porque o que é nosso é nosso, mas, que a gente também pode ensinar para outros que realmente não são indígenas, para que cada um tenha esse conhecimento o qual a gente precisa se aprofundar. [...] do conhecimento do mundo lá fora para que a gente... nós não podemos viver [apenas] dentro da aldeia. A gente precisa sair. (Entrevista com Chico Jorge, líder da Aldeia Vila de Cimbres, 23/08/2022)

Analisando esse trecho da entrevista questiono o real sentido de restringir o acesso dos não indígenas a esses conhecimentos. Obviamente, durante o período colonial, houve uma abertura

¹⁸ El pensar descolonial es así sujeto del proceso mismo de pensar, más que ser objeto para otras disciplinas. Ambas actividades son legítimas, por cierto, no estoy proponiendo elegir una sobre la otra. Pero sí estoy presentando el pensar descolonial como una opción más entre las existentes hasta hoy. Mientras que pensar a partir de universales abstractos en el marco de la modernidad nos lleva a la ansiedad de querer reemplazar lo previo para proponer lo nuevo, el pensar descolonialmente, por su parte, nos lleva simplemente a argumentar a favor de la opción descolonial que afirma su derecho de existencia para coexistir con las opciones ya existentes (conflictivamente en algunos casos, solidariamente en otros).

por parte dos indígenas e isso foi utilizado pelos invasores para aproximarem-se, extraindo o que lhes era útil e, simplesmente, apagando, invisibilizando o que não lhes servia. No entanto, o apagamento ou silenciamento das culturas desses povos não se configura, na atualidade, como algo tão fácil de ocorrer, tanto pelas articulações bem consolidadas como a ANAI, o CEStA, o CIMI, o COMIN, a APOINME e a Apib¹⁹, apenas para citar alguns exemplos, quanto pelas habilidades sociais, políticas e culturais adquiridas pelos indígenas para serem e estarem no mundo além das fronteiras epistêmicas criadas pelo colonialismo. Fica evidente, também, na fala de Chico Jorge, o seu interesse pelos conhecimentos não indígenas. De acordo com Baniwa (2019):

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante é também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas (Baniwa, 2019, p. 23).

Dessa maneira, corroborando o ponto de vista de Chico Jorge acima citado, entendo ser de crucial importância o estabelecimento de diálogos sonoros entre indígenas e não indígenas a fim de conscientizar a população em geral, mas, de modo mais específico, contribuir para o desmantelamento do monopólio eurocêntrico em práticas músico-pedagógicas. Dito isto, nos resta refletir sobre o ponto central que nos conduziu até aqui, que gira em torno de quem estaria autorizado a abordar os aspectos sonoros do Toré no âmbito das práticas músico-pedagógicas. Um professor habilitado em música que não realizou pesquisa de campo desconhece o contexto indígena, diferentemente de um pesquisador que foi a campo, mas pode não possuir habilidades músico-pedagógicas necessárias para tal abordagem, e ambos, por sua vez, não se configuram como agentes legítimos, como são os indígenas, para tais práticas. Nesse sentido, concordo com Tugny (2014) ao indicar que o mais legítimo seria a presença desses mestres nos contextos de ensino:

Apenas com a presença destes especialistas tradicionais nas situações de aprendizado é que garantiríamos 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. Estes mestres certamente estariam mais autorizados para fazer com que seus repertórios simbólicos e sagrados não fossem apreendidos pelos alunos e professores das sociedades urbanas com a finalidade de serem imediatamente transformados em produtos para execuções, espetacularizações, sofrendo desta forma as apropriações degradantes criadas pela indústria cultural (Tugny, 2014, p. 16-17).

¹⁹ Ver a Lista de Abreviaturas.

O receio histórico de subalternização cultural por parte dos indígenas reflete diretamente no posicionamento de alguns sobre os questionamentos acima. Para muitos deles, tais conhecimentos não devem ser abordados fora do território indígena, sobretudo sendo direcionados a não indígenas. No entanto, pensando em situações possíveis, fica evidente que o aspecto determinante para o compartilhamento desses conhecimentos ocorrer não está relacionado a diplomas acadêmicos ou experiências em campo de pesquisa, mas sim sobre quão legítima é a relação do possível mediador com o povo indígena detentor daquele conhecimento. Porém, não fica explícito qual critério de legitimidade estaria sendo utilizado pelos indígenas.

Desse modo, entendo como alternativa estimular, gradativamente, as escolas de municípios geograficamente habitados por povos indígenas a flexibilizarem seus currículos, com o objetivo de atender às demandas previstas em lei e com isso viabilizar aos mestres dessas tradições um acesso diferenciado como professores, possibilitando uma troca sonora e interétnica que esteja pautada em suas próprias vivências ritualístico-performáticas. Esta seria, no meu entendimento, uma opção legítima de abordar tais aspectos em um contexto não indígena, a exemplo das práticas músico-pedagógicas na educação básica. Isso iria, supostamente, contribuir para que construíssem, com base na pluralidade, estratégias de ensino mais coerentes e em diálogo com suas tradições específicas. Nessa direção, também são necessárias as ações elencadas por Tugny (2014) no que concerne à educação básica:

Na Educação básica, além da contratação dos mestres, seria importante a criação de programas contínuos que preparem os professores e coordenadores das Escolas para receberem os mestres dos saberes e práticas artísticas tradicionais. Ao contrário de submeter estes mestres a algum processo de preparação didática prévia, seria necessário promover discussões com os professores das Escolas para o acolhimento dos mestres, chamando atenção para o caráter interdisciplinar de suas práticas, para suas condições de vida, para os protocolos muitas vezes constitutivos de suas práticas musicais, para a diversidade linguística ou o uso de variações dialetais, enfim para tudo aquilo que cada mestre tem como especificidade e demanda, compreensão e acolhimento, para que o ambiente escolar valorize suas diferenças (Tugny, 2014, p. 21).

Nessa mesma linha de raciocínio abordada podem surgir outras possibilidades para contemplar esses conhecimentos indígenas em contextos não indígenas. Ainda que tais abordagens não sejam feitas legitimamente por indígenas, como afirmam alguns ser o ideal, precisamos refletir sobre tais adequações visando o que está previsto em lei. A lei em si não indica que tais conteúdos sejam, exclusivamente, ministrados por indígenas. Mas, concordo com a professora indígena Marciene Xukuru quando nos alerta para o perigo de reproduzir discursos e abordagens de cunho colonialista:

A ideia é que se faça uma coisa que não seja algo da colonização, né? Porque a gente vê muito. Fico tão triste quando a gente vai ver, por exemplo, em Pesqueira mesmo que é nosso município, a professora faz uma atividade, coloca o índio com a peninha, não é? Com aquela sainha e aí não procura saber, né? Como é o índio Xukuru que faz parte da nossa cidade, né? Ele usa a barretina? Como é que essa barretina é feita, né? Como é que os colares são feitos, né? E aí não traz muito esse significado e a gente vem muito nessa luta enquanto professores indígenas, mas também enquanto cidadãos das cidades, seja de onde for, porque nós estamos em todos os lugares, não é? (Entrevista com Marciane Xukuru, professora da Escola Indígena Capitão Juvenal, 23/08/2022)

De acordo com Marciane, ações como as que ela descreve sendo “da colonização”, e que são reproduzidas não apenas no município de Pesqueira, têm se transformado no contexto local a partir da gestão do atual secretário de educação de Pesqueira, Thiago Xukuru, o que torna evidente a importância de indígenas ocuparem espaços de poder e de tomada de decisões, enxergando tais contextos a partir de outras lógicas socioculturais. A transformação desses contextos gira em torno da necessidade de superarmos o modo de pensar abissal, visando ampliar nossa perspectiva sobre outras culturas em vez de reproduzir modelos colonialistas em nossas abordagens. Diante disso, se faz necessário, na perspectiva de Marciane, que, antes de abordarmos a temática indígena em qualquer um dos possíveis contextos, dediquemo-nos a pesquisar sobre o tema mais a fundo, buscando “aprender a desaprender” (Mignolo, 2008) a História e as narrativas impostas pelo colonialismo. Isso dialoga com o que nos trouxe o líder Chico Jorge ao mencionar que, enquanto desconhecemos podemos até fazer críticas, mas, na medida que adquirimos o conhecimento faremos críticas se realmente quisermos fazê-las.

Nesse sentido, percebo que uma maneira equilibrada e legítima de abordar temas como o Toré em práticas músico-pedagógicas não indígenas está diretamente relacionada a um processo de interculturalidade. O intercâmbio sonoro entre indígenas e não indígenas, a troca de conhecimentos, poderá viabilizar transformações socioculturais em ambas as culturas, além da possibilidade patente de conscientização da sociodiversidade existente em práticas sonoras. A conscientização aqui colocada ultrapassa o ambiente sonoro e se expande para uma perspectiva ainda mais necessária, que é a possibilidade de gerar mais respeito por parte dos não indígenas para com os indígenas. De que adiantaria conscientizar a sociedade acerca dos aspectos ritualístico-perfomáticos sem que essas pessoas cultivassem respeito pela cultura indígena como um todo? Por essa razão, Edinaldo Xukuru evidencia que, antes de qualquer coisa, o principal aspecto a ser desenvolvido em contextos educativos não indígenas é o respeito:

Acho que o respeito precisa ser... não sei se a palavra seria posto, porque a gente ainda vê hoje que, dentro de todo o meio social, de redes que hoje levam aos quatro cantos do mundo a cultura indígena, a questão da linguagem, do artefato, do próprio ritual e a gente ainda vê hoje muita zombaria em relação àquilo que temos enquanto cultura. Eu acho que a gente deveria buscar mais, nesse contexto, a questão do respeito. (Entrevista com Edinaldo Xukuru, professor da EIMOT, 23/08/2022)

Para Edinaldo, adentrar nesses espaços se faz necessário não para gerar comoção coletiva subjugando-os como indefesos, mas sim para trazer à tona o conhecimento sobre a cultura indígena em meio à eurocentração que insiste em radicalizar diferenças e invisibilizar culturas. O povo Xukuru têm sido alvo de manifestações racistas em redes sociais por parte de pessoas que não os reconhecem como indígenas, pois não enxergam nesses indígenas os estereótipos colonialistas. Nesse sentido, Edinaldo reitera que o respeito seria a base de tudo.

O fato de haver uma lei que, ao menos na teoria, assegure discussões sobre a cultura e história dos povos indígenas abre espaço para uma possível coexistência desses conhecimentos há muito silenciados, subalternizados e invisibilizados, só para evidenciar algumas das formas opressoras vivenciadas pelos povos indígenas. Ao longo de muitos anos essas pessoas foram retratadas de formas estereotipadas, seja nos livros didáticos, seja por meio de representações equivocadas, que associavam a elas uma indumentária dos povos indígenas habitantes do norte do continente americano. Afastando-nos de um contexto macro para aproximarmos do povo Xukuru, que é foco deste estudo, fica evidente no relato de Rosângela, funcionária da EIMOT, que a lei teve um impacto positivo em relação ao respeito e à representatividade indígena fora do território:

Assim, a nossa história tem que ser contada lá fora e tem que ser mostrado lá fora como é o nosso modo de viver aqui, né? Como são nossas tradições, como é a nossa vivência dentro da nossa própria aldeia diante da cultura e daquelas formas mais tradicionais dos mais antigos. Então, isso foi muito satisfatório para a gente, porque antes a gente não tinha essa liberdade de poder chegar dentro de uma escola e ouvir falar algo sobre a gente mesmo, não é? A gente era impedido porque não se falava, nem tocava nesse assunto.

[...] Desde 2003, a gente tem essa liberdade de poder chegar dentro da nossa própria escola e poder ser estudada a nossa própria história e isso também ser levado lá para fora. (Entrevista com Rosângela Xukuru, funcionária da EIMOT, 23/08/2022)

A representatividade indígena em todos os espaços socioculturais é de fundamental importância, mas, antes mesmo de isso ocorrer, se faz necessário conquistar o respeito que se mostrou ser a tônica principal nos discursos dos entrevistados e entrevistadas ao serem questionados sobre as contribuições para o povo indígena de se abordar aspectos do Toré em práticas músico-pedagógicas. Dialogar com os povos indígenas de cada região a fim de

estabelecer intercâmbios, sobretudo sonoros, me parece ser o mais adequado para construirmos junto a eles uma consciência sonora pautada naquilo que se expressa individualmente em cada cultura. Esse diálogo, certamente, poderá contribuir com o processo sociocultural de visibilização desses conhecimentos em meio à sociedade não indígena, mas sem estereótipos ou conceitos prévios assim como ressalta Queiroz (2015) acerca das singularidades de cada cultura musical:

Cada cultura musical é resultante de uma conjuntura social, ideológica e política que lhe confere singularidades nas formas de conceber, fazer, valorar e transmitir música. Estabelecer parâmetros universais de formação musical é legitimar preconceitos que, de forma homogeneizadora, foram estabelecidos na sociedade, definindo hierarquicamente algumas músicas como “melhores”, ou mais “adequadas” que outras, portanto merecedoras de serem praticadas, ouvidas e, conseqüentemente, ensinadas. Esses equívocos nos fazem ainda hoje adotar padrões estéticos de uma determinada música para analisar, valorar e ensinar outras, por vezes sem problematizar se tais padrões são adequados (Queiroz, 2015, p. 211).

Muitos desses estereótipos e preconceitos estão relacionados ao fato de práticas como o Toré estarem historicamente associadas a manifestações religiosas de matriz africana. Tal associação se deu devido às relações interétnicas vivenciadas por esses povos ao longo de todo o período de colonização, fazendo com que ambas as culturas de algum modo se fundissem, mas também, se transformassem em sua raiz, gerando novas práticas e reinventando tradições.

O fato de o Toré ser uma manifestação polissêmica em que são evidenciadas ao mesmo tempo perspectivas performáticas, sonoras e ritualísticas faz com que essas perspectivas nunca estejam dissociadas uma da outra. Essa relação pode gerar, na visão de Taciano, um dos estudantes indígenas entrevistados, o olhar preconceituoso por parte da sociedade não indígena. Para ele, a melhor maneira de abordar esses conhecimentos em um contexto não indígena seria evidenciando as semelhanças existentes em práticas como o Toré com as formas distintas dos não indígenas de se conectar com a divindade, buscando abordar o tema de uma forma que não assuste os estudantes. Ou seja, procurando trazer à tona o aspecto ritualístico, considerado por ele o mais convergente entre ambas as culturas.

Marcus – Pensando ainda na parte sonora do Toré... o que você acha que poderia ser ensinado fora do território?

Taciano – De alguma forma tentar mostrar a semelhança que existe entre as formas de oração, de se dirigir a Deus, tentar relacionar as maneiras. [...] Então, de alguma forma o professor tem que mostrar isso aí para os alunos de fora só que de uma maneira diferente que não assuste eles porque muita gente se sente apreensiva, quando vê qualquer coisinha já fica logo... quando eu vejo a maraca balançar eu fico só observando, uns que se arrepiam, se escondem. Tem muita gente que se afasta, sabendo que aquilo você já traz de sua natureza. Você tem que se aceitar primeiro para

poder ajudar o que está precisando. (Entrevista com Taciano Xukuru, aluno da EIMOT, 23/08/2022)

Os povos indígenas que habitam a região Nordeste do país foram os mais impactados desde o início da colonização, seja por toda violência, extermínio e esbulho que sofreram ao longo desse período, seja por toda transformação fisionômica ocasionada pelas relações interétnicas. O último fator citado criou uma ideia equivocada, no senso comum, de que não havia mais indígenas nessa região. Tal equívoco gera, ainda que isso venha se transformando, posicionamentos racistas de muitos indivíduos que cristalizaram a ideia de que indígena de verdade precisa estar isolado e sem nenhum contato com o mundo fora de seus territórios. Além disso, tais equívocos também circundam suas práticas sonoras, quando são ouvidas partindo de princípios estéticos ancorados na música erudita das culturas colonizadoras. Faz-se necessário refletir sobre esse aspecto a partir do que considera John Blacking (2006):

Os estilos musicais não podem ser ouvidos como se fossem etapas evolutivas, julgando-os em termos dos conceitos musicais de uma civilização específica. Cada estilo tem a sua própria história e o seu estado atual representa apenas um momento do seu próprio desenvolvimento. Este poderá ter seguido um percurso único e distinto, embora os seus padrões superficiais sugiram contatos com outros estilos. Além do mais, embora as pessoas sejam frequentemente mais conservadoras em relação à música do que a outras formas, é difícil acreditar que em algumas partes do mundo não tenha havido qualquer inovação musical durante milhares de anos²⁰ (Blacking, 2006, p. 105-106, tradução minha).

A coordenadora pedagógica da EIMOT relata, tratando de preconceito, que antes da Lei nº11.645/2008 os povos indígenas eram retratados nas escolas do município de Pesqueira, sobretudo em datas comemorativas como no dia dos povos indígenas, comemorado em 19 de abril (antes chamado de dia do índio), de forma estereotipada e não condizente com os que habitam a região Nordeste. Outra data comemorativa que contribuiu negativamente para o processo de invisibilização dos povos indígenas foi o dia do folclore, comemorado em 22 de agosto. Nessa data o desrespeito era ainda maior, pois na condição de personagem do folclore o indígena faria parte de uma mitologia, logo, não existiria. Para Edilma, a lei contribuiu para a visibilização dos povos, proporcionando-lhes o devido lugar de fala, antes negado.

²⁰ Los estilos musicales no pueden oírse como si se tratara de estadios evolutivos, juzgándolos en términos de los conceptos musicales de una civilización concreta. Cada estilo tiene su propia historia y su estado actual tan sólo representa un momento de su propio desarrollo. Éste puede haber seguido un curso único y distintivo, aunque sus patrones superficiales sugieran contactos con otros estilos. Es más, aun cuando las personas son a menudo más conservadoras en materia de música que en otros aspectos, resulta difícil creer que en algunas partes del mundo no haya existido ninguna innovación musical durante miles de años.

Após a aprovação dessa lei, e aí já tiveram alguns trabalhos de alguns pesquisadores que fizeram essa relação, né? Da importância de ela ser trabalhada lá embaixo, em Pesqueira principalmente... é que antes as pessoas procuravam em lugares, por exemplo, na internet, sobre os povos indígenas de Pernambuco e sobre o povo Xukuru. Hoje essa procura já tá vindo direto para cá, ou seja, vamos conhecer o povo Xukuru perguntando e conhecendo eles mesmos e não procurando outras pessoas que não vão saber falar, né? Então, eu percebo essa melhoria, a partir da lei, porque as escolas já começam a trabalhar o povo Xukuru ouvindo o povo Xukuru, né? Então, isso foi muito importante para a gente. (Entrevista com Edilma Xukuru, coordenadora pedagógica da EIMOT, 25/08/2022)

Fica evidente no relato de Edilma o quão importante pode se considerar a implementação da mencionada lei, bem como os impactos positivos a médio e longo prazo que ainda podem se desmembrar da mesma. No âmbito dessas ramificações concentram-se, a meu ver, as possibilidades de interlocução sonora que podem vir a ser construídas entre indígenas e não indígenas. Em meio às observações por mim realizadas durante o trabalho de campo, pude perceber como essa interlocução ocorre entre os próprios indígenas através do modo como cada professor abordou as especificidades do Toré em sala de aula. Concentro-me a seguir no contexto escolar do território indígena Xukuru do Ororubá, explanando sobre duas práticas pedagógicas, buscando refletir brevemente sobre cada uma delas e extrair possibilidades para uma abordagem músico-pedagógica fora do contexto indígena.

6.2 As escolas indígenas Xukuru do Ororubá

Foto 5: Escola Indígena Capitão Juvenal



Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com Edilma, coordenadora pedagógica da EIMOT, existem atualmente trinta e seis escolas e dois anexos no território indígena Xukuru do Ororubá. Entre as trinta e seis escolas do território, três são consideradas de grande porte pelo fato de atenderem da educação infantil ao 3º ano do Ensino Médio e EJA. Dentre as três de grande porte, duas possuem um anexo cada por uma questão logística, em benefício dos estudantes que, em alguns casos, residem em uma localidade distante e de mais difícil acesso à escola de grande porte e por essa razão estudam no anexo.

A gestão dessas escolas é hoje responsabilidade do povo Xukuru, mas essa nem sempre foi a realidade. Até o ano de 1992, as escolas situadas no território eram geridas pelo município de Pesqueira. Dessa forma, tanto o currículo como o corpo docente dessas escolas estavam pautados em uma realidade que não contemplava as especificidades indígenas, negando um direito conquistado desde a constituinte de 1988. Com o processo de retomada do território iniciou-se também a reconquista dos espaços escolares e gradualmente, a partir do ano de 2002, a estadualização das instituições.

Esse processo de estadualização, ainda segundo Edilma, resultou na contratação de professores indígenas através do estado de Pernambuco. Isso estimulou indígenas do povo Xukuru a investirem em suas formações acadêmicas e, com isso, foram se aperfeiçoando nas habilidades necessárias para ministrar as aulas nas escolas indígenas em áreas como, por exemplo, língua portuguesa, matemática e ciências. O componente Arte também passou a ser incluído no currículo, ministrado por indígenas sem formação acadêmica, mas com formação específica e diferenciada nas tradições do povo Xukuru do Ororubá.

Essas especificidades culturais do povo Xukuru refletem diretamente na aplicação de um currículo diferenciado que ainda está em construção. Mesmo após duas décadas do início da estadualização das escolas do território indígena, o povo Xukuru ainda não possui, de forma consolidada, um currículo próprio. Isso ocorre, para Edilma, pelo fato de o currículo ser construído coletivamente e, como cada povo indígena que habita o estado de Pernambuco possui aspectos culturais específicos, a elaboração se torna ainda mais demorada:

A gente tá no processo agora de implementação, ou melhor, de construção do nosso currículo, por incrível que pareça. Nós estamos... esse ano fez 20 anos da estadualização, exatamente nesse mês de agosto no dia 12 de agosto fez 20 anos da estadualização e nós ainda estamos em um processo de construção do currículo. Até hoje nós utilizamos o currículo oficial e inserimos a nossa parte específica ou o contrário, da nossa parte específica a gente pega o currículo comum e a dificuldade é

exatamente essa, o processo de construção como ele é coletivo é mais demorado e o currículo... a concepção de currículo está sobre os povos indígenas de Pernambuco, então, como cada povo tem sua especificidade demora mais ainda. (Entrevista com Edilma Xukuru, coordenadora pedagógica da EIMOT, 25/08/2022)

Ainda que de uma maneira não formal, o que ocorre com o currículo das escolas do povo Xukuru é um diálogo entre epistemologias distintas. Dessa forma, lhes é facultado o direito emancipatório e de transformação social que precisam ser a âncora da organização político-pedagógica e curricular das escolas indígenas. Apesar de haver uma realidade hostil vivenciada por algumas escolas indígenas de outras regiões no que se refere ao direito de viver em conformidade com as suas especificidades culturais, percebo no contexto escolar do povo Xukuru uma autonomia muito forte em relação ao compartilhamento de seus conhecimentos.

O Toré, por exemplo, como já foi mencionado, é uma manifestação polissêmica praticada pelos povos indígenas que habitam a região Nordeste do país, no entanto, cada Toré possui características distintas que refletem a cultura daquele povo em específico. Inserir essas particularidades no currículo de forma orgânica é um dos desafios encontrados na construção de um currículo coletivo em que a Arte faça parte. Nesse caso, falamos de uma perspectiva indígena e, mais especificamente, do povo Xukuru que possui singularidades artístico-culturais como o mibi, a barretina e um tipo de pintura corporal própria.

A disciplina de Arte faz parte do currículo do povo Xukuru desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mas a quantidade de professores ainda é pequena em relação à demanda das escolas do território. Atualmente, apenas onze professores de Arte atendem as trinta e oito escolas (incluindo os dois anexos) e isso, por sua vez, acaba gerando certa desproporcionalidade em relação à proximidade que os alunos têm com a Arte e, mais especificamente, com o Toré ao longo da vida escolar. As escolas de base, com turmas até o 5º ano, são mais contempladas com as aulas de Arte, tanto pelo maior número de escolas quanto pelo objetivo de fortalecimento cultural desde a infância. Para Edilma, fica evidente que ocorre uma quebra do fortalecimento cultural do povo quando os alunos transitam do 5º para o 6º ano, pois, a alta demanda e o baixo quantitativo de professores faz com que essa abordagem seja realizada de forma mais espaçada, ocasionando um gradativo desinteresse pelos aspectos artístico-culturais, ritualístico-performáticos que fazem parte do Toré:

E aí um fator bem importante é que a gente sente a quebra. A base, como a gente chama, que eles têm esse momento de fortalecimento do Toré, de aprender a fazer a arte indígena, eles têm uma afirmação mais forte do ser indígena. Quando eles vêm

para os sextos anos ainda vêm com um pouco do fortalecimento da base, mas quando vai passando, quando chega lá no ensino médio você já vê uma diminuição, exatamente porque esse papel da arte indígena que é tão fundamental, que a gente sabe, ele não acontece com tanta frequência [...] a gente vem discutindo qual é a forma de melhorarmos, de diminuirmos essa distância. Assim como a educação infantil precisa desse fortalecimento da identidade todos os outros precisam também, para cada nível porque os nossos jovens passam por esse processo de identificação, de afirmação da identidade, mas quando chega lá na adolescência, na juventude dá uma esfriada, né? Se você observar, já diminui a participação do Toré. Então, a gente identifica exatamente por causa disso, o papel essencial da aula e do professor de arte indígena. (Entrevista com Edilma Xukuru, coordenadora pedagógica da EIMOT, 25/08/2022)

Ainda segundo Edilma, outras expressões culturais, musicais e coreográficas da região, como o xaxado, por exemplo, são abordadas na disciplina de Arte, pois fazem parte da sociedade na qual estão inseridos os indígenas. A finalidade é tornar esses conhecimentos acessíveis aos educandos, todavia, sem perder o foco no fortalecimento étnico que se dá, entre os Xukuru, por meio do Toré. Ocorre aqui um evidente processo de interculturalidade na medida em que os indígenas tomam por empréstimo manifestações não indígenas, agregando e possibilitando a coexistência desses conhecimentos em sua cultura. Isso, por sua vez, não os torna menos indígenas, pelo contrário, proporciona uma expansão cultural que é benéfica aos indígenas assim como seria se invertêssemos a situação ao abordar aspectos do Toré em práticas músico-pedagógicas não indígenas.

Os professores de arte indígena não possuem formação acadêmica como os demais que lecionam outras disciplinas. Os conhecimentos que são compartilhados por esses professores não estão disponíveis em cursos tecnológicos, de graduação ou pós-graduação, mas sim em suas tradições, suas memórias ancestrais e são passados através da oralidade. Por essa razão são considerados detentores do saber e, para essas especificidades socioculturais, não necessitam de diploma, nada ou ninguém externo ao território que ateste o seu grau de conhecimento sobre aquele conteúdo.

De acordo com Edilma, esses conteúdos são vivenciados de forma prática ao longo do currículo e, embora cada professor indígena aborde os temas à sua maneira, ambos são guiados por sete eixos que orientam a prática pedagógica. São eles: espiritualidade – que é o eixo central –, território, história, agricultura, identidade, interculturalidade e organização. Todos esses eixos podem ser abordados através da prática do Toré. Porém, esses temas não são abordados a partir de uma perspectiva ritualístico-performática da manifestação, mas sim com o intuito de conscientização e fortalecimento identitário dos mais jovens. Inserir tais aspectos de forma

sistematizada no currículo se configura como um dos grandes desafios para a educação escolar Xukuru.

6.3 A experiência nas escolas

Adentrar no contexto das escolas indígenas Xukuru do Ororubá, ainda que por um curto período de tempo e em poucas escolas, foi crucial para perceber, parcialmente, como o Toré é abordado na educação escolar. As escolas são muito distantes umas das outras fazendo com que cada uma delas atenda apenas as crianças daquela aldeia ou microrregião. Já as escolas “grandes”, por sua vez, pelo fato de atenderem Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA dispõem de um sistema de transporte com vans, toyotas e caminhonetes que conduzem os alunos até uma das três escolas “grandes” mais próximas de suas residências. Nas escolas de base, que atendem o Ensino Fundamental 1, apenas um professor ou professora conduz as aulas que são com turmas multisseriadas em uma faixa etária que vai, aproximadamente, dos três aos dez anos, enquanto as escolas maiores seguem o padrão das escolas não indígenas, alocando os alunos nos anos condizentes com as suas idades.

O meu objetivo era observar o Toré sendo abordado no contexto das salas de aula, no entanto, qualquer eventual ocasião em que a manifestação estivesse sendo executada no ambiente escolar me interessaria. Diante disso, soube através de um indígena, com quem conversava, que na manhã do dia 24 de agosto de 2022 haveria um ritual em uma das escolas grandes na região da ribeira e combinamos de nos encontrar na Aldeia São José para que eu o acompanhasse. No dia e hora marcada cheguei até a aldeia mas acabamos nos desencontrando. Houve uma mudança de planos em suas atribuições naquele dia sem que o mesmo pudesse me avisar a tempo, mas foi a partir desse desencontro que pude observar a primeira aula nessa mesma aldeia.

Ao perceber que não conseguiria chegar até a aldeia onde iria ocorrer o ritual, mesmo depois de incansáveis explicações de outros indígenas que lá estavam, permaneci no local interagindo com as pessoas que estavam presentes. Após alguns minutos comecei a ouvir o som das maracas balançando e algumas das palavras que são ditas antes de iniciar qualquer ritual do Toré Xukuru. Por alguma razão, os alunos e a professora da escola Capitão Juvenal, situada na Aldeia Santana, não compareceram ao ritual que estava ocorrendo na região da ribeira e, por isso,

estavam com aula normal. Diante disso, decidi me apresentar para a professora e explicar o objetivo da minha visita, já que o plano inicial não era ficar naquela escola.

O meu intuito era verificar como os aspectos sonoros do Toré eram abordados nas escolas indígenas e de que forma isso poderia contribuir em práticas músico-pedagógicas. Ao escutar aquelas crianças cantando um dos pontos de Toré junto com a professora pensei estar no local certo. Fui me aproximando e tentando não chamar muito a atenção das crianças, pois, afinal, eu era um total estranho para elas, mas rapidamente perceberam a minha presença e, para a minha surpresa, não perderam tanto o foco na atividade que estava sendo proposta pela professora, mesmo que, vez ou outra, uma ou outra criança virasse o olhar em minha direção.

Aos poucos fui tentando entender o que estava sendo proposto enquanto atividade e logo fiquei interessado pela maneira como a prática estava sendo conduzida pela professora. O fato de o Toré ser considerado, também, a base da educação escolar para o povo Xukuru explica a importância com que a manifestação é tratada nesse ambiente. As escolas de base, em sua maioria, possuem apenas uma sala de aula. As crianças estavam todas em pé no hall de entrada da escola e no chão, próximo aos seus pés, havia folhas com algumas imagens. As imagens eram propositivas e visavam estabelecer um diálogo entre o conteúdo da letra do ponto de Toré e a imagem. A atividade consistia em identificar nas imagens os aspectos geográficos que eram cantados no ponto de Toré como serras, pedras, matas, etc.

A principal temática dos pontos de Toré é a natureza sagrada e dentro desse tema surgem muitos aspectos que podem ser relacionados a conteúdos mais globais, mas sempre partindo da realidade Xukuru. Aspectos que abarcam o território indígena, geograficamente falando, a história do povo, as palavras encontradas nos cânticos, bem como sua construção e significados, a geometria existente na pintura corporal, a quantidade de sementes que se coloca na cabaça ao confeccionar uma maraca e o tamanho de seu cabo, a complexa e secreta arte de se fazer a barretina (principal símbolo da indumentária Xukuru), além, claro, da experiência sonora ao tocar as maracas e cantar os pontos – que envolve coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, desenvolvimento do ritmo, desenvolvimento da fala, entonação –, são apenas alguns exemplos que posso citar de como é possível gerar, por meio do Toré, uma interlocução de conhecimentos músico-pedagógicos. É justamente por meio dessa relação interdisciplinar que o Toré é abordado em sala de aula.

Essa interdisciplinaridade fica evidente, tanto no que é relatado pela professora Marciene, referente à sua prática docente, quanto em sua prática de fato:

Aí, essas práticas pedagógicas vêm primeiro partindo do que nós temos, né? E nós temos um modelo educacional, um modelo pedagógico, a gente tem a questão dos eixos, né, nossos eixos. E a gente parte dos eixos para fazer o nosso plano de aula, né? E aí, tem território, história, identidade. Esses eixos vêm formular nossa prática pedagógica e aí é uma prática que ela tem que ser libertadora, trazendo Freire e trazendo Xicão também. Enquanto Xicão disse que a educação Xukuru se aprende na comunidade, então essa pedagogia, essa metodologia usada em sala de aula tem que ser da comunidade para a escola e da escola para a comunidade, então, a gente envolve os rituais dos terreiros, a gente envolve intercâmbios entre outras escolas.

[...] É uma prática que a gente consegue trazer o Toré ao mesmo tempo que a gente traz a importância da maraca, como é que faz a maraca? A gente traz também a questão da contagem: quantas sementinhas têm aqui dentro? Grandezas e medidas: qual o tamanho do cabo dessa maraca? Então, eu acho que a prática pedagógica parte de quem nós somos e depois a gente vai contextualizar com os conteúdos globais, né? Quando a gente tá ali, dançando o Toré, a gente tá entendendo, também, que tá tendo essa coordenação motora. Quando a gente vai escrever um ponto de um Toré a gente precisa entender não só a importância daquele ponto e qual pode ser escrito e qual não? Mas, da gente também conseguir fazer um gênero textual a partir daquilo, a gente conseguir identificar vogais a partir daquilo. Então eu acho que a prática do professor indígena Xukuru, antes de tudo, antes de qualquer metodologia interacionista, é ser um guerreiro. É ser uma guerreira Xukuru e aí essa prática pedagógica, essa vivência que a gente fala muito de uma pedagogia Xukuru, ela vai ser constituída nas realidades de cada sala, não é? [...] e o fundamental de tudo, antes de qualquer momento, antes de qualquer conteúdo, é nós começarmos a nossa aula com o nosso Toré sagrado, não é?

[...] Então eu acho que é uma coisa flexível. Não é a BNCC dizer assim: você tem que trabalhar isso dessa forma. Não. É o que Xicão dizia? O que é que os ancestrais diziam, o que é que as nossas lideranças dizem? Então é muito isso. Eu acho que ouvir os mais velhos e participar dessa contextualização de comunidade para poder fazer uma pedagogia acontecer. (Entrevista com Marciene Xukuru, professora da Escola Indígena Capitão Juvenal, 23/08/2022)

Obviamente não presenciei todas essas possibilidades de interlocução entre os conhecimentos relativos ao Toré e os conhecimentos não indígenas sendo colocados em prática, mas me pareceu indiscutível a correlação feita pela professora durante a aula. O Toré é utilizado como a base da educação Xukuru, mas também como um meio, visando trazer à tona os eixos temáticos que permeiam esse trânsito educacional entre a comunidade e a escola. Esses princípios têm sua base na pedagogia libertadora de Paulo Freire, como nos traz Marciene, mas o foco principal desses princípios libertadores está ancorado no fortalecimento cultural defendido pelo Cacique Xicão e que, na perspectiva Xukuru, precisa surgir de dentro da comunidade. Para Baniwa (2019) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem como princípios a igualdade, a diversidade e a equidade. A partir disso, pressupõe-se que as organizações curriculares específicas de cada modalidade de ensino sejam consideradas, bem

como as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, os pareceres e as resoluções que já estejam consolidadas; e acrescenta:

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências, habilidades e valores específicos com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidos a partir de suas culturas tradicionais, reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa, também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas epistemologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues/multilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (Baniwa, 2019, p. 277-278).

Na perspectiva de Marciene, para que essa interlocução ocorra, o fundamental não é a formação acadêmica dos professores que irão conduzir as aulas, mesmo cada turma sendo única e exigindo, muitas vezes, adequações na abordagem dos conteúdos, mas sim a formação enquanto guerreiro e guerreira Xukuru, que tem como premissa participar dos rituais, das assembleias, das mobilizações distintas do povo, ou seja, o envolvimento pessoal de cada membro com a tradição se configura como a principal formação que, por sua vez, norteia a metodologia adotada. Nesse sentido, a principal fonte de informação veiculada entre as escolas é o Toré, e esses conhecimentos não serão discutidos na BNCC, por exemplo, por mais importante que ela seja. Esses conhecimentos vêm sendo compartilhados pelos ancestrais e atuais lideranças por meio da oralidade e com a prática performático-ritualística do Toré. Para Blacking (2006):

Nas sociedades onde a música não é escrita, a escuta informada e precisa é tão importante e reveladora de aptidão musical como a própria execução, pois é o único meio de garantir a continuidade da tradição. A música é um produto do comportamento de grupos humanos, sejam eles formais ou informais: é um som humanamente organizado. E embora diferentes sociedades tendam a ter ideias diferentes sobre o que pode ser considerado música, todas as definições são baseadas em algum consenso de opinião em torno dos princípios sobre os quais os sons devem ser organizados²¹ (Blacking, 2006, p. 38, tradução minha).

²¹ En sociedades donde la música no se escribe, la escucha informada y precisa es tan importante y reveladora de la aptitud musical como la ejecución misma, puesto que supone el único medio de asegurar la continuidad de la tradición. La música es un producto del comportamiento de los grupos humanos, ya sea formal o informal: es sonido humanamente organizado. Y aunque diferentes sociedades tienden a tener ideas diferentes sobre lo que puede considerarse música, todas las definiciones se basan en algún consenso de opinión en torno a los principios sobre los cuales deben organizarse los sonidos.

Ainda de acordo com a perspectiva do autor, sendo a música uma tradição cultural suscetível de compartilhamento seria impensável tal fato sem que, ao menos um indivíduo, tenha desenvolvido a capacidade de escutar os sons de forma estruturada. Esse é um aspecto muito evidente entre os Xukuru, pois, como foi explanado ao longo do texto, Sr. Medalha era, até pouco tempo, o único conhecedor do modo específico de tocar as peças para gaita. Essa realidade começa a se transformar na medida em que surge o interesse de alguns jovens pelo instrumento e de forma atemporal a escuta ganha, novamente, o seu devido destaque em meio ao processo de ensinar e aprender. Para o povo Xukuru as peças sempre existiram, todavia, concordo com Blacking quando sugere que, antes de qualquer forma musical, havia, mentalmente falando, uma “percepção de ordem sonora, seja ela inata ou aprendida, ou ambas.”²² (Blacking, 2006, p. 38-39, tradução minha).

Como exposto acima, o Toré não é ensinado de forma sistemática nas escolas indígenas Xukuru, ou seja, não se ensina como balançar a maraca, como bater o jupago no ritmo de cada peça, a entonação de cada cântico ou como tocar a gaita, mas é a partir da escuta e das vivências iniciais em sala de aula que o fortalecimento identitário é estimulado e, conseqüentemente, o interesse por parte das crianças e jovens em dar continuidade às tradições. Nesse contexto, sempre que necessário ou em datas comemorativas, o ritual é literalmente executado nas escolas com o intuito de gerar essa aproximação. São tocadas pelo mestre gaiteiro ou por algum de seus aprendizes as quatro peças para gaita. Os alunos e alunas são convidados a entrar na roda e dançar o Toré, todavia, nem todos optam por participar, o que demonstra o quão necessário é esse estímulo no ambiente escolar. Assim, ainda que o Toré não seja literalmente ensinado nas escolas, o contato com a manifestação acontece no início e término de cada aula. Evidentemente cada professor ou professora irá realizar essa abordagem de acordo com o seu grau de envolvimento. Nos relatos acima a professora realizou essa condução por meio dos cânticos.

Diante disso, considero relevante refletirmos, a partir das experiências relatadas, sobre como podemos tratar as questões étnico-raciais em práticas músico-pedagógicas. Nesse sentido, concordo com Tugny (2015) ao afirmar que:

[...] um gesto possível de educação musical seria o de imaginar uma outra escuta e partir em busca de novas formas de escutar, colocando em suspense nossas atitudes às vezes um pouco precipitadas de que aprender algo do universo acústico musical dos diferentes povos ameríndios seja necessariamente repetir os seus cantos... sem no

²² Lo que estoy sugiriendo es que, antes de emerger en forma de música, en la mente ha de haber alguna percepción de orden sonoro, sea innata o aprendida, o ambas.

entanto ouvir o que sua escuta pode nos dizer sobre sua relação com o mundo (Tugny, 2015, p. 30).

Em outra escola, numa aula de pintura corporal, conduzida por dois professores isso correu de maneira distinta. Um dos professores é, atualmente, aprendiz de gaita com o Sr. Medalha e, portando sua própria gaita, iniciou a aula executando os toques que servem de alerta para o bacurau como já discutido nos capítulos anteriores. Após essa breve introdução o outro professor assumiu a aula trazendo as informações acerca do processo necessário para a realização de uma pintura corporal, desde a matéria prima utilizada até a técnica de pintura propriamente dita.

Após toda explanação teórica, histórica e cultural sobre a pintura corporal os professores pintaram os braços de cada criança e as que se sentiam mais à vontade eram convidadas a colocar em prática os conhecimentos que foram compartilhados no braço de alguns dos colegas. Nessa ocasião a aula foi finalizada com os alunos simulando um ritual na área externa da escola. Puseram-se a cantar alguns dos principais cânticos do povo Xukuru que podem ser executados em qualquer situação fora do terreiro sagrado. Todos estavam em fila e se movendo em círculos com suas maracas, assim como ocorre nos rituais. Isso demonstra que, independentemente do caminho metodológico adotado pelo professor ou a função que exerce no ritual, haverá sempre a intenção de que o Toré seja o principal conhecimento abordado e a partir dele haja a interlocução.

Tomando como base a perspectiva da escuta retratada por Tugny (2015) e o compartilhamento dos conhecimentos indígenas por meio da oralidade entendo que, para pensarmos práticas músico-pedagógicas que estejam alicerçadas na interculturalidade, considerando-as como uma opção descolonial frente à supremacia hegemônica das músicas que se sobrepuseram ao longo da história por meio do colonialismo, seja necessário colocarmos as múltiplas perspectivas em conflito. Conflito esse que tem como intuito possibilitar a interlocução entre os mais variados sistemas sonoros. Conflito que promova não apenas a interação, mas fortaleça culturas que foram historicamente subalternizadas, questionando as escolhas lineares e monoculturais das práticas músico-pedagógicas contemporâneas e favorecendo o diálogo por meio do atravessamento simbólico e dos mais variados significados que compõem as cosmologias sonoras (Queiroz, 2017, p. 111-112).

A experiência nas escolas indígenas me fez perceber que a escuta é a metodologia mais importante. Não por acaso toda a tradição Xukuru vem sendo compartilhada por meio da oralidade independentemente da implementação desses conhecimentos na escola. Dessa forma, viabilizar tais particularidades em práticas músico-pedagógicas não pode se resumir a uma mera repetição de cânticos, mas ir além do que entendemos por educar musicalmente; e, se faz parte do nosso interesse enquanto educadores musicais aproximar os educandos desses aspectos sonoros, é necessário romper com as monoculturalidades e colocar em conflito perspectivas sonoras supervalorizadas. Colocar em conflito modelos e estratégias músico-pedagógicas pode favorecer uma interlocução crítica que não anule nem silencie nenhuma prática sonora, mas que estabeleça um diálogo entre as múltiplas perspectivas, possibilitando a coexistência de conhecimentos (Queiroz, 2017; Tugny, 2015).

Assim, uma proposta de formação musical para a escola da contemporaneidade precisa, em diálogo com as definições que regem a educação básica no país, promover e inter-relacionar as diferenças, fazendo aflorar conflitos que, saudavelmente administrados, nos conduzam a um universo musical e cultural estabelecido na e para as diferentes vozes expressas na multiculturalidade de culturas que compõem o Brasil (Queiroz, 2017, p.120).

A seguir apresento algumas reflexões acerca do que estou considerando fundamental refletirmos a partir deste trabalho, possibilitando o desenvolvimento de perspectivas críticas, conflitivas e sob um viés descolonial. Proponho com essas reflexões finais algumas sugestões provocativas como opções para a superação de um modo de pensar, de ser e de agir no mundo, visando, também, possíveis contribuições em nossas práticas músico-pedagógicas.

7. Considerações finais

Busquei com esta pesquisa de mestrado investigar as manifestações sonoras do Toré e como elas podem contribuir para práticas músico-pedagógicas descolonizadas. Com o intuito de me aprofundar na perspectiva dos indígenas entrevistados, fazendo assim um recorte de uma realidade mais ampla, identifiquei convergências entre as percepções e os significados que atribuem à prática do Toré. Em sua maioria, concordam que praticar o Toré acentua não apenas sua vitalidade física, mas, sobretudo, evidencia e/ou fortalece o povo Xukuru étnica e culturalmente. Como foi explicado, o Toré traz consigo o princípio do processo de retomada dos territórios da grande maioria dos indígenas que habitam a região Nordeste no Brasil. Esse processo de retomada, muitas vezes permeado pela manutenção das tradições, resgate de algumas e até mesmo reinvenção de outras, pode evidenciar distintos significados para cada povo ou entre indígenas do mesmo povo. Entretanto, a centralidade de toda a multiplicidade de significados parece estar sempre direcionada para a necessidade de estabelecer equidade entre as diferenças, sejam elas étnicas, culturais ou religiosas.

Ainda que não seja possível separar a prática do Toré em coreográfica, religiosa, política ou sonora, e tampouco tenha sido essa a minha intenção, tentei realizar uma descrição detalhada dos momentos que compõem o ritual e de como os aspectos sonoros são fundamentais enquanto parte de um todo. Ficou evidente que, para entendermos melhor o ritual, se faz necessário pensá-lo dividido em três partes, sendo a terceira parte uma repetição da primeira. A gaita e o jupago, executados, respectivamente, pelo gaiteiro e pelo bacurau, são responsáveis pela perspectiva melódica e rítmica da primeira e última parte do ritual. No segundo momento, esses instrumentos e seus respectivos executores saem de cena, dando lugar às diversas vozes que entoam os cânticos de uma forma responsorial, ou seja, o bacurau canta uma frase e as demais pessoas participantes complementam com outro trecho da letra. O acompanhamento rítmico desse segundo momento fica a cargo das maracas que permanecem incessantemente sendo balançadas/tocadas. Entender que qualquer prática sonora se manifesta refletindo aquilo que é inerente ao povo que a pratica é algo que não se pode perder de vista.

O povo Xukuru não possui qualquer tipo de notação musical, o que indica um compartilhamento desses conhecimentos por meio da oralidade. Por essa razão, podemos concluir, ainda que não represente a totalidade do povo, mas, ao menos dos que se envolvem

com a perspectiva sonora entre os Xukuru, que a escuta seria uma das principais aptidões do povo, tendo em vista a ausência de um sistema de escrita musical.

Analisar os aspectos sonoros do Toré Xukuru do Ororubá sob a perspectiva da música ocidental não estaria de acordo com os meus princípios e tampouco resultaria em uma prática aprovada pelos Xukuru. Por essa razão, adotei uma postura descritiva quando tratei da prática sonora e respeitando as limitações estabelecidas pelos indígenas, trazendo apenas alguns exemplos de transcrição que devem ser considerados ilustrativos. Além disso, tanto as peças para gaita quanto a grande maioria dos cânticos são considerados sagrados para serem replicados de qualquer forma por alguém que não faça parte do povo. Assim, concentrei a minha análise descritiva em alguns dos cânticos que podem ser executados tanto no ritual quanto fora de seu contexto. Essa análise, por sua vez, não apresenta conclusões musicológicas ou alguma certeza em relação às notas que são tocadas ou entoadas, por exemplo, mas uma percepção não sonora baseada na perspectiva dos indígenas sobre como veem a sua própria produção sonora. Ficou evidente em seus relatos que, mesmo diante de inúmeras transformações socioculturais, a base sonora do Toré foi mantida graças ao processo de tradição oral e à resistência por parte das lideranças em seguir praticando. Isso me leva a refletir de forma dedutiva que, mesmo que os aspectos sonoros do Toré Xukuru sejam o pivô da prática, toda a sua base sonora está estruturada em processos sociológicos, culturais e religiosos.

Busquei com este trabalho contribuir com as áreas de Educação e Educação Musical sugerindo a interlocução sonora entre o Toré e práticas músico-pedagógicas como uma opção descolonial. Isso se deu a partir da percepção de alguns indígenas Xukuru bem como dos significados que eles atribuem à prática do Toré. Tomando como base a perspectiva desses indígenas, concluo que o Toré é a base do povo Xukuru. Foi a partir dessa prática que puderam ser reconhecidos enquanto indígenas pelo Estado brasileiro; que iniciaram o processo de retomada de grande parte de seu território sagrado; que implementaram uma Educação Escolar Indígena baseada em suas próprias tradições; e é a partir dessa prática que até hoje reivindicam seus direitos indígenas somando forças em mobilizações junto a outros povos, além da conexão religiosa que se estabelece com os *Encantados* durante o Toré, aspecto fundamental – e o mais importante – para o povo Xukuru.

Transformar nossas práticas músico-pedagógicas tomando como base a interlocução sonora é algo que precisamos encarar com certa urgência. Em vez de permanecermos admitindo e

contribuindo com a sobreposição de músicas de determinadas culturas em nossas práticas, precisamos dar lugar a uma educação musical pautada na interculturalidade. É a partir do contato com o outro, com a música do outro, com a sua cultura que poderemos contribuir para práticas músico-pedagógicas que se reconheçam e coexistam com a pluralidade de conhecimentos. Precisamos de uma abordagem que ao promover a equidade respeite as diferenças e que as mais variadas formas metodológicas sejam contempladas a partir da interlocução dos sons, das músicas e das culturas.

A interlocução sonora tem que partir de nós, educadores musicais, visando aproximarmos de outras práticas sonoras, a exemplo do Toré, com o intuito de não apenas conhecermos ou repetirmos essas tradições de forma descontextualizada, mas de buscarmos incorporar tais especificidades, partindo dos processos e dinâmicas legítimas dos indígenas. Promover práticas músico-pedagógicas ancoradas na interlocução de conhecimentos distintos deve estar, também, na base de nossa formação, mas não para homogeneizar a educação musical apenas com a inclusão de novas músicas, mantendo as mesmas abordagens epistemológicas e metodológicas. O intuito é ressaltar a diferença, a pluralidade em que cada cultura seja valorizada pela sua singularidade étnica, musical, mas sempre em diálogo com todos.

Visibilizar manifestações ritualístico-performáticas, como o Toré, em práticas músico-pedagógicas pode contribuir para desenvolvermos uma educação musical plural e descolonizada. Obviamente se faz necessário que essas abordagens estejam pautadas na interlocução sonora, a fim de legitimar os processos de formação musical; na equidade cultural, para que as diversas culturas sejam contempladas em nossas práticas; e na coexistência desses conhecimentos, em que todos possam ter o seu espaço. A sonoridade emitida pelo ritual do Toré evidencia aos ouvidos desatentos apenas um agrupamento de notas, melodias ou padrões rítmicos, todavia o que de fato importa nessa manifestação é o significado que o povo Xukuru atribui à prática. Dessa forma, cabe refletirmos de que maneira pode se concretizar essa interlocução. Acredito que a promoção de intercâmbios sonoros entre mestres indígenas, educadores e educandos seria uma entre as várias ações possíveis e legítimas.

Com isso, o que propus com este trabalho não foram conclusões, métodos, teorias ou argumentações que encerrem as discussões acerca dos aspectos sonoros do Toré e sua contribuição em práticas músico-pedagógicas. O que apresentei foi, na verdade, uma sugestão possível de interlocução entre esses conhecimentos como uma opção descolonial. Propor essa

interlocução sonora como opção descolonial requer que pensemos de forma descolonial, não apenas tomando o conceito como base para estudos e análises, mas como um modo de pensar, de ser e de estar no mundo.

Operar sob a lógica do pensamento descolonial é entender que não existe apenas uma lógica, ou seja, a da modernidade/colonialidade, que não existe apenas um tipo de música certa para ser ensinada. A ideia não é eliminar dos currículos dos cursos de formação de professores de música ou da educação básica a música erudita ocidental, por exemplo, mas, sim, apresentar o Toré como uma entre tantas opções. Não me refiro a qual música é melhor ou pior, qual música pode desenvolver melhor ou pior as capacidades cognitivas, motoras, sociais, afetivas, culturais, artísticas dos educandos, mas a um desprendimento utilitarista dessa lógica em que sempre operou a colonialidade. Por essa razão, a interlocução sonora é uma opção descolonial.

Pensar essa interlocução como uma opção descolonial requer que levemos em conta, seja qual for a música, que os padrões sonoros reproduzidos pelas diversas culturas são reflexos de uma organização humana, biológica, psicológica e social, e que a música, prática musical ou sonora produzida ali, é resultado dessa interação. O fato de o Toré ser uma manifestação sonora, não exclui que seja retratado pelas pessoas que o praticam, ou seja, o povo Xukuru, como dança, religião e até mesmo brincadeira. Diante disso, é imprescindível, ao incorporarmos manifestações como essa no âmbito das práticas músico-pedagógicas, o entendimento dos significados não sonoros atribuídos pelos praticantes e aceitos pela cultura, possibilitando assim uma melhor compreensão dos aspectos sonoros.

O modo como tentei analisar o Toré Xukuru do Ororubá, sob a ótica do próprio povo, trilhou um caminho sociocultural e descolonial. Isso, por sua vez, não diminui o valor da prática sonora em si, pelo contrário, demonstra que tal prática, apesar de, em alguns momentos, ser apresentada de forma ritualístico-performática, não se encaixa nas delimitações, por vezes colonizadoras e pautadas em uma música de concerto branca, que definem música como isso ou aquilo. Em contrapartida, se bem observarmos, o ritual do Toré envolve as quatro linguagens denominadas de Artes na medida em que possui a dança, a interpretação, a pintura corporal e a música. Penso que seja minimamente prudente e ético analisarmos uma prática como essa a partir do que lhes parece mais importante, nesse caso o fortalecimento étnico.

O fortalecimento étnico – assim como tantas outras funções que podem ser atribuídas ao ritual do Toré entre os Xukuru, como, por exemplo, a revitalização dos corpos, os processos identitários, a territorialização, entre outros –, serve como alerta para que possamos ampliar o que entendemos como música. Aprender, apreciar e executar as diversas músicas da pluralidade cultural existente pode ser um modo de pensá-las, “mas devemos também pensar músicas como atos que estruturam diferentes formas de sociabilidade.” (Tugny, 2014, p. 13). Por essa razão e em conformidade com Tugny, entendo como fundamental refletirmos como estamos tratando a perspectiva da diversidade nas práticas músico-pedagógicas e a relação possível e necessária de diálogo com a Lei nº11.645/2008.

Nesse cenário de articulação das práticas músico-pedagógicas com a lei – em que, do ponto de vista que estou defendendo, uma pode complementar e dialogar com a outra – é que propus pensarmos uma interlocução sonora entre o Toré do povo Xukuru do Ororubá e práticas músico-pedagógicas. Entretanto, essa troca de conhecimentos só se consolidará legitimamente se assumirmos uma postura pautada pela interculturalidade. Assumir tal perspectiva implica conscientizarmo-nos de nossa responsabilidade em combater a subalternização, invisibilização e silenciamento das culturas originárias e a supervalorização de culturas hegemônicas.

Referências

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. O dom dos índios Kapinawá: Ensaio sobre uma noção nativa de autoria. *Revista AntHropológicas*, ano 12, v. 19, n. 2, 81-117, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23671>. Acesso em: 20 mar. 2022.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO. In: AMADO, João *et al* (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª ed. – Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BLACKING, John: *¿Hay música en el hombre?* Madrid, Alianza Bolsillo, 2006 (Trad. Francisco Cruces)

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. – São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. AS MÚLTIPLAS INCERTEZAS DO TORÉ. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo *et al* (org.). *TORÉ: regime encantado do índio do nordeste*. Recife: Fundaj. Ed. Massangana, 2005. Cap. 1. p. 13-38.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Toré e jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 43-45, out. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400018&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 20 de nov. 2022.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Nas Trilhas da Jurema. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 110-135, mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872018v38n1cap05>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. A tradição como pedra de toque de etnicidade. *Anuário Antropológico*, v. 21, n. 1, p. 113–125, 1997. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6664>. Acesso em: 15 jan. 2023.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, W. Martin; GASKELL, George *et al* (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LUNELLI, Isabella Cristina; SILVA, Frederico A. B. da. *Etnografia do assédio institucional na Funai*. Afipea. Nota técnica nº18, 2022. Disponível em: <https://afipeasindical.org.br/notas-tecnicas/> Acesso em: 05 de novembro de 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324. 2008.

MIGNOLO, Walter. *Habitar la frontera*. Sentir y pensar la descolonización (Antología 1999 - 2014). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015.

NEVES, Rita de Cássia Maria. *DRAMAS E PERFORMANCES: o processo de reelaboração étnica xukuru nos rituais, festas e conflitos*. 2005. 251 f. Tese (Doutorado) – Curso de Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103043>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco *et al* (org.). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2ª ed. Contra Capa Livraria/LACED, 2004. p. 13-42.

PEREIRA, Edmundo. Benditos, toantes e sambas de coco: notas para uma antropologia da música entre os Kapinawá de Mina Grande. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo *et al* (org.). *TORÉ: regime encantado do índio do nordeste*. Recife: Fundaj. Ed. Massangana, 2005. p. 299-328.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 23, n. 45, p. 99–124, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; e MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

REESINK, Edwin. "O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste". In: Almeida, L. S.; Galindo, M.; Elias, J.L. (Orgs.). *Índios no Nordeste: temas e problemas*. Vol. 2. Maceió: Edufal, 2000.

SANTOS, Augusto Ventura dos. Etnografia é observação participante? Trabalhando com um método constitutivamente heterodoxo, *Ponto Urbe*, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/10089>. Acesso em: 03 de out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 21-72.

SILVA, Beatriz Barbosa; GONÇALVES, Claudio Ubiratan; ARAUJO JÚNIOR, Avelar; PINTO, Luana Elis Oliveira. Limolaygo toype: As Assembleias indígenas e a construção da identidade territorial dos Xukuru do Ororubá. *Revista NERA*, v. 23, n. 54, p. 186-211, dossiê, 2020.

SILVA, Edson. *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE)*, 1959-1988. 2.ed. – Recife: Editora UFPE, 2017. 403 p.

SILVA, Edson. Índios: desafios das pesquisas as reflexões históricas. In: NETA, Francisca Maria; PEIXOTO, José Adelson Lopes (orgs.). *Ecoss do silêncio: o saber e o fazer da pesquisa*. Recife: Libertas, 2018, p. 29-46.

ALVES SILVA, Marcus Venícius. *MÚSICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: um estudo sobre concepções e práticas de professores de música*. 2018, 39f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Licenciatura em Música, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, Edmilson Rodrigues de. “XICÃO” Xukuru de Ororubá: um Cacique habitando dois mundos. *Revista de estudos indígenas de Alagoas – Campiô*, Palmeira dos Índios, v.1, n.1, p. 103-117, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48017/rc.v1i1.338>. Acesso em: 05 de dez. 2022.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición – Madrid: Morata, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

TUGNY, Rosângela Pereira de. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. *Música e Cultura*, v. 9, n. 1, 2014.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores? In: SILVA, Helena L.; ZILLE, José Antônio B. (Orgs.). *Música e Educação*. Barbacena: EDUEMG, 2015. p. 17-32. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2).

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.