

PAHTE MĚ AMJĪ TON XÀ ITAJÊ CUNĚA, NĚ RỠ
IPINKRĚN NARE, KÔT CU PAHTYJ MĚ TO IHTÏJ,
MĚ PAH CUNĚA JAKRY XÀ CAXUW:

subsídios à prática pedagógica musical e decolonial
a partir de experiências escolares Krahô

Comitê Krahô



Universidade Federal de Goiás, 2016

Reitor

Orlando Afonso Valle do Amaral

Pró-Reitor de Graduação

Luiz Mello de Almeida Neto

Coordenação do Curso de Educação Intercultural da UFG

Graduação: Carlos Abs Bianchi

Especialização: Maria do Socorro Pimentel da Silva

***iU**

Presidente

Antón Corbacho Quintela

Conselho Editorial

Alice Maria Araújo Ferreira

Divina Aparecida Anunciação Vilhalva

Igor Kopcak

Joana Plaza Pinto

João Pires

Pamora Mariz Silva de F. Cordeiro

Salustiano Álvarez Gómez

Sigeo Kitatani Júnior

Secretárias

Bruna Mundim Tavares

Fabiene Riány Azevedo Batista

PAHTE MË AMJÏ TON XÀ ITAJÊ CUNËA, NË RÏ
IPINKRÊN NARE, KÔT CU PAHTYJ MË TO IHTÏJ,
MË PAH CUNËA JAKRY XÀ CAXUW:

subsídios à prática pedagógica musical e decolonial
a partir de experiências escolares Krahô

Comitê Krahô

©2016 NTFSI/UFG

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados ao Núcleo Takinahaky de Formação.

NTFSI/FL/UFG Universidade Federal de Goiás,
Campus Samambaia Faculdade de Letras,
Caixa Postal 131 – CEP: 74.690-900,
Goiânia – Goiás – Brasil – Telefone: 62 3521-1160

Projeto gráfico
Lucas Peixoto

Capa
Kesley Albano

Foto da Capa
Taís Pocuhto

Editoração
Beatrice Menezes
Kesley Albano

Organizadores
Dodanin Piiken, Gregório Hühtê, Taís Pöcuhtò,
Juliana Têrkwÿj, Leonardo Tupên, Ovídio Kônry,
Ariel Pêphà, André Còhtàt, Alexandre Herbetta,
Creuza Prumkwÿj, Edvaldo Paraty

Revisão
Cainã Queiroz Silva

Este livro foi financiado com recursos do PROLIND - SECADI/MEC.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P741p Pöcuhtò, Taís
Pahte mĒ amjĩ ton xà itajê cunĒa, nĒ rÿ ipinkrên nare, kôt cu pahtÿj mĒ to ihtÿj,
mĒ pah cunĒa jakry xà caxuw : subsídios à prática pedagógica musical e decolonial
a partir de experiências escolares Krahó / Taís Pöcuhtò; Juliana Têrkwÿj; Leonar-
do TupĒn (Org.). [et al.]. – Goiânia : Editora da Imprensa Universitária, 2017.
104 p.

Inclui referências

ISBN: 978-85-93380-10-5

1. Interculturalidade. 2. Educação musical. 3. Núcleo Takinahaky de Formação
Superior Indígena UFG. 4. Cultura indígena. I. Título.

CDU CDU 378.147.88:784.66

Catalogação na fonte: Natalia Rocha CRB1 3

SUMÁRIO

Xwycjarkwa.....	09
Tocame: Incer Jakràj Xà.....	13
Apresentação.....	15
Cuhtoj.....	17
Putêc.....	19
Mê pahte amji ton xà në ry ipinkrên nare, kôt cu pahtyj me to ihtyj: práti- cas pedagógicas decoloniais e musicais na escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno.....	21
Ahcuxê Peque rê.....	29
Cà. kri hempej xà.....	31
Pythy.....	33
Entre a cantoria e a pedagogia e a sala de aula: A música como pedagogia.....	35
Ihorocore.....	57
Entre a música e a matemática: subsídios à prática pedagógica decolonial e musical nas escolas indígenas.....	59
Pyt kãm cuhtoj to mẽ incer.....	69
Atividades propostas.....	71
Xôre.....	73
Tema contextual.....	75
A importância do conhecimento do mestre.....	77
A voz de instrumentos especiais.....	79
Regras musicais e culturais da família “Jê”.....	81

Música esticada.....	83
Rārājre pê quêt rārājti.....	86
Wewe.....	87
Xôn.....	88
Música e matemática.....	89
Kumuntumu re.....	91
Pontes para a interculturalidade.....	93
Amjk kĭn mā hihuc xà mcrer cppř.....	100

COMITÊ KRAHÔ



Foto: Antônio Pohkroc Krahô – 2015

Título: Apresentação do tema contextual: mẽ hõkrepõj (música)/Escola Indígena 19 de Abril

O Comitê Krahô do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena é formado atualmente por PÔCUHTÔ, Taís; TÊRKWÿJ, Juliana; TUPÊN, Leonardo, KÓNRY, Ovídio; PÊPHÀ, Ariel; CÔHTÀT, André; HÛHTÊ, Gregório; HERBETTA, Alexandre; PRUMKWYJ, Creuza; PARATY, Edvaldo, JÁXY, Roberto Carlos; PIIKEN, Dodanin; ROPCUXY, João Batista, WATHUR, Ataulio; CUXY, Joel; ACÀKWYJ, Darlene; XÔHTYC, Edson Marcos.

XWÿC JARKWA Canto do Sabiá

Ovídio Kõnry

Uma das músicas sempre cantadas pelos cantores da comunidade Krahô é a de um pássaro chamado sabiá (xwÿc). Todos os pássaros cantam para alegrar o dia. Os que voam durante a manhã cantam, pois isto alegra a manhã, os pássaros da noite cantam para alegrar a noite e os do amanhecer, alegram este período do dia.

Há muito tempo os Krahô não possuíam músicas para alegrar o povo nas suas festas culturais. Com o passar do tempo, Hartât¹ conseguiu resolver esse problema, levando um grupo (hũhna mē kjêjê) de pessoas para conhecer o lugar onde ele havia nascido (ihkàà xà).

Nesta grande caminhada, hũhna mē kjêjê conheceu vários lugares por onde Hartât havia andado. Eles iam observando tudo. Durante a caminhada Hartât ia relembando tudo o que já conhecia, e explicava para o seu povo, que perguntava dos sons das músicas cantadas pelos diversos tipos de animais, como os rastejantes piolhos de cobra (tõn krery ti), os cagãti (uma gigante jibóia) e outros. Todos os animais rastejantes cantavam de acordo com o período do dia: ao anoitecer, à noite, à meia noite, de madrugada, ao amanhecer, de manhã cedo e ao entardecer.

Todas as pessoas do grupo de Hartât foram ouvindo, aprendendo e perguntado: Que animal é esse? O que está cantando Quêtti?

Alguns conseguiam memorizar as músicas de diferentes bichos da natureza. Durante a andança na floresta, descobriram também a música do

1 Segundo Dodanin Piiken Krahô, "Hartât, ele era muito sábio, conhecia muito bem a natureza como: árvores, animais, as aves e mais coisas. Conhecia também os cânticos de cada, animais e aves e ele sempre falava para os jovens que de onde ele veio tinha muita caça, muita fartura de tudo. Lá não passanecessidade de nada. Onde ele nasceu tem de tudo para sobreviver. Ele sempre falava, falava, falava, até que os jovens abusaram e levaram ele para este lugar onde ele nasceu. Para que os jovens conhecessem também este lugar. Então ele levou e os jovens conheceram muitas coisas neste lugar e aprenderam também muita coisa importante da natureza: cânticos e as histórias dos animais, das aves e trouxeram também o machadinho de pedra".

maracá. Aprenderam que a música tem uma sequência correta e que deve ser cantada no momento adequado.

A música do sabiá especificamente é cantada ao amanhecer (awcahtih kôt). Ela deve ser cantada de acordo com a sequência correspondente, das quatro horas até às seis da manhã (hōtkêt). Com essa música do sabiá se finaliza uma cantoria importante na festa cultural.

Após a finalização da cantoria, há corrida de tora das mulheres e dos homens. A corrida acontece de acordo com seus respectivos partidos wacmejê/verão e catâmjê/inverno.

XWYÿC JARKWA²

(01) Pànà re juwa

Pàn nàre juwa juwa ha hīhê hê

Pàn nàre juwa, juwa ha hī hê

juwa ha hī hê juwa ha hī hê hê

(02) Hêthê re juwa

Hêt tère juwa, juwa ha hīi hê hê

Hêt tère juwa, juwa ha hī hê

juwa ha hīi hê juwa ha hīi hê hê

(03) Ijô we we he

Quêt tê po nê mē xujê te crerô to hō
xuwa

ca prâr râ hã

(04) Wa nã mã xàc kãm mã

4x Wa nã mã xàc cà kãm mã

3x crow wa xy tê nê

(05) Wa nã mã pàt tà wỳ kãm mã

4x Wa nã mã pàthy wỳ kãm mã

3x Ha crow wa xy tê nê

(06) Hijê hã hã

Hī hã hã

Atwỳr ry ti xô hô hijê hã hã

(07) Ampo ry tihte ipê cô jutàr rà

Ampo ry ti te, ipê cô jutàr rà hê

Cagã ry ti te, ipê pry jahêr re hê

(08) Kāj kāj ti

Hê kāj kāj ti te ri krã to hê to hê

² Cantada por Celina Xakryj. Assim como este, muitos dos cantos apresentados neste livro podem ser ouvidos em <https://soundcloud.com/herbetta>

(09) Amxôôre

Amxôre craxwa,

Amxôre craxwa hê hê hê hê hê

(10) Pô xyre

Pô xyre côxwa, pô xyre côxwa

hehê hêhê hê

(11) Arôj tūm re

Arôj kūm mūre kàj mā jopêr rê mô,

rê hê rê hê hê

(12) Pàr xôh hyre

Pàr rà xô hyre, pàr rà xô hyre rê

hê rê hê hê

(13) Wetre

Wet tere kure, wet tere kure rê hê,

rê hê-hê

(14) Ajprýre

Hê ajprý ti te ri jawa cuhkrit ti.

(15) Ropore

2x Rop po,

rop po nê imã mã hari kwa hari kwa
jarê hê.

(16) Xwýc re

2 x

Xwýc cý xwýc cý nê imã mã harikwa
hari kwa jarê hê

Xwýc cý mã ahkrô krac curi ahkrô krac
ri.

(17) Xêp re

2x

Xêp pê xêp pê mê imã mã hari kwa hari
kwa jarê hê

xêp pê mã akre krac curi

(18) Tutti

Tuttu hapy jaka, tuttu hapy jaka

hê hê hê hê hê

TOCAME: INCRER JAKRÀJ XÀ

PÕCUHTÔ, Taís

Ahpan increr itajê jakràj xà, nê ahpan Harkwa nê ihnô to ajpêan kôt mē increr nare, ahpan mē to increr xà, amji kîn te pejpeaj nã. Ampo jakràaj nã hõtkêt nã cute krí capeh nã mē cumãn xà, amji kîn cateah nã, pomquê : Põõhy jõõ crow, Kwÿr cupuhti, Jât jõ pĩ, Wÿhtÿ, Pēp cahac Jarahpêere, Pytyhti, kêtuwajê, Tep mē Têêre. Amjĩkĩn johkeat mã, pean quê ha amjĩ kĩn itajê nõ to amē apê pea quê ha mē cumãn catê mē cumãn to mō krí capeahnã, quê ha amjĩ kat nã xyn xô nê to increr to mō, pyt pej ti kãm, mē cupê catãmjê nõ quê ha to awcapàt tu, increr to, quê ha ihtÿj krí capehnã ipa nê to ajxê. Pean wacmêjê nõ quê ha increr to ipa nê to ajxê nê amcro teah nã to hicuw pea. Ahpan increr itajê: Hõtkêt nã, pyt kãhtu nã increr, pyt jarkwa, kôjkwa caprêc kôt ajtea harkwa. Mē hapac kre catêjê mã increr itajê jahkrepej pittĩ, nê ihtÿj mē to increr to ipa. Pomquê cupê krã jakrõre mē cupêhti increr, pean increr pehpec re nõ mã Cupê krãjakrõ crer, quê ha nãm hã jum hara pyxwÿre nê apu to cà cokjêreh nã. Cupêhti jarkwa nõhto jum crer caxuw quê ha amjĩ kat nã xyn xô nê cà pê to ihpro nê pry carãh kôt to mō ne kri capeh nã to increr to mō. Ajtea cute mē increr to amē cà cokjêr nã mē increr.

Quê ha ra pyt pejti hanê pea quê há increr cati nõ cà mã tē nê cato, pea quê há mē hõkrepõj pej cunêa to mē hapõj. Hõprãr tuwa re quê há ahpan mē hõkrepõj pej cunêa to pra nê mē huxwÿ, increr cunã mã cà pê, pea que há ra increr nõ me to cumã ihhêê hêc to ipa. Mē to hapõj catê cre xà mã ita: Ate cunõ nê cupê pur ru caxuw curiiii, ateeee cunooo...cumê, hô wa cumê, Jõxê cukre crire to wa me mō hõ,mã ipin ni xwÿjê nõ pê. Hõ pê mam ajco amē hanê, amcro ita kãm ra hamrêareh to mō. Ita pupun xà kôt que escola kre kãm mē papê krahô catêjê jõ PPP kãm incre que impej, xãm ra increr ita kwÿ Pictor par. Quê cute mē ihkãhhôc cahÿt xà kre kãm increr catêjê mē pahkraare to mē ihhêmpej quê impej crinaare hanê. Mam mē cute amji ton xà itajê kwÿ ra hamrêh par to mō. Hapuhnã me intuwa ra mē ihpahàm crinare te hajr, me hõkrepõj nê mē to harô nã, pean meê intuwaajê mã hanêan ne ra increr catutri mē intõj nã meê ihpahàm, kôt mã ra mē intõj keat re. Me

cupry nē ra mēe hōkrepōj nare ita Kōt ma ra mēe hōkrepōj keatre. Amcro ita kām jamān increr krit mā hapōj nē ahte hōkrepōj pyxitre me ame ajpēn mā cre. Pean mam hōkrepōj catihtī atajē que ha rama amcro teahnā apā nē ra kām jŸ nē apu increr mā ajkāmpa. Pē mam mē hakrit re hanē. Pē ajco awcahtih kōt mē ajpēn cujrōn to me ipa, me increr caxuw. Pē me intuwajē ajco increr catutri me intoj awcahtih kōt. Pē hanean caper xwyn ajco cà mā me intuwajē ma akij pē ajco me hapōj. Kōt pē me ihkjēhtyj ne me ihtyj. Pē ajco hō amē hanē.

APRESENTAÇÃO

A ideia deste livro é a de apresentar práticas pedagógicas musicais pensadas e executadas por professores e professoras indígenas, especialmente do comitê Krahô, do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás.

Estas experiências escolares se realizam, em sua maioria, em escolas indígenas da Terra Indígena Kraholândia. Nelas, pode-se identificar concepções interessantes sobre cultura, música, educação e política, além de consolidarem novas práticas pedagógicas, mais adequadas a uma escola indígena. Neste contexto, comecei a perceber o poder do não indígena em fazer tudo que querem. Em dominar. Fazendo e impondo a educação escolar para o indígena.

Na época em que isso se fazia, observávamos dificuldades no desenvolvimento do estudante indígena. Mesmo assim, de certa forma a escola funcionava, pois não havia outra escola possível. A maioria dos indígenas demonstrava a enorme capacidade de se aprofundar nas letras, nos sinais e símbolos e nos sons.

Atualmente, outra escola é possível.

A importância da música na escola é muito grande. Ela atua para desenvolver a coordenação motora, fazer conhecer a realidade própria, dominar a fala direcionada e ainda ensina o esquema de origem do modo de viver.

A música é fundamental para a formação do sujeito e está conectada a todos os domínios da vida, como por exemplo aos animais, às plantas, ao pátio, ao calendário, à organização social, às festas, aos instrumentos, ao tempo e ao território, como se poderá perceber ao longo do livro.

As crianças mehĩ aprendem observando as coisas em movimento, em qualquer lugar, assim aprendem nos símbolos, sinais, canções, cânticos, no som. Observando de longe o ritmo.

A música para as crianças é a saúde. Ela educa, produz felicidade e agrupa todas as espécies, produzindo o hábito de crescimento para a vida. No contexto mehĩ a música é vivência, trabalho, festa, fartura e união. Constitui também vantagem no modo de viver, na própria sociedade indígena, saber numerar e separar as coisas. A educação musical é algo suficiente para o cotidiano indígena e também conduz ao ambiente que modifica o

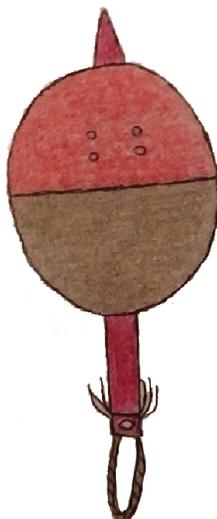
pensamento, mostrando que a cultura é a resistência do modo de viver no mundo contemporâneo.

Hoje, os indígenas podem aprender a música mehĩ na escola. Além de aprender a ler, escrever, dialogar em português e defender a comunidade local, e também comercializar, negociar, viajar e dominar a tecnologia avançada.

Gregório Hãhtẽ

CUHTOJ

Creuza Prumkwyj



Desenho: Edvaldo Paraty Krahô. 2014. CUHTOJ.

O mundo depende do ritmo do maracá. O maracá pode ser usado para proteger nossos corpos de doença ou do espírito mal. O pajé usa o maracá para trazer o espírito vivo para o corpo da pessoa viva, de volta. Isso é o que o maracá protege.

As crianças devem saber o valor do maracá, devem entender o movimento do maracá.

Quando os alunos participam da cantoria ficam todos alegres. Isso me deixa muito alegre também. Isso incentiva os alunos a serem diferenciados porque sabem cantar suas músicas, que é sua língua e sabem fazer seu movimento. As minhas aulas são principalmente no pátio para cantar e contar história. É minha característica de aula.



Foto: Tais Pôcuhtô Krahô- 2015

Título: Apresentação do tema contextual: Incer/mê hōkrepôj/Escola Indígena 19 de Abril

PUTÊC³

Jacu

Creuza Prumkwyj

Essa música que Chico Caetano cantou é tanto de Kricapé como de Wyhty⁴. Essa cantiga conta do Jacu com a perninha aberta ou rabinho esparramado. As penas do rabo abertinhas. É o povo do Jacu que está pedindo para ele ficar assim, pertinho e de perninha aberta, balançando o corpo em cima do pau lisinho, sem folhas. É o jacu do rabinho esparramadinho.

O jacuzinho quando começa a cantar já abre as pernas (hy wa=abre as pernas); assentado no galho; cantando o jacuzinho mexe o corpo, a perna fica aberta para cantar.

Essas cantigas de Krincapé são do Txy (instrumento feito com várias cabecinhas de cabaça penduradas em uma faixa de algodão). Quem o usa ou é corredor ou increr (cantor) de Krincapé (via circular da aldeia). O Txy fica na cintura. Tem que firmá-lo.

Aí vai correndo devagar e cantando, acompanhando com a perna, acompanhando o som e o braço também.

As mulheres não cantam essa música. Dá vergonha de falar sobre essa música.

(Putêc = Jacu / Ihwy já = meu povo tá pedindo; para eu ficar com a perna aberta. Já pu corohê= rabo espalhado; rabinho esparramado; abrindo o rabo / Hô= perto de você / Crecre= tipo de árvore do pau; tronco liso).

(01) Ihwy já hê

Ihwy já hê

Ihwy já hê ê ê ê ê

(02) Ihwy já hê

Ihwy já hê ê ê ê ê

3 Canto do Jacu. Cantada por Chico Caetano Kacur Krahô. Transcrição e tradução Creuza Prumkwyj Krahô com os mestres anciãos Getúlio Krwakraj Krahô e Tohkwyj Krahô. Coordenação de Veronica Aldé.

4 Segundo Gregório Huhte pode ser chamada de pensão. Trata-se de uma casa localizada na aldeia Krahô que se torna espaço especial em alguns ritos e tem também a função de receber pessoas de fora.

(03) Já pu tu tē cure te hô
Ware hê crecrere nō exapry
Coroherê

(04) Ihwy já hê
Ihwy já hê
Ihwy já hê

MÊ PAHTE AMJI TON XÀ NĒ RY IPINKRĒN NARE, KÔT
CU PAHTYJ ME TO IHTYJ: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DECOLONIAIS E MUSICAIS NA ESCOLA 19 DE
ABRIL DA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO.

*PÔCUHTÔ, Tats; TÊRKWÏJ, Juliana; TUPEN, Leonardo; KÔNRY, Ovídio;
PEPHA, Ariel; COHTAT, André.*

Temos a nossa própria pedagogia e nossas práticas pedagógicas particulares na escola indígena 19 de abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Nosso aprendizado tem a ver com a observação. É através da observação que a pesquisa praticada pelos alunos fora da aldeia e dentro da comunidade se torna mais importante.

Ir para o mato, por exemplo, onde se tem contato com a natureza, é fundamental para conhecer a riqueza que a natureza nos oferece. Lá os alunos aprendem observando o que acontece na natureza. Aprendem a diferenciar as épocas das colheitas de frutas do cerrado e os meses de duração de todas as frutas que conhecem. Aprendem sobre os alimentos que podem ser consumidos pelos mehĩ e os que não podem. O que se pode comer e o que pode fazer mal ou até matar.

Aprendem igualmente o que somente os animais e pássaros consomem. Conhecem a época certa da seca e da chuva, a troca dos partidos e as músicas.

Nesta dinâmica de observação, aprendem as músicas das frutas e dos animais, a trançar cofo e conhecem os rios, lagos, riachos e brejos. Através da pesquisa eles conhecem sobre o território indígena Kraolândia que deve ser valorizado e conservado sempre.

A pesquisa dos alunos constitui uma prática pedagógica riquíssima porque os alunos aprendem a observar, a ouvir os sons dos animais, aprendem sobre as plantas e cores da natureza. Aprendem a valorizar a natureza, a preservar para não destruírem.

Desta forma, passam a cuidar da natureza para futuras gerações.

Concordamos com Catherine Walsh (2013) acerca da necessidade de novas práticas pedagógicas como as decoloniais e sobre a importância das pedagogias

de resistência. Aachamos que observar a natureza é uma pedagogia decolonial e de resistência. Na nossa língua chamamos tais práticas de “Pahte mē amjī ton xà itajê cunēa, nē rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mē to ihtỳj, mē pah cunēa jakry xà caxuw”.

Atualmente, conseguimos fortalecer cada vez mais Pahte mē amjī ton xà itajê cunēa, nē rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mē to ihtỳj, mē pah cunēa jakry xà caxuw em nossa escola indígena.

Nossa escola possui 189 alunos, incluindo a extensão na aldeia São Vidal. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e contempla Anos Inicias, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial. Estudam somente alunos indígenas. Há 04 professores não indígenas, sendo 05 professores da escola matriz e um da extensão. E 06 professores indígenas.

A escola é aberta no final de semana para a comunidade discutir os assuntos da aldeia. Buscamos sempre fazer a escola trabalhar junto da comunidade.

Nem sempre foi assim, entretanto.

Práticas disciplinares cupê (não indígena)

Antigamente a estrutura da escola era feita de palhas de piaçá, as paredes eram de folha de palha de buriti e taboca e o piso era de chão batido. Os materiais utilizados pelos professores e os alunos se restringiam a quadro, cadernos, lápis e livros. A FUNAI coordenava as atividades. Não havia alunos pesquisadores. As práticas pedagógicas eram outras.

O primeiro professor mehī foi Dodanin Piikên Krahô e o segundo foi Celvino Tehhi Krahô. Os professores cupê foram os missionários Hôrcuxỳ, Cumtum e Hômjaka. Apenas os jovens e adolescentes estudavam naquela época. As aulas aconteciam durante a noite e a luz era de lampião. Não tinha carteira, sentávamos em bancas feitas de madeira pelos próprios missionários. Os missionários produziram igualmente algumas cartilhas na língua indígena para serem utilizadas pelos professores Krahô.

A sensação que sentimos quando nos lembramos daquela época é a de que foi um período de dificuldades, mas ao mesmo tempo, foi um momento muito bom porque éramos crianças e não entendíamos quase nada. Lembro que não dávamos a menor importância para o estudo na escola. Aprendíamos

nos acampamentos tradicionais e muitas vezes nas roças do nossos pais. Eles também não se importavam se não estudávamos na escola.

Nós não tínhamos uma escola de qualidade, com uma boa estrutura. Tinha material apenas do cupê. Não tinha merendeira para preparar o lanche para os alunos que estudavam, não tinha diretor, secretário, vigia, etc.

O maior problema é que não passávamos de ano, repetíamos constantemente o que atrapalhava o desenvolvimento dos estudos. Não estudávamos direito. No entanto, vivíamos felizes e livres nos momentos bons.

O fato é que ninguém sabia da importância do estudo, por isso os mais velhos não incentivavam a gente. Para eles era normal viver uma vida sem o estudo na escola. Nossa infância era na roça e nos acampamentos na beira do rio Manoel Alves Pequeno. Agradecemos a eles por terem cuidado bem da gente.

A nossa ex-professora, Joana de Souza da FUNAI, foi uma mulher guerreira. Ela atravessava o rio na canoa e depois ia de bicicleta até a aldeia Manoel Alves Pequeno onde trabalhava. Ela fazia sempre o mesmo caminho, todos os dias pela manhã, e depois do trabalho às 11:30 voltava para sua casa que ficava em Itacajá, a 5 km da aldeia. Além de dar aula, ainda preparava o lanche para a gente lanchar.

Como na época não tinha ponte de acesso na aldeia, quando chegava a merenda escolar, nós nadávamos o rio Manoel Alves Pequeno até o porto de Adão Quirino para buscar a merenda junto com a professora, no sol quente. Lembro também que já chegamos a atravessar com as carteiras nas costas correndo o risco de vida, de morrer afogado.

Os conteúdos aplicados na sala de aula eram todos na língua portuguesa e nós não entendíamos quase nada. Com isso a gente tinha dificuldades na aprendizagem. A professora chamava a nossa atenção devido a nosso comportamento. Nós não ligávamos porque a gente não entendia nada.

Havia muitas matérias pedagógicas do cupê. Não fomos bem alfabetizados, pois não estudávamos bem, e também a nossa professora era não indígena. Com isso a gente aprendeu pouco da língua portuguesa.

Outro ponto negativo naquela época é que os professores trabalhavam só por disciplinas, dentro da sala de aula. Não tinha outra dinâmica pedagógica e isso nos desanimava, pois nossa cultura, nosso costume e a nossa realidade não estavam sendo valorizados. Com isso a comunidade, as lideranças e o cacique não tinham participação nas atividades desenvolvidas na escola.

A nossa aldeia e a escola não andavam em parceria. Aprendemos a ler e escrever bem nas duas línguas – Português e Língua Indígena – apenas no 5º ano do ensino fundamental com os professores: o Pastor Wanderley e a Missionária Sayonara. A partir daí, começamos a entender o quanto o estudo é importante nas nossas vidas.

Temas contextuais mehĩ

Hoje, as dinâmicas das aulas são diferentes. Em uma semana trabalhamos com tema contextual e na outra semana com disciplinas. Nas disciplinas trabalha-se os conteúdos que vêm dos conhecimentos tirados dos livros, do cupê. O tema contextual é bem diferente da disciplina. Ele tem a ver com teoria e com as novas práticas pedagógicas que buscam preservar, proteger e gerir o território dos mehĩs.

Assim, os alunos aprendem dois conhecimentos, o do cupê e o do mehĩ. Nos temas contextuais trabalhamos com os conteúdos voltados para nossa cultura e fazemos os alunos pesquisarem fora da escola, no pátio. Ou ainda com os anciãos, pessoas sábias que têm mais experiência, e têm mais conhecimento para transmitir.

Desta forma, conhecimentos que são repassados de geração para geração agora vão à sala de aula. Além disso, com o tema contextual os alunos têm a liberdade de participar das festas culturais realizadas pela comunidade e também aprender a praticar a corrida de tora, corrida de flecha, trabalhar na roça, pescar ou então caçar junto com os caçadores da aldeia. Isto significa que a escola se preocupa com a valorização da nossa própria cultura.

Para escolhermos um tema contextual, nos reunimos às sextas-feiras, professores indígenas e não indígenas e decidimos quais temas serão trabalhados nas próximas semanas com base nas demandas da comunidade. Depois de decidir, cada professor - responsável da semana pela turma – faz o planejamento semanal, de acordo com a série atendida. Nas séries iniciais são trabalhados temas que se relacionam somente com a alfabetização. Isto porque as crianças não podem sair da aldeia para pesquisar fora. Assim apenas aprendem os nomes, as letras iniciais, os desenhos e as cores.

Se o tema escolhido for voltado para música ou história, os alunos do ensino fundamental e médio podem pesquisar dentro da aldeia com os anciãos. Se o tema escolhido for voltado para natureza os alunos poderão

sair junto com o professor responsável para pesquisarem juntos no mato. É importante que o professor antes de aplicar o conteúdo na sala de aula escreva um roteiro a ser seguido, contendo algumas questões para a pesquisa.

Nas aulas expositivas dos temas contextuais ensinamos os alunos através da teoria mehĩ, como por exemplo: sobre as variedades das frutas, a forma de preparo para o consumo, como podemos comer, por que há uma época certa de colheita, quanto tempo dura para o amadurecimento das frutas, dentre outras coisas. Ao longo da semana os alunos trabalham com pesquisa, produção de desenho, registro de conhecimento e debate. Na sexta-feira apresentam o resultado para a comunidade.

O tema da música é muito importante. Nós costumamos levar um cantor ou uma cantora na sala de aula para que ensinem cantando, revalorizando a relação entre crianças, jovens e anciãos. Escrevemos no quadro a letra da música e ensaiamos as músicas escolhidas. Além de serem cantadas para a comunidade, elas podem ser apresentadas através de ilustrações, indicando as relações e condutas dos animais e da natureza. As músicas expressam a forma como vivem e a importância deles na natureza.

Me increr (as músicas)

A música é muito importante para a cultura mehĩ. A música alegre e conta a forma como os seres vivem e se relacionam com a natureza, com os rios, as árvores, as frutas, os insetos, a água, o sol, a lua e os pássaros. Todas as músicas são relacionadas aos seres da natureza, das plantas, das frutas e das árvores.

Nenhuma música pode ser inventada, porque todas as músicas são antigas e têm sua origem. Elas devem ser repassadas de geração a geração.

As músicas são fundamentais e necessárias. Elas devem ser ensinadas. Elas estão presentes no dia a dia e são relacionadas à natureza. Por isso são dinâmicas, alegres e unem a comunidade no pátio da aldeia. Elas fortalecem nossa identidade e cultura. Além disso, na nossa cultura, quando alguém quer ser uma cantora ou um cantor deve respeitar as regras, dentre elas a do resguardo para ter a voz afinada. Sem música, por exemplo, não há festa cultural. Cada festa cultural tem suas músicas específicas. A cantoria (me hõkrepõj) deve ser realizada em todas as festas culturais.

A música é muito importante no processo de ensino e aprendizagem. Me increr é usada na escola a partir da dinâmica do tema contextual. Nas séries iniciais as músicas são trabalhadas de acordo com o nível dos educandos. Não podemos ensinar todos os conjuntos de música nessa fase. Eles estão ainda no processo de aprendizagem, por isso as músicas são ensinadas aos poucos. Se forem ensinadas de uma vez pode-se confundir os alunos ou até mesmo bloquear o raciocínio deles. Além disso, a socialização com brincadeiras musicais estimula o crescimento cognitivo e motor da criança. Nas séries iniciais, por exemplo, do 1º ao 5º ano do ensino regular, trabalhamos somente com músicas bem curtas. São como corinhos. As crianças aprendem a cantar com facilidade.

As principais sequências de música utilizadas são: da borboleta, do macaco da mão gorda, do guariba da orelha redonda, do queixo inchado, do peixe grande e do sapinho – como abaixo. Todas as músicas devem ser cantadas.

Tepe ti japê	Procurando se um grande peixe
tepe ti	Estou a procura de um grande peixe
tepe ti japê wa apu xà ne cô ca ampu	olhando para a água
mã ipar ri pê mã	Ouvindo mi um filhote de soco
craw kra a re xà ne cô ca ampu.	olhando para o cô

Cupyt ty tê	Guariba da orelha redondinha
ija cupyt ty têê rê japac cuja cot to re	
hã à, hã à, hã à...	
Caprân xūm juhkô	
Me imã caprân nã xūm mu	fazem alça do jabuti macho
juhkô, juhkô	fazem para mim
jôhiehhe, jôhiehhe	uma alça para jabuti macho.

Os alunos do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental podem escolher as músicas para cantar.

É importante ensinar que nenhuma música está isolada. Existem sequências de músicas e é necessário cantar todas do mesmo conjunto musical. As sequências musicais devem ser cantadas no momento adequado. Temos que tomar cuidado, pois têm músicas que não podem ser cantadas à noite. Outras não podem ser cantadas nem à meia noite, nem de madrugada. E assim sucessivamente.

Não é fácil entender os significados das músicas, pois elas são verdadeiras.

O último tema que realizamos no final do ano de 2014, por exemplo, foi com a música do fogo, dos jovens (me intoj cute me to ajpên kjên) e a da cantoria no pátio (awcapàt pè). O objetivo foi incentivar as crianças a valorizar a sua própria cultura, fortalecendo-a. Queríamos conscientizar o aluno sobre a importância da música em nossa cultura e condicioná-los a entender a diversidade da musicalidade Krahô com prazer. Neste sentido, tínhamos como objetivo ensinar as crianças noções do conhecimento Krahô, como a sequência implícita nos momentos certos de se cantar.

Com o estudo da música esperamos que o aluno seja capaz de conhecer e cantar tipos de conjuntos de música (increr e hokrepôj) e seus instrumentos. Seja capaz também de saber os movimentos e gestos da música. E conhecer as danças dos jovens.

O tema contextual busca também fazer com que a criança seja capaz de escrever a letra da música e que consiga produzir ilustrações sobre o conteúdo dela, compreendendo os sentidos implícitos nas músicas.

É importante que as crianças aprendam através das músicas e valorizem a observação e a preservação da natureza e da sua própria cultura. A música é da natureza. Ela registra e ensina sobre ela.

Por isso podemos chamar a música na escola de **Pahte mē amjī ton xà itajê cunêa, nē rý ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mē to ihtyj, mē pah cunêa jakry xà caxuw.**

REFERÊNCIAS

WALSH, Catherine. Pedagogia decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. 2013. Tomo I. Serie Pensamento Decolonial. Abya Yala

AHCUXÊ PEQUE RÊ⁵

Pequena flecha que fica pendurada

Creuza Prumkwyj

Ahcuxê peque re é uma flecha que fica pendurada. É uma linha da flecha que já está dependurada, uma flechinha desmanchada. A linha está soltando. A veia do braço, pendurada.

É também um tipo de cipó que parece uma raiz que sai dos galhos de uma árvore parecida com a figueira.

É uma música muito repetitiva, que exige ter um fôlego longo.

(Fio pendurado da flecha rê rê rê; Desmanchando soltando; Fio pendurado da flecha rê rê rê; Desmanchando soltando)

(01) Ahcuxê peque rê rê rê

Ahcuxê peque rê rê rê

Ahcuxê peque rê rê rê

Ahcuxê peque rê rê rê ê ê

Ahcuxê peque rê rê rê

(03) Ahcuxê peque rê rê rê

Ahcuxê peque rê rê rê

Ahcuxê peque rê rê rê

Ahcuxê peque rê rê rê ê ê

Ahcuxê peque rê rê rê

(02) Xàhuware cajprỳ pequere re

Xàhuware ahcuxepeque re re

(04) Xàhuware cajprỳ pequere re

Xàhuware ahcuxepeque re re



Desenho: Edvaldo Paraty Krahô. 2014. Título. Cà.

5 Canto Fio da Flecha. Cantada por Chico Caetano Kacur Krahô. Transcrição e tradução Creuza Prumkwyj Krahô com os mestres anciãos Getúlio Krwakraj Krahô e Tohkwyj Krahô. Coordenação de Veronica Aldé.

CÀ. KRI HEMPEJ XÀ.

Creuza Prumkwyj

O pátio deve se transformar em aula. Os nossos anciãos ficam felizes. É muito importante guardar para o futuro, para que nossos parentes possam ver e dar valor aos costumes dos Krahô.

Eu estudei na universidade para ensinar as crianças o valor da cultura, nosso costume e nossa tradição. No conhecimento teórico da comunidade. Em mehĩ.

O Estado impõe outras demandas que se afastam de um bom currículo de escola indígena. Não é certo o mehĩ ficar apenas ouvindo o que o cupẽ diz, pois isso é a causa de se perder muito costume e cultura.

Quando a escola não tem base nos saberes Krahô muitas crianças desistem. Os alunos devem saber ler e escrever em português, mas não podem esquecer a língua materna, a corrida de tora, a dança e a música mehĩ.

Tem sido difícil estabelecer um diálogo entre a cultura mehĩ e a educação escolar. Nós estamos tentando equilibrar os dois conhecimentos. A ideia é estabelecer um diálogo entre o pátio (Cà) e as escolas.

A cultura mehĩ é muito presente no pátio.

Nas minhas aulas, para estabelecer esta relação entre o pátio e a escola, busco criar práticas pedagógicas baseadas em pesquisa na aldeia, seminários na comunidade, reuniões com professores mehĩ e aulas práticas fora da sala de aula.

Desde quando comecei a dar aulas percebi uma diferença entre as aulas mehĩ e cupẽ. Isto pois fui uma aluna que aprendeu no pátio, com os mais velhos.

Hoje, muitas vezes os alunos só ficam na sala de aula, por uma pressão das práticas pedagógicas do não indígena. Fica na sala de aula apenas olhando o quadro. Eu penso que isso enfraquece a cultura do pátio. O conhecimento pode ser fora da sala de aula, no pátio, aprendendo as pinturas, a música na prática. **Me kare Mã Cà Pe Ajpen To Hemej.**

Na prática o conhecimento está no pátio, no wyhty ou no mato. Quando trabalhamos fora da sala de aula muitos conhecimentos emergem junto com os anciãos. É muito produtivo. Hoje temos também um olhar para outras aprendizagens, como por exemplo estudando as leis e abrindo a memória.

Indo para o pátio estamos, portanto, fazendo atualizações com o aprendizado que estamos tendo na universidade. Isto é interculturalidade. Um diálogo entre o pátio e a escola, entre o conhecimento dos mestres Krahô e dos mestres cupê. É uma relação que tem que ser igual. O cupê às vezes não entende.

PYTHY⁶

Semente de urucum

Creuza Prumkwyj

Essa música conta da irmã que deu um caroço da semente de urucum. Da irmã que deu para ele; de alguém que ganhou da irmã. Elas estão dando urucum. A minha irmã está dando urucum. A irmã deu essa semente para essa pessoa.

(Ha toite= irmã preferida Cute mê hyre = eles estão dando Py = urucum thy = semente Pythy = semente de urucum).

(01) **Ihwy já hê**
Ihwy já hê ê ê ê ê

(02) **Cute mê hyre tahô hô hô hô ô ô**
Cute mê hyre tahô hô hô hô ô ô

(03) **Ha toite**
Ha toite

(04) **Cute mê hyro ta hon hô hô hô ô ô**
Cute mê hyro tahon hô hô hô ô ô
Cute mê hyro tahon hô hô hô

6 Canto da Semente do Urucum. Cantada por Chico Caetano Kacur Krahô. Transcrição e tradução Creuza Prumkwyj Krahô com os mestres anciãos Getúlio Krwakraj Krahô e Tohkwyj Krahô. Coordenação: Veronica Aldé.

ENTRE A CANTORIA E A SALA DE AULA: A MÚSICA COMO PEDAGOGIA

Alexandre Hartät Herbetta

*“A música também tem que mudar.. tem que mudar..
e a música também tem que mudar...”*

Chico Science

A relação presente no título acima “Entre a cantoria e a sala de aula” coloca em diálogo dois eixos aparentemente opostos e dicotômicos. De um lado, o termo música e seu correlato, cantoria, pode apontar para o que se chama “cultura tradicional”. Nestes domínios, articulam-se ainda a dança, a pintura, a alimentação a corporalidade e outros. Do outro lado, a sala de aula, aos quais se articulam disciplinas, políticas públicas e relações interétnicas e, aparentemente, representam domínios e espaços relacionados a uma instituição imposta de fora, do universo não indígena.

Como a música é aqui central, vale lembrar que esta dicotomia evidencia, de maneira similar, o dilema do campo de estudos da etnomusicologia, tratado por Menezes Bastos (2014: 2-4). Segundo o autor, muitas vezes percebia-se a música em oposição ao domínio da cultura, e de temas correlatos, como a ciência e o comportamento. Isto se tornava um obstáculo ao entendimento do potencial musical, reduzido a sua dimensão sensual e emocional – e, conseqüentemente do entendimento da cultura, reduzido a uma lógica racionalizadora.

Menezes Bastos (2014) propõe então a fundação de um estudo da música para além da dicotomia expressa entre música e cultura, constituindo assim algo próximo de uma teoria da música na/enquanto cultura e da cultura na/enquanto música. Para o autor, “a música é social não só por seu conteúdo, mas também em sua forma. Este pensamento, na base do estudo que fiz da música dos índios Kamayurá, é fundamental na direção

do estranhamento do paradoxo musicológico e, assim, do restabelecimento da linguagem musical enquanto sistema significante e de significado”. (: 4).

Esta dicotomia é igualmente um obstáculo à presença mais intensa e consistente da educação musical na matriz curricular da escola indígena e mesmo da escola brasileira de maneira geral, como se verá.

A despeito disso, o subtítulo em referência – música como pedagogia - indica que não se trata aqui de reificar antigas dicotomias, marcando pólos opostos que não se relacionam, mas de pensar em como tais domínios se articulam do ponto de vista de professoras e professores indígenas e do meu, a fim de organizar e produzir nossas aulas e nossos mundos.

O presente texto busca entender então a criação e efetivação de novas práticas pedagógicas musicais criadas por professores e professoras indígenas e elaboradas no contexto de suas trajetórias acadêmicas no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O NTFSI é um espaço de pesquisa e formação no campo da educação escolar indígena e da educação intercultural. Constitui também a possibilidade de acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Existe há dez anos e é constituído por curso de graduação e de pós-graduação no nível de especialização. Atualmente, conta com cerca de 300 professores e professoras indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, pertencentes à 19 distintas etnias, entre elas, os Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Krikati, Tapirapé, Xerente, Kamaiurá, Juruna, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia.

Estes professores e professoras buscam construir novas práticas pedagógicas para que seus alunos possam compreender e produzir um novo mundo, com base nos princípios da interculturalidade, da decolonialidade, da transdisciplinaridade e da contextualização (Mendes Rocha; Pimentel da Silva; Borges, 2010). Tais reflexões buscam referendar a elaboração de novos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas escolas indígenas participantes do projeto, os quais possuem novas dinâmicas de gestão educacional, outras práticas pedagógicas e inovadoras matrizes curriculares.

As novas matrizes curriculares, apontam para, dentre outras coisas, um papel destacado da música. Trata-se aqui assim mais especificamente, portanto, de investigar o papel destacado que a educação musical possui na

elaboração de novas matrizes curriculares nas escolas indígenas – e alhures. Em outras palavras, trata-se de refletir sobre como a educação musical pode articular conhecimentos intra e interétnicos, a escola, a cultura e a política. Isto, de modo a se rever a violência convencional do contato interétnico, marcada muitas vezes no processo de colonialidade do saber (Lander, 2005: 21-53) e implementada através de, entre outros mecanismos - a escola.

Estas práticas permitem ainda a problematização de aspectos centrais dos modelos pedagógicos e sociais impostos de fora, os quais são baseados em uma matriz epistêmica eurocêntrica de saber. Para Lander (2005: 27),

as categorias, conceitos e perspectivas [eurocentricas](economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou do tradicional em todas as outras sociedades (grifo meu).

Assim, categorias que fundamentam outras epistemologias são inferiorizadas e deixadas de lado. A música (ou as artes) nesta escala passa a ser percebida como de menor valor frente a outras áreas do saber. Diante deste cenário, a educação musical passa a ter um valor hierárquico inferior a, por exemplo, ciências ou matemática na escola convencional. Para Huhte Krahô, meu Quêtti⁷ e membro do comitê Krahô do NTFSI, entretanto, música é matemática – e vice-versa.

A música na escola indígena aponta então para o campo do que se pode chamar pedagogias decoloniais, no sentido de Walsh (2013: 2-48), pois busca refundar outras possibilidades de entendimento e produção do mundo, problematizando e transformando categorias eurocêntricas convencionais. Para a autora, estas são “pedagogias que trazan caminos criticamente para leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad como apuntó Freire, pero pedagogias que a la vez avivan el

7 Quêtti é um termo de parentesco Krahô representado por uma figura masculina que possui a importante função de transmitir o nome social a outro homem, estabelecendo relação permanente entre os sujeitos implicados.

desorden absoluto de la descolonización aportando una nova humanidad, como senalo Frantz Fanon” (: 10).

Nesta direção, a música não é vista apenas como um recurso pedagógico, cujo objetivo é transmitir determinado conteúdo ou habilidade da matriz curricular. Ou mesmo, não é vista apenas para o aprendizado de sua forma e estrutura musical, como se verá. Ela é entendida enquanto pedagogia – onde conteúdo e forma não podem ser dissociados. Note-se ainda que mesmo nas escolas não-indígenas a discussão sobre a importância de uma educação musical é bastante presente e importante.

Desvalorização epistêmica: a música enquanto entretenimento?

Para Chervel (1990) é importante o estudo dos mecanismos que recortam os conteúdos presentes nas matrizes curriculares da educação escolar de modo a se entender a sociedade em referência. Na mesma direção Dantas (2015: 94) afirma que a construção do currículo não é algo neutro, mas “ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos é reflexo de uma atitude política”.

A desvalorização da educação musical e o sumiço da música nas matrizes curriculares brasileiras apontam, portanto, para aspectos interessantes da política educacional e para o que se pensa acerca da formação de subjetividades no país.

A educação musical no Brasil perdeu valor e espaço enquanto processo de ensino e aprendizagem especialmente na década de 1970, ao longo da ditadura militar. Neste cenário, a música passou a ser excluída constantemente do currículo escolar, em relação a outras disciplinas, mais diretamente, em detrimento de educação artística – genericamente classificada, a partir da lei n. 5.692/71. Para Subtil (2012), no período, há um foco maior nas artes plásticas.

Desta maneira, a música é duplamente desqualificada na matriz curricular. Uma por conta de ser percebida com menor importância do que outras disciplinas, como matemática e ciências, por exemplo, como mencionado. Outra por ser a menos praticada dentre as artes. A educação musical passa a ser posicionada, então, em espaço inferior na matriz curricular da educação escolar convencional.

Neste contexto, segundo Fonterrada (2008),

no mesmo período em que os países desenvolvidos adotavam, ao lado da performance (banda, coro orquestra) e das práticas de escuta, interessantes movimentos de criação musical e composição nas escolas, baseados na estética e nos procedimentos da música contemporânea, no Brasil perdia-se, nesse mesmo espaço, não apenas os procedimentos, mas a própria disciplina, escavando-se o vale que, desde então, abriu-se entre música e a escola (: 341)

A autora lembra ainda que “no início de abril de 2011, foi realizado o “Encontro sobre o poder transformativo da música” (2016: 1), no Fórum Global de Salzburg, que reuniu educadores musicais de todo o mundo”. Conforme ela, elaborou-se na ocasião um manifesto indicando a música como elemento fundamental para a cidadania plena, fundamentando novas visões sobre a educação musical e apontando para uma nova valoração da educação musical na matriz curricular da educação escolar.

A despeito dessa situação, a educação musical tem sido vista cada vez mais, como “elemento imprescindível na educação pelo seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional... (como) linguagem musical no processo de ensino-aprendizagem... pois resgata outras facetas do processo educacional como a emoção e a criatividade, as quais estão envolvidas pelo conteúdo interdisciplinar, subjetivo e estético dessa linguagem artística” (Correia, 2010: 127-128).

A lei 11.769/2008, inclusive, passa a obrigar o ensino de música em todas as escolas do país – o que não ocorre na prática. Note-se que, dentre outras questões, a lei não determina claramente se a educação deve ser uma disciplina independente ou se deve estar integrada na educação artística.

Tal paradoxo – entre o potencial da música para a educação e o não uso da mesma nas escolas brasileiras - se dá por uma série de razões. Uma delas, tem a ver com o fato de que a música, na contemporaneidade, acaba assumindo um valor relacionado ao domínio do lazer, e não tanto da formação humana. Isto em detrimento da ampla e relevante discussão proposta por educadores musicais. A legislação brasileira, inclusive, apoia esta nova perspectiva da educação musical. A LDBEN 9394/96, estipula que a música constitui domínio do conhecimento e não apenas forma de lazer.

Na mesma direção, a música é considerada muitas vezes como domínio de especialistas. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), entretanto, “a Lei não tem como objetivo em formar músicos, mas desenvolver

a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos”, (Craveiro apud Algayer, Trugillo, 2013: 2). Figueiredo (2004) também trata do assunto. Ele toma como base uma pesquisa realizada em universidades acerca da formação musical de professores generalistas. Segundo o autor tais cursos partem do princípio de que a música e, conseqüentemente, a educação musical, é um campo para especialistas que possuem um dom especial. Para o mesmo autor

os professores generalistas não são matemáticos mas incluem matemática em sua prática cotidiana; não são cientistas mas abordam as ciências em suas atividades de ensino; não são poetas nem escritores mas são responsáveis por questões da língua portuguesa; mas normalmente não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal. Essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição. (2004: 56).

Em seguida, pode-se notar que muitas vezes a educação musical é percebida de maneira reducionista e fragmentária. A discussão ocidental muitas vezes, centra-se sobretudo no caráter sensual, integrador e criativo da música, deixando de lado seu potencial de formação intelectual-cognitivo dos sujeitos. Outras vezes a música é percebida apenas como recurso pedagógico para a transmissão de determinado conteúdo – uma espécie de potencializador da aprendizagem, por conta de seu caráter lúdico e emocional, evidenciado principalmente a partir da sonoridade.

Para Menezes Bastos (2014: 3), entretanto, não é possível “reduzir a expressão da música (o som) - sua fonologia e gramática - a seu contexto (o comportamento) e vice-versa”. Segundo o autor, reduzir a linguagem musical à sensorialidade pura, deslocando-a do domínio da inteligibilidade, “constitui um absurdo, lugar de nascimento das tautologias que dominam as elaborações sobre a questão do sentido musical feitas de dentro das Ciências Humanas e de suas satelizadas musicologias”. (: 4).

O próprio fato de se pensar a música de maneira disciplinar é bastante contraditório, pois vai de encontro a uma de suas características principais, qual seja a de articular vários campos da cultura ou do conhecimento, como os domínios da escrita, da oralidade, da emoção, da criatividade, da emoção e da cognição. Neste sentido, para Subtil (2012: 125-151) o processo de

disciplinarização das artes tem como objetivo o controle sobre tais formas de expressão e reflexão.

A despeito dessas visões reducionistas, Campbell e Dickson (2000, apud Correia, 2010: 136), apontam que além de promover sensações e operar com a criatividade, a música exerce papel fundamental na cognição. Os autores lembram que “na Hungria observa-se, no trabalho de Zoltan Kodály, que nas escolas as crianças cantam todos os dias. Já na terceira série os alunos produzem sons belos e agradáveis. Nota-se que, os mesmos, vão muito bem em ciências e matemática, devendo-se a isso sua prática diária do canto”.

Nesta direção, para Correia, “a música pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva” (2010: 139). Fonterrada corrobora a ideia. Para a autora, há muita discussão sobre o tema “sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento” (2008: 12-13).

Parece evidente, portanto, que a educação musical pode ter um papel mais destacado no sistema educacional nacional, qual seja o de se posicionar de maneira protagonista na matriz curricular da escola. Melhor dizendo, é interessante pensar na possibilidade de termos matrizes curriculares mais musicais, revalorizando o papel da música como formadora das pessoas.

Neste sentido, pode-se dizer que o desafio de se revalorizar a educação musical, a partir dos pressupostos da transdisciplinaridade e da complexidade, constitui uma atitude pedagógica decolonial, no sentido de Walsh (2013), pois problematiza e rompe com pressupostos fragmentários e reducionistas, típicos de uma epistemologia eurocentrada, a qual busca neutralizar as artes e, especialmente, o potencial musical e é, ainda, marca hegemônica do sistema educacional brasileiro, constituindo, como se pode adivinhar, projeto de formação acrítico e para o capital.

Estudos de caso: A música em si!

No breve cenário exposto, algumas escolas Timbira do Brasil central, as quais se relacionam ao projeto do NTFSI, tratam da educação musical de maneira especial e marcante. Elas apresentam propostas de uma educação

musical inovadora e interessante. Seus professores e professoras criam e aplicam uma série de práticas pedagógicas muitas vezes tendo como centro a música. Muitas destas escolas passam atualmente por um processo de reformulação da matriz curricular de suas escolas.

Note-se que os Timbira se constituem por alguns povos que se percebem parentes no norte e nordeste brasileiros, como os Apinajé, Krahô, Gavião, Krikati e Canela. Eles possuem, portanto, universos culturais similares. Note-se ainda que um dos temas centrais do NTFSI é a reformulação das matrizes curriculares das escolas indígenas, o que se dá a partir das noções de decolonialidade, protagonismo indígena e transdisciplinaridade.

A música em muitos destes casos aparece enquanto o tema central da aula. Nestes casos o objetivo da prática pedagógica é o de transmitir determinado repertório musical. Como se verá, a ideia não se resume a dominar o canto, mas sim compreender aspectos centrais da criação e (re) produção dos mesmos. Outras tantas vezes, as práticas pedagógicas musicais buscam articular a música a outros aspectos culturais, como as histórias dos antigos, os cantos não indígenas, como o forró, a Festa da Batata, a complexa organização social e política, a nomeação, a exploração capitalista, dentre outros. A música parece então promover a compreensão das armações e relações entre domínios diversos.

Tal situação é observada igualmente por outros professores do NTFSI. Segundo Pechincha (no prelo: 2)

como sentem que não mais contam hoje com as condições ideais para assegurarem essa memória, vêm no registro escrito e audiovisual dos cantos e ritos um recurso à mão para garantir o seu conhecimento pelas gerações futuras e estão envidando esforços para a sua introdução nos currículos escolares. A atenção dirigida aos cantos krahô se faz, portanto, impulsinada pela necessária problematização da relação entre a ação da escola e práticas culturais krahô, com foco nas implicações da transposição das segundas para o âmbito dos currículos escolares, entendida como oportuna pelos professores krahô.

Como se pode ver, a música Timbira parece ter um papel destacado nas referidas comunidades. Para Borges (2004), por exemplo,

o repertório das canções é praticamente infinito, já que os Krahô cantam sobre tudo o que existe no mundo... as letras das canções falam sobre detalhes dos distintos aspectos do real; elas são uma forma de linguagem que faz circu-

lar informações e conhecimentos acerca dos seres e das agências que povoam o cosmos (: 27).

Conforme Aldé, ainda, “muitos dos cantos Krahô se dedicam à simples captura de uma imagem, um jeito de ser, aos movimentos e às cores, detalhando cada pedacinho do universo. Esse detalhar amoroso e essa relação estreita entres os seres gera um ambiente delicado e de extrema sensibilidade ao Outro” (2013, p. 57). Na mesma direção, para Azanha (2004: 2 apud Borges, 2015: 27) “as palavras da música Timbira cantam (descrevem) o mundo, ou melhor, todas as coisas belas e inusitadas dos seres que povoam esta terra e que são dignas de serem eternizadas na única maneira humana em que o seriam; a música”.

As reflexões acima expressas apresentam a música de maneira polissêmica e importante. Ela representa o belo e é ao mesmo tempo codificadora dos saberes. Indica percepções, estilos, tendências e condutas. Constitui mesmo uma linguagem que produz e circula conhecimento, estabelecendo redes sociais.

As pesquisas realizadas por professores e professoras indígenas do NTFSI indicam o exposto e avançam nas possibilidades de entendimento das diversas musicalidades. Kõnry, professor Krahô na escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves, trabalha em suas aulas com práticas pedagógicas musicais. Para ele, a música, ou me increr,

é muito importante na comunidade porque com ela se faz festa. A música faz parte de todos os momentos Krahô: na caçada, na roça, entre os partidos, de madrugada, ao amanhecer. Por isso os Krahô ensinam as músicas para as gerações mais novas. A música serve para animar. A música fala sobre os saberes da natureza, dos pássaros, dos animais. Mostra a forma de comportamento dos animais e da natureza. Mostra a marcação do tempo e do espaço na aldeia – cada música tem uma hora certa.

Para Tupen, professor Krahô da mesma escola, “as músicas que podem ser ensinadas na sala de aula são de acordo com a idade dos alunos. A música é livre, as crianças escolhem as músicas que eles querem aprender”.

Entre os Krahô há outras tantas práticas pedagógicas relacionadas à música. A pesquisa de Gregório Huhte Krahô (2013) também trata da musicalidade. Para ele, ao estudar a música Krahô, os alunos têm contato com outros domínios culturais e saberes, como a história, a geografia, o território

e até mesmo a matemática, apontando para o caráter transdisciplinar desta música. Para Huhte, por exemplo “desde sempre, o mundo Krahô tem a ver com a relação entre a esquematização de dominar músicas e o estudo de matemática local”. Sua pesquisa aponta para a importância da noção de exatidão – presente na música – para o modo de ser Krahô.

Huhte diz que “as músicas são da natureza e devem ser cantadas de maneira exata para a sustentabilidade. Aprendemos a cantar pelos pássaros, árvores, rio, céu e outras espécies, não tem música inventada. Sempre é o mesmo ritmo de cantar, dançar, pular”, apontando para uma noção de permanência, presente no fato de que as músicas que são cantadas hoje, são neste sentido, as mesmas apreendidas dos animais e da natureza. As músicas não podem ser mudadas. A prática rigorosa de tal musicalidade garante a sustentabilidade do grupo.

O universo Krahô é bastante musical e os cantos marcam os momentos dos sujeitos tanto espacialmente, no território, quanto a partir das temporalidades, determinando períodos do dia e do calendário anual. Há músicas que devem ser cantadas em lugares específicos e em momentos particulares. Assim há músicas do pátio, da caçada, da roça assim como há músicas do amanhecer, do entardecer e da madrugada, do período seco e chuvoso. Tal ordenamento deve ser observado com rigor – e exatidão (Cuxy; Herbetta, 2016).

A música vem sendo foco de alguns outros projetos entre os Krahô. Professores da escola indígena 19 de Abril, da aldeia Manoel Alves Pequeno, criaram na matriz curricular da escola um tema contextual baseado na prática da música tradicional. Conforme Kõnry, “expressar essa manifestação nos aproxima de nosso sentimento étnico e transforma tudo em alegria. Com a música a escola fica mais alegre. Através dos temas contextuais os alunos da Escola 19 de Abril irão conhecer, valorizar, e pesquisar sua própria cultura”.

Entre os Apinajé, a situação de uso da música enquanto prática pedagógica é similar. A pesquisa de Julio Kamêr Apinajé (2013), por exemplo, tem como centro a ideia de que para se proteger o território Apinajé das queimadas e assim manter seus recursos naturais protegidos e garantir sua sustentabilidade, é preciso cantar as músicas tradicionais. Neste contexto, algumas músicas têm relação especial com lugares do território, os quais possuem recursos específicos como o babaçu, que são constituintes do que pode se chamar de cultura, pois geram objetos específicos, recursos

alimentares, promovem organização social particular e, entre outras coisas, possuem história e música.

A partir daí, Kamer cria práticas pedagógicas intra e interculturais relacionadas ao tema, e aponta para sua importância na matriz curricular nativa. Segundo Kamer, portanto, a música tradicional traz em si um conjunto de saberes, relações e intervenções fundamentais para a sustentabilidade do território, garantindo a existência do grupo e apontando para interessante relação entre uma percepção de cultura e a prática dos cantos ditos tradicionais. Esta música não pode ser vista, portanto, de forma isolada. Ela é intrinsecamente conectada a outros aspectos do universo Apinajé de modo que cantar determinadas canções indica o cuidado com lugares do território, assim como garante a sustentabilidade da população.

O trabalho de Kamer é intitulado “Xahtã mē pahte amnhī nhīpêx ho hihtyx: relações entre queimadas e cantorias no território Apinajé”. Neste trabalho, Júlio busca, a princípio, definir em termos Apinajé o que é sustentabilidade (Xahtã mē pahte amnhī nhīpêx ho hihtyx). Segundo ele, o conceito indica as relações intrínsecas entre território, recursos naturais, objetos, organização social, língua materna e música. Para os Apinajé, a prática de seus cantos estabelece formas particulares de se relacionar com as pessoas e com a natureza indicando que a percepção de cultura em tela tem a ver com relações particulares com agentes diversos, dos seres humanos ao que se chama, natureza.

O tema da música se tornou central, inclusive, para a escola Tekator, onde leciona Kamer. Lá, há em andamento um projeto intitulado “Grernhōxwynh Nywjê - Fortalecimento da Cantoria entre os Jovens nos Rituais Apinajé” cujo objetivo é a formação de cantores e cantoras. Segundo Kamer, a ideia é “junto e em parceria com a escola incentivar e envolver os jovens no aprendizado de nossos conhecimentos tradicionais e a cultura (Panhī) Apinajé.” Para o professor, como se pode ver, a música é uma espécie de matriz de saberes, estando relacionada com os conhecimentos indígenas.

Kamer afirma ainda que a música pode transformar a escola indígena. Segundo ele, “essa iniciativa da Escola e da comunidade tem a finalidade de organizar e fortalecer nossa participação no sentido de construir e efetivar uma Educação Escolar Indígena própria segundo nossa concepção de cultura”, apontando para sentidos particulares de cultura (Herbetta, 2016).

A música aparece também em projetos de pesquisa e práticas pedagógicas Krikati. Jair Krikati, morador e professor da aldeia São José/MA, conta que sua avó já se preocupava com a diminuição da prática musical entre as crianças Krikati. Em um destes projetos, a musicalidade se relaciona à produção de artesanatos, que são importantes nos rituais. Segundo os Krikati, há alguns objetos que não estão sendo mais produzidos, o que acaba comprometendo a organização de alguns rituais.

A pesquisa em referência busca mobilizar parte da população para a produção destes objetos de modo a reativar alguns momentos importantes para a comunidade. Neste sentido, cada um destes objetos especiais possui também sua música, apontando para a relação já comentada de associação entre música e outros domínios. Se se deixa de cantar a música, o objeto perde seu sentido no rito.

Muitos dos projetos políticos pedagógicos – PPPs - produzidos no curso de especialização do NTFSI também têm a música como centro. O NTFSI iniciou em 2014 sua segunda turma do curso de especialização “Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica”. A experiência da primeira turma da especialização foi bastante rica e apontou desafios para professores indígenas e não indígenas os quais são centrais para se pensar a questão da educação escolar indígena no Brasil. Note-se que o objetivo do referido curso é o de colaborar na produção do PPP de cada escola indígena participante. E que cada PPP deve preferencialmente possuir uma nova matriz curricular.

O PPP Gavião (2014) por exemplo traz em seu texto uma lista com músicas transcritas das festas tradicionais. Como o PPP postula,

as festas Gavião são musicais. Cada ritual desses é composto por um conjunto de músicas que pertencem somente àquela festa. Mas, vale ressaltar que, em todos esses rituais, são cantadas as músicas de pátio, conhecidas entre os Pyhcop Cati como me êhncre caprêh (músicas lentas) me êhncre pajpax (músicas animadas). No entanto, existem algumas músicas muito animadas que são conhecidas entre os Pyhcop Cati como me hÿhcr.hn (: 15).

Diz-se ali que é a partir do estudo desta musicalidade que o aluno poderá conhecer de forma mais adequada temas, percepções e categorias dos saberes Gavião. É através das músicas Gavião que, espera-se, obter a formação adequada do sujeito. Conforme o PPP é preciso fortalecer a

participação de jovens e crianças na organização desses eventos, já que atualmente temos apenas nove (9) cantores nas aldeias da T.I Governador. Assim, é importante envolver as crianças e jovens nas festas tradicionais, de forma que elas sejam ensinadas pelos cantores no pátio e na escola. As crianças e os jovens participando fora da escola junto com os organizadores de festa, aprenderão sobre os cânticos (os que são cantados pela manhã, a tarde, a noite e de madrugada), cânticos das festas, as pinturas usadas nas festas, uso de matéria-prima que são usados nos adornos. Aprendendo a organização de subgrupos, que tipo de cântico (música) aquele subgrupo canta, e se é para se pintar (: 12).

Como se pode perceber, para os Gavião, o aprendizado da musicalidade indígena tem a ver com o próprio conhecimento de mundo da população. Ela, música, tem a ver com as pinturas, festas, organização social e com algumas categorias importantes para a formação do sujeito. Nesta direção há uma proposição de que a matriz curricular da escola Gavião seja uma matriz bastante musical.

Note-se que a pesquisa sobre as musicalidades e sua aplicação na escola, apontando para uma pedagogia musical, não se restringem aos inúmeros grupos Timbira. Outras tantas pesquisas presentes no NTFISI que se transformam em práticas pedagógicas centram-se no tema da música. Para os Javaé, por exemplo, a comunidade decidiu “por unanimidade que o professor Marco Kalari trabalhasse com as músicas, pois elas estão se perdendo e que os homens mais velhos iriam ajudá-los por ser uma arte que eles dominam melhor e que não querem que se percam”(2014: 7). Segundo Kalari, “até então, a minha preocupação, vem atrás do desaparecimento de diferentes tipos de músicas do povo Javaé, que tem a grande importância para o nosso povo, que na sua ausência, traz a tristeza, no âmbito da nossa comunidade indígena” (Ibidem).

Para ele, os jovens, especialmente, estão praticando as músicas que vêm de fora da aldeia, mais especificamente músicas não indígenas, que constituem espaços de lazer e não agem como transmissão de um conhecimento importante para a comunidade. A pesquisa do professor tem como objetivos

manter as músicas vivas, na memória do povo Javaé, com a ajuda de arquivos e da tecnologia, em forma de escrita e oral para manter a alegria e a felicidade na realidade da comunidade; separar o ritmo das músicas, que são usadas por dois Irasò/aruanãs, Weru e Ijareheni e dos espíritos, que nós acreditamos nos nossos rituais; conhecer a história do surgimento das músicas do povo Javaé para que seja conhecida futuramente em novas gerações; observar a situação de como está

o processo de perda das músicas do povo Javaé na comunidade; resgatar as músicas que já se perderam há tempos no mundo dos adolescentes para que sejam fortalecidos nas futuras gerações (2014: 8).

As músicas Javaé portanto apontam para modos de ser dos sujeitos, a partir de ritmos específicos e indicam também constituir uma matriz de saberes que é colocada em oposição às músicas ocidentais. Dessa forma, deixar de lado esta musicalidade em detrimento de outras é desvalorizar a identidade indígena.

A musicalidade é igualmente central para o estabelecimento de novas práticas pedagógicas em outros espaços do país, para além do NTFSI. Para os Pataxó Hãhãhãe, por exemplo, “desenvolvemos na prática pedagógica, várias atividades interessantes. Entrevistamos pessoas da comunidade, assistimos filmes referentes à cultura indígena, realizamos nosso ritual do Toré e para isso, fizemos pintura corporal, dançamos juntos e transformamos a sala de aula em um espaço cultural mesmo” (Gerlic, 2012: 32). O toré, rito musical, é assim apropriado nas disciplinas de português, de matemática, de história e ciências, permitindo a esta escola atuar com base em uma matriz cultural.

Para o professor Hãhãhãe, “também recebemos visitas dos anciões na sala de aula, para conversar sobre o resgate do nosso idioma. Essas atividades foram desenvolvidas objetivando melhorar a cada dia a minha prática pedagógica, ampliando cada vez mais os conhecimentos culturais da comunidade e dos meus alunos” (Gerlic, 2012: 32). Conforme o intelectual indígena, “com o tema “Preservação da Cultura”, pretendo esclarecer a importância da sabedoria dos ancestrais usando a conscientização da cultura para nossa comunidade” (Ibidem).

Pedagogias musicais e decoloniais: a música enquanto matriz de saberes

Como se pode perceber, a música constitui domínio privilegiado para os professores e professoras indígenas do NTFSI – e alhures. Percebe-se, claramente que é muitas vezes a partir dela – música - que os professores pensam e produzem suas práticas pedagógicas apontando para uma pedagogia particular. Nestas práticas, como se pode notar, a música não é apenas um recurso pedagógico, um instrumento que auxilia a compreensão de algum outro conteúdo. Ela é importante em si, o que se dá a partir de uma série de princípios.

Em primeiro lugar pode-se destacar que o uso da música em sala de aula tem como função acessar a memória coletiva do grupo. Desta forma, ela pode (re) estabelecer relações inter geracionais entre anciãos e jovens. Isto, pois os mais antigos são os conhecedores da teoria musical nativa. São eles que são chamados a participar destas aulas e projetos. Os anciãos são efetivamente (re) valorizados nos contextos destas experiências. O caso do uso do toré na escola Hãhãhã é evidente sobre isto. O caso do projeto musical Apinajé também corrobora a questão.

Nesta direção estas musicalidades parecem registrar ou codificar um conjunto de saberes e informações que apontam para a relação de cada população com o mundo. Assim nestes cantos há personagens marcantes, histórias relevantes, lugares especiais, práticas e condutas adequadas, assim como percepções do universo. Pode-se dizer que tais músicas constituem uma matriz de saberes. Entre os Gavião, como visto, os cantos apontam para entre outras coisas o complexo sistema de organização social baseada em metades e partidos. A escola indígena deve-se atentar para o fato de que os alunos e alunas devem aprender a cantar o repertório tradicional dos cantos para a compreensão deste universo particular.

Neste sentido, segundo Aldé, em relação aos Krahô,

os cantos também aproximam as novas gerações dos conhecimentos acerca de toda a biodiversidade do Bioma. Das cinco traduções realizadas dos Cânticos do Pohy Jô Crow (Ritual da Tora de Milho) e duas Cantigas de Maracá, mais de vinte espécies animais e vegetais vieram à tona, encantando-nos. Repletas de detalhes e poesia, as letras dos cantos Krahô revelaram de maneira singular a biodiversidade da fauna e da flora nativa de um dos mais antigos e complexos Biomas do planeta. O acervo musical Krahô representa uma verdadeira Enciclopédia Sonora do Cerrado. Um patrimônio imaterial de extrema importância para a humanidade (2013 : 55)

Em seguida deve-se notar, especialmente, que a prática pedagógica musical traz implícitas noções da epistemologia indígena. Para Borges, por exemplo, “entre os timbiras e, em particular, entre os mehĩ, o ouvir recebe ênfase social enquanto faculdade moral e cognitiva associada ao conhecer-compreender” (15-16). Segundo o autor, entre os Krahô, “o mito de *Hartãt* evidencia a centralidade da audição tanto para o conhecer/compreender, quanto para a própria estética mehĩm do existir. (Borges, 2012 :

7). Neste sentido, a ideia de ordem ou exatidão, por exemplo, contida nas músicas Krahô são fundamentais para a formação da pessoa lá. Já entre os Javaé, as músicas parecem apresentar um ritmo que faz parte de outros domínios da existência.

Desta forma, conhecer e praticar tais musicalidades é concomitantemente passar por um processo de formação que tem como base os saberes particulares de cada população – estes baseados em noções como ordem, ritmo, beleza, entre outras.

Além disso, pode-se dizer que tais práticas pedagógicas musicais desvelam um aspecto central do pensamento indígena, qual seja seu caráter associativo e não fragmentário. Assim, nestas práticas a musicalidade em referência como comentado está conectada a uma série de outros domínios, estabelecendo armações particulares e fundantes do socius de cada grupo, indicando um caráter transdisciplinar. A prática pedagógica elaborada pelo professor Julio Kamer Apinajé, por exemplo, desvela uma armação na qual determinado repertório musical está conectado intrinsecamente a lugares do território, a determinados recursos naturais e a práticas específicas, de modo que a prática musical em tela garante a sustentabilidade do grupo e combate a queimada, problema grave enfrentado pelos Apinajé.

Esta característica associativa presente na música parece apontar ainda para a noção de esticar presente em muitas pesquisas realizadas pelos professores e professoras indígenas no NTFSI. Segundo estas pesquisas, esticar tem a ver com o que chamamos contextualização, e nesta direção aponta para uma dinâmica relacional que conecta temas e domínios específicos, evidenciando a importância da relação em detrimento à fragmentação e fundamentando um outro regime de conhecimento (Herbetta, 2013).

Por fim, pode-se notar uma dinâmica interessante presente nestas práticas pedagógicas musicais acerca da noção de transformação. Neste campo pode-se dizer que por um lado tais músicas, segundo os interlocutores indígenas, são as mesmas criadas pelos animais e pela natureza e transmitidas para alguns personagens fundadores de cada universo cultural.

Neste sentido, para Pechincha,

afirmam também os krahô que seus repertórios de cantos são os mesmos desde que, em um tempo antigo em que os bichos e plantas “também eram gente”, os

aprenderam desses seres. daí a necessidade que sentem de guardar o conhecimento desses repertórios tal como foram ouvidos da primeira vez, o que exige disciplina e técnicas de memória a serem observadas por aqueles que desejam ser cantadores (no prelo: 1).

Por outro lado a retomada destas práticas musicais que se dá na escola parece indicar uma profunda transformação na educação escolar destas populações, já que voltam a produzir subjetividades baseadas em suas epistemologias particulares, em detrimento de uma escola colonizadora, baseada em uma matriz epistêmica eurocêntrica como sempre tiveram acesso. Neste contexto, para Grupioni (2006: 44),

como um movimento pendular pode-se dizer que a escola se moveu num longo percurso do passado aos dias de hoje de algo que foi imposto aos índios a uma demanda que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada no passado para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista com um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

A música assim pode movimentar o universo e promover transformações. Do ponto de vista de tais professores, o movimento é essencial à vida. Para Creuza Prumkwyj Krahô a vida tem a ver com o ritmo do maracá. A música é portanto transformação.

Nas palavras de Shepherd (1991), a música pode alterar o “status quo” social, constituindo um meio de expressão e comunicação que liga diretamente o sujeito ao grupo social e à sociedade inclusiva. Se a música ocidental permite ao sujeito sentir a sua ocidentalidade, tanto quanto conhecê-la, então a música indígena permite ao índio sentir sua indianidade, tanto quanto compreendê-la.

Conclui-se por fim que a música é mais do que recurso pedagógico, trata-se de uma forma de ensino e aprendizagem. Uma pedagogia. Ela parece constituir igualmente uma dinâmica, conforme Walsh, para

Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial

y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer. (2013: 43)

Pode-se pensar então que a música no sistema de pensamento em tela é o operador central na teoria pedagógica destes professores. E que pedagogia é formação e trans-formação.

Aventa-se, portanto, a hipótese de que um currículo sem base musical é o mesmo que um currículo colonizado. Dantas trata da noção de currículo colonizado (2015: 27). Para o autor o currículo de filosofia da Secretaria de Educação do Paraná/Brasil, por exemplo, é eurocentrado, pois ignora e distorce noções fundamentais de uma filosofia africana. Na mesma direção, ignorar o potencial da música enquanto modo de formação de pessoas é distorcer princípios fundantes dos regimes de conhecimento ameríndios – e outros.

Note-se então que tal reflexão deve ser importante para o fomento de políticas públicas adequadas à escola indígena. A possibilidade de cada escola indígena usar os modos particulares de ensino e aprendizagem, conquista presente no artigo 210 da Constituição federal de 1988, abre a possibilidade de se criarem modelos inovadores de educação.

No caso aqui tratado, tais conquistas têm relação com uma nova percepção de música – ou melhor, de educação musical. Esta, em acordo com a discussão contemporânea acerca do tema em tela, aponta para a necessidade premente de uma centralidade na educação musical, a qual deve ter como características a transdisciplinaridade e a particularidade de cada cultura. E que pode ser pensada a partir das noções da decolonialidade e transdisciplinaridade.

Pode-se aventar inclusive a constituição de matrizes curriculares musicais.

Abre-se, assim, a possibilidade de uma educação contextualizada (Freire, 1983), a qual reforça a autonomia do sujeito e promove a formação de subjetividades descolonizadas (Fanon, 1967).

Se a música em si parece não mudar. Ela promove a dinâmica de transformação que tem impactos na formação do sujeito, da escola, da comunidade, do mundo. A música muda... “A música também tem que mudar.. tem que mudar.. e a música também tem que mudar...” (Chico Science, 2009).

REFERÊNCIAS

ALDÈ, Veronica Sustentando o Cerrado na Respiração do Maracá: conversas com os Mestres Krahô / Veronica Aldè. Brasília, 2013. 72 p. Dissertação de Mestrado – Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília.

ALGAYER, Karine Regina; TRUGILLO Edneuzza Alves. 2013. MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO APRENDIZADO DA CRIANÇA. Revista Eventos Pedagógicos v.4, n.2, p. 136 - 145, ago. – dez. 2013

ASSIS, Eneida Corrêa de. 1981. Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”? – Dissertação de Mestrado – PPGAS / UnB, Brasília.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (orgs.) 2009. PEDAGOGIA DA MÚSICA - experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Editora Mediação. Educação e Arte.

BORGES, Júlio César. 2015. Peixes, Lontras e Arraias: resistência étnica dos índios Krahô através da festa. Revista ANTHROPOLÓGICAS. Ano 19, 26(1):15-44, 2015

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma Educar, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Editora UFPR 136.

CUXY, Joel; HERBETTA, Alexandre. 2016. A imagética mehĩ: reflexões iniciais sobre ritmos e imagens cupê e Krahô. Revista Saberes Indígenas. Goiânia: Editora da UFG. No prelo.

DANTAS, Luis Thiago Freire. 2015. Descolonização curricular: a Filosofia Africana no ensino médio. São Paulo: Editora PerSe.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. 2004. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FANON, Frantz. 1967 Black Skin, White Masks. Nueva York: Grove Press.

FONTEERRADA, Marisa Trench de 2016. O. Educação musical: propostas criativas. Em: Fundamentos da educação musical. http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Marisa_Foterrada.pdf acesso em 11 de abril de 2016

FONTEERRADA, Marisa Trench. 2008. De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação. Coleção Arte e Educação. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. Em: GRUPIONI, L. D. B. (Org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. 2016. A dinâmica dos temas contextuais e as transformações da educação escolar indígena. Em: CASALI, Alípio e CASTILHO, Suely (Orgs.). Diversidade na educação: implicações curriculares. São Paulo: Editora da PUC/SP. No prelo

HERBETTA, Alexandre Ferraz. 2013. Legislação e mito na educação escolar Timbira o verbo esticar e a pedagogia indígena no Brasil Central. In: Maria do Socorro Pimentel da Silva; Mônica Veloso Borges. (Org.). Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. 1ed. Goiânia: Editora da UFG.

FREIRE, Paulo. 1983. Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GERLIC, Sebastián. (org). 2012. Cantando as culturas indígenas. Coordenação geral da educação escolar indígena. Coleção Índios na visão dos índios. Editora Thydêwá.

HUHTE, Gregorio. 2014. Formas exatas de ser Krahô: a relação entre a música e a matemática. Palestra apresentada ao NTFESI/UFG.

KAMER, Julio. 2013. Xahtã mē pahte amnhĩ nhípêx ho hihtÿx: relações entre queimadas e cantorias no território Apinajé. TCC apresentado ao NTFESI/UFG.

KALARI JAVAÉ, Marco. 2014. A origem das músicas do povo Iny Javaé. Universidade Federal de Goiás. Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena. TCC apresentado ao Curso de Licenciatura Intercultural.

MENDES ROCHA, Leandro; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (orgs.). 2010. Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC-GO.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. 2014. Esboço de uma Teoria da Música: Para além de uma Antropologia sem Música e de uma Musicologia sem Homem ACENO, Vol. 1, N. 1, p. 49-101. Jan. a Jul. de 2014.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. 2007. “Música nas Sociedades Indígenas das Terras Baixas da América do Sul: Estado da Arte”. *Mana*, 13(2):293-316.

PECHINCHA, Monica. 2014. PERFORMANCE E EDUCAÇÃO INDÍGENA: NOTAS SOBRE OS CANTOS KRAHÔ (E SUA ENTRADA NA ESCOLA) – manuscrito, no prelo.

PROJETOS EXTRAESCOLARES DOS ALUNOS DO COMITÊ APINAJÉ-KRAHÔ do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG.

RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS DO COMITÊ APINAJÉ-KRAHÔ do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG.

SCIENCE, CHICO. 2009. Em: documentário musical “Mosaicos – a Arte de Chico Science”. TV Cultura <https://www.youtube.com/watch?v=Flg4AccZ54A> acesso em 11 de abril de 2014.

SHEPHERD, John. 1991. *Music as Social Text*. Cambridge: USA.

SUBTIL, Maria José Dozza. 2012. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012 125.

WALSH, Catherine. *Pedagogia decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. 2013. Tomo I. Serie Pensamento Decolonial. Abya Yala.

IHOROCORE⁸

Anta

Creuza Prumkwyj

A música fala da anta descendo no rumo do grande rio. Alguém tangendo/espantando a anta pro rumo do rio. No maior rio. Rio grande mesmo.

O grito (He já já) é para tocar as antas para poder descer na água. A anta cai na água do rio grande. A anta está beirando o rio para poder cair dentro da vereda que tem o maior poço. Desce para o poço grande.

O jatobá é o mantimento da anta.

Alcançou com o fôlego; foi embaixo e voltou.

(Anta hê jaha hê ja ja; Indo cair na água; Indo cair na água do grande rio; Hêja hê jân jân).

(01) Ihorocore hê jaha hê ja ja

Ihorocore hê jaha he ja ja

Ihorocore hê ja ja já

(02) Ihorocare hê ja ha hê jahahê

Ihorocare hê ja ha hê jahahê

(03) Cukrytyre mǎ

Cukrytyre mǎ

Cukrytyre mǎ hô coscati mǎ ihoh hocore

Hêja hê jân jân

8 Canto da Anta. Cantada por Chico Caetano Kacur Krahô. Transcrição e tradução Creuza Prumkwyj Krahô com os mestres anciãos Getúlio Krwakraj Krahô e Tohkwyj Krahô. Coordenação: Veronica Aldé.

ENTRE A MÚSICA E A MATEMÁTICA: SUBSÍDIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E MUSICAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS.

Gregório Hüntê

Krí Pjêhkra Pôa pê me crer me ampo to ipipenxà joh pên xá Kâmpa. Pê ruua pytkwyj “novembro” 2011, na ima imej crinare, ijo penxà to ite imej caxu, pom wa me ikuuj inder cunêa to caprar to mo xam imej crinare amji kim cunêa caxu NE hirônxa par ne hahkre pej, me pajo PÂRKÔ pin ampo itajê na inder pej cunêa jahkrepej xá wyr, me ite me to ipijapar xá ita.

Ik caxu imeajto imej amji cati cunêa pupu NE me to hô kre pro NE ihkôt ickê, to DVD’s ji pêj NE cuxi amji jahkre pej peaj kâm, hahpi na ahkrape te hahkrepej ne me to mecerer, ne me to hapactu nare caxu.

Wa kri catia kam ipa ne ahpan imecerer pihho kampa, imparxa, intojxà, cute me tahnâ, jumanxa, ne corma hohkêat te hajyr, 90% ma mehĩ ihtyj cormã me to amji kim.

Ne ihmo hanean, me ikwy te ampi to ipipenxa jahkrepxa, hõmpunxa, kâm amji kâm hapacxà, to ipipenxa, ampo jakraxa, ampo jipêjxa, ne amcrà me tahti kâm ampo to ipenxa.

Ne hanean “número decimal” japry pyxit, ipyakrut, inerê NE hirôpê ma rama hohket, hohkêat, itâm ma cahyt xá ita hee...Mam quê há jum jipêj, que há to apê NE intoa to apuhõrpu, kam amji kâmpa, “semana” ata kâm, pytwrý ata kâm caku ata kam, ho imejxa, NE hahkrepejxa te hapijr, ihkahhõc jahkrepejxà kre kam ahkrajre ma to ahêmpej caxu, ihkahhõc kam tahma ihcakên NE ahkrajre kra ma iren quêt hacjên caxu, ute me to hapac kêt maré caxu.

Amji Johkrepy catê canrem xá.

Eu me interessei em pesquisar e gravar as músicas mehĩ antes mesmo de assumir o compromisso dentro da Universidade Federal de Goiás. Sou artista da aldeia Cachoeira e aprendo junto com os mestres de alguns locais Krahô e Timbira.

O meu objetivo é continuar trabalhando com meu povo e a comunidade em geral do Território Kraholândia. Pesquisando todas as demandas do dia a dia, na convivência, na cultura e acompanhando cada evento realizado. O PIBID-Diversidade ajudou muito o trabalho que foi feito na aldeia onde minha comunidade mora e nas outras aldeias também.

A música realmente é uma fonte interessante para eu destacar mais o meu conhecimento através de informações obtidas do ancião e da anciã. Os mais velhos têm nos ajudado bastante para melhorar o trabalho nas aldeias. Por isso vamos seguir em frente até conseguir alcançar o que o mundo pode oferecer a nosso futuro, de geração em geração. O senhor Odeci Tepajôc Krahô, da Aldeia Pé de Côco diz que antigamente existiam muitas músicas diferentes, bonitas e matemáticas.

Este estudo musical fortalece o povo Krahô na cultura, na roça, na festa e na convivência cotidiana do seu conhecimento, que abrange desde a origem. Assim pretendemos manter o nosso saber tradicional dentro do conhecimento, além de acompanhar outros conhecimentos mais.

A ideia de pesquisa foi pensada por mim. Estava pensando em fazer um trabalho somente com música Krahô, junto com os Mestres, homens e mulheres que fazem este acompanhamento. Percebi que a música pode ser esticada e se relaciona com muitas outras coisas. A música faz parte da matemática, da história, da geografia e das festas. Ao mesmo tempo abrange a saúde, a produção e a vida. O Povo Krahô nunca vai mudar ou inventar a cantoria. Sempre foi assim, com o mesmo ritmo de cantar, dançar, pular. Como se fosse parte da natureza.

De fato, é muito importante executar a pesquisa dessa forma, retirando todas as sabedorias de cada cantor. Descobrimos quantas cantigas o Povo Krahô ainda possui. E quais desapareceram.

Estarei acompanhando somente os Mestres que sabem fazer o movimento e contar a história da música, explicando cada planta, animal e outras espécies que são relacionadas a ela. Por isso, é muito bom entender a regra musical e envolver a criança no próprio costume e na relação com a aprendizagem do povo.

Pretendo terminar este estudo e depois cuidar da minha vida e de meu pessoal. Realmente estou me esforçando para seguir o melhor rumo e para fazer um trabalho de qualidade no intuito de ser uma pessoa honesta, séria, digna e fiel, de forma compromissada com meu povo.

A história de meu envolvimento com a música sempre se deu através das festas realizadas na minha aldeia e nas outras aldeias. Quando acontecia o momento da cantoria, ficava em silêncio, prestando atenção para descobrir e ouvir as músicas diferentes, anotando no caderno e depois dialogando com o cantor. Procurando quais são as músicas que pertencem a meu povo.

A música é fundamental para incentivar a nossa criança na concepção de mundo mehĩ. Para isso ela deve saber cantar e também contar as músicas que são específicas para cada festa.

Minha trajetória de ser o cantor e conteudista de matemática indígena já vem depois que nasci e comecei a falar a língua. Comecei a dominar as músicas com leveza e atenção, decorando e perguntando para meus avôs, cantando e aprendendo a lição que há na música. O processo é bem estudado, teoricamente, desvelando a regra de matemática que aparece na música, no momento da cantoria, nos ritmos e sons que afinam o repertório de voz.

Na cultura, a música e a matemática são irmãs que aparecem na aprendizagem do cotidiano. Assim buscamos entender a importância das duas nas medidas, distâncias, tamanhos, contagens etc. Por isso as crianças começam a aprender desde que começam a falar e seguem aprendendo de pouco em pouco. Quantidade, separação, sons, ritmos. Isto para que possam saber a exata definição de alguns trabalhos que devem ser realizados.

O meu objetivo com a pesquisa, é colocar o meu Povo na outra alternativa a este mundo, que é a de manter o que é nosso. Não podemos perder a cantoria maravilhosa que a natureza ofereceu. Estou contente, feliz e em paz, abençoando a Deus que ilumina o caminho e vai garantir o bom andamento para eu conseguir o sonho que tenho na minha vida.

Espero ainda capacitar alguns alunos para cantar e escrever sobre as músicas. Produzir material didático para ser divulgado nas escolas indígenas Timbira, com o objetivo de fazer as crianças saberem as músicas da nação e os esquemas musicais.

De fato, sei que nenhuma pessoa ensina as músicas mehĩ. É a natureza que ensina. É ela que me preparou para ficar como cantor desta aldeia com vontade de aprender, praticando e ouvindo os Mestres. Assim foi minha aprendizagem. As músicas são da natureza. Aprendemos a cantar através dos pássaros, das árvores, dos rios, do sol, do céu, e de tantas espécies que existem no mundo. As pessoas se preparam bastante para usar todas as matérias que

encontram na natureza. Para saberem usar as vozes do ritmo que a música leva e os cantos que vêm da natureza.

Há dez mil anos, o mundo falava com os índios Krahô. Neste tempo tínhamos contato principalmente com os bichos que iriam ensinar a cantar as músicas; como o sabiá, o macaco, o xexéu, o tamanduá, o peixe, e também o sol, à noite, o verão, o inverno, o gavião, o papa-mel, o cupêhti, o cupêhkrâjakrôre, a capivara, entre outros.

Os mestres Krahô, que tinham contato com cada um desses animais conseguiram repassar esse conhecimento para seu povo através de uma festa, na qual se aprendeu também os passos, pulos e zingadas. A relação dos índios com os ensinamentos dos pássaros e animais - e como isso influencia a tradição e cultura do nosso povo - deve ser mantido para a sobrevivência desse conhecimento empírico.

A observação do sabiá, por exemplo, indica uma música que é cantada somente de madrugada. O Xexéu também informou que sua música só poderia ser cantada no período da tarde no círculo da aldeia, músicas de cupêhti e cupêhkrâjakrôre devem ser cantadas no período da tarde. O macaco ensinou a música que só pode se cantar de manhã. O canarinho, como é um passarinho muito sábio, ensinou música para cantar qualquer hora.

As músicas são variadas no que se refere às espécies da natureza. Os animais podem cantar sobre si, onde convivem, que alimentos comem. As árvores ou as palmeiras também cantam sobre si, sobre seu lugar, se é dá seca ou do brejo. Os pássaros cantam as belezas, o alimento que comem ou os lugares que descansam.

Sabemos hoje que as músicas dominam várias festas tradicionais e dão o significado das espécies que existem na natureza que o Krahô convive. As músicas têm os nomes próprios da língua Krahô que são usados no momento de cantar.

As músicas são também padronizadas, ordenadas e divididas conforme o nosso modo de vida. Por exemplo: Tem músicas para crianças (para o momento de chorar). Música que somente os homens cantam. Música para as mulheres e músicas que todos cantam juntos conforme a festa realizada para produzir a alegria, a saúde e os alimentos.

As músicas são ferramentas conservadas pelo povo que ainda mantém sua própria cultura, que identifica nossas raízes. Nossa cantoria é no pátio da

aldeia, no círculo da aldeia, na roça coletiva, na individual, durante as caçadas, na pescaria e no tempo das frutas, tanto na época da chuva quanto na seca.

Nossa música tem a ver com os movimentos. Cada música tem seu início e final. Todas as informações musicais apontam condutas para o momento certo, para serem cantadas, garantindo a qualquer hora o ritmo certo, pertencente a beleza de se usar a música. Mantendo o ritmo e a beleza de cantar sempre, estaremos em dia com todas as forças de se manter Krahô.

A música tem a ver com a matemática local. É tudo ordenado. O Povo Krahô vive na esquematização, que tem a ver com o domínio das músicas e com o estudo da matemática local. Desde sempre.

Nunca alteramos a música, sempre é a mesma coisa – a mesma ordem. O conhecimento da música é o da exatidão.

Em primeiro lugar a comunidade planeja o tempo de duração da festa cultural. Há festas que duram 3, 4 e 6 dias e contam com muitas músicas com vários ritmos diferentes. Quando o movimento começa, todas as músicas ficam animadas para serem cantadas pelo cantor ou cantora.

As músicas são cantadas na sequência correta, do início ao fim. Em cada estrofe canta-se da maneira que a natureza ensinou. Pode haver 10, 18, 27, 38 e 64 estrofes para cantarmos, tanto de dia na “pensão” “wyhty”, como no círculo da aldeia “kcape” ou no pátio “Cà” durante a tarde ou à noite.

De manhã, por exemplo, em um dia só, se canta a seguinte sequência: música do macaco, (cukoj crer), dança de jovens (ryt-re-môr) música da abelha (pê torti xy) grande homem branco (cupêhti) pequeno homem branco, cabelo ondulado (cupê krajorkrore). De tarde são as chamadas músicas aceleradas (increr peham nôre), ou músicas sem vergonha (increr peham nore) como a voz da batata “jat jarkura”.

Tem música que só pode ser cantada no início da noite, até 10:00 horas no máximo. Os jovens e as moças, juntos com a comunidade, dançam até esse momento. São várias danças diferentes, tanto em termos individuais como coletivo. Há coral. Depois disso, em outra hora a música só pode ser cantada pelo cantor ou cantora que tenha o instrumento especial, o maracá, o “cuhtoj”, a faixa “hahi”, o colar de pente de pau-brasil “kôjker” e o colar de curiazinha “crat re”.

Em minha pesquisa descobri letras diferentes em cada classificação das músicas padronizadas. Nunca tinha ouvido essa linda voz, que determina

a forma de cantar, de cada padrão. Descobri, por exemplo, 20 músicas da arraia: WAHA PARYY HY GUJA CRÔ TO AXÁ NAXÀHÀ CAPÊÊ.

Tudo isso está no contexto cultural do povo Krahô e nas regras da matemática local.

Música é matemática local. O Krahô tem sua regra de numeral decimal de um, dois e três na língua e na sequência falamos de muitos, de vários, de representações de 05 a 100, dependendo da quantidade.

A regra de numeral se aplica a vários outros momentos. Quando nós fazemos a casa, olhamos com olhos de vista, imaginando mentalmente a estrutura geométrica. Na caçada tem matemática local. O homem mata a anta numa caçada coletiva. Ele deve entregar a caça para a comunidade esquartejar e fazer a divisão da carne que deve ter a quantidade certa para cada casa ou cada pessoa. Ganha-se 3 ou 4 pedaços de carne dependendo de sua posição.

Há também divisão pelo nome, pelos partidos “verão e inverno”, pelas casas, pessoas, tempo, trabalho no dia a dia, pela semana, mês e ano. A corrida também possui sinais de matemática e músicas através da teoria de algarismo. Nela deve-se pensar de 1 a 20 ou de 50 a 100 de acordo com o movimento, com o momento. A situação é a mesma com a pintura corporal que tem a ver com o pensamento de dois ou três relacionado aos dias pintados e às espécies de urucum, pau de leite ou jenipapo.

A música e a matemática local estão relacionadas.

Mesmo assim, entretanto, já se perdeu muita música. Isto, pois os jovens não estão valorizando o que é da cultura Krahô, o que é o nosso cotidiano. Aquilo que cantamos. Estou preocupado com a perda da música. Os jovens, estão desvalorizando o que é nosso. Os anciãos sabem que o cantar está quase acabando, morrendo. Por isso muitas músicas não são mais usadas.

Atualmente, através da universidade estamos com a ideia de colocar na escrita todas as músicas mehĩ para que possam ser permanentes e presentes no futuro das nossas crianças. Estou me esforçando para construir o melhor trabalho para a escola, para a comunidade e para todo o Povo Krahô e todo o grupo “Jê” Timbira.

Este trabalho na comunidade tem que ter continuação para o nosso futuro, hoje, amanhã e depois. Devo levar o estudo sobre as músicas e matemática local também para a escola e ensinar para os alunos indígenas Krahô a fim de fortalecer a aprendizagem de cada estudante interessado.

A função da escola indígena é valorizar a tradição no conhecimento tradicional e moderno dentro da própria comunidade. Ela ajuda a entender a transdisciplinaridade para construir o mehĩ, sábio, com coragem, consciência, na tradição e ativo no mundo globalizado.

Quando ministrei minha aula sobre a música e a matemática local expliquei sobre a importância de nossa cultura. Mostrei para essa geração as músicas da batata e depois escrevi no quadro para os alunos copiarem as letras da sequência de músicas. Era uma turma multisseriada. Cantamos, com ampla participação da maioria. Eles aprenderam a cantar e também as significações implícitas à música, o que facilita a aprendizagem.

A maioria dos alunos elogiou o tema escolhido. Isso é fundamental. O objetivo era fazer o jovem reconhecer a importância da música e da matemática local e incentivar as crianças a cantar através de leitura. A partir desse aprendizado penso que a futura geração irá aprender a cantar e realizar as festas tradicionais Krahô. Aprenderão também sobre o tempo antigo. Eu trabalho com muita segurança. Meu sonho é a própria pessoa ter condição de crescer.

A educação indígena deve ser conduzida de acordo com a convivência na realidade de cada povo, de forma dialética e sotaque próprio. Deve-se respeitar a fonte da origem. Respeitar as demandas da comunidade. O ritual da aldeia deve se envolver na realidade própria de saber.

Por isso, a escola deve incentivar as crianças a aprender a cantar as diferentes cantigas Krahô; valorizar cada música e conhecê-las também através da leitura. Deve-se ainda reconhecer a descrição da música e o sinônimo de cada uma delas, além de saber sobre os instrumentos especiais que acompanham as cantorias no pátio.

É importante levar o cantor (increr) para cantar a música escolhida na sala de aula, a fim de valorizar o sábio e fortalecer a relação de jovens e anciãos. Na aula é importante também praticar a escuta através de som durante trinta minutos de silêncio.

Na minha escola, Escola Indígena Crokrôc, por exemplo, a aula não tinha hora para terminar. Em outra oportunidade, a gente trabalhou com os alunos de forma resistente, com o que nós temos no corpo. Acompanhamos o andamento do sol. Assim a prática pedagógica girava em torno das seguintes atividades: um dia de escuta, escrever sobre as músicas e depois cada um dos alunos deve contar a música para seus (as) colegas da sala.

Todas as músicas devem ser manejadas na aula, o que nós cantamos sempre está na cabeça do cantor ou da cantora. Nunca deixamos nenhuma fora, esta é a nossa voz para sempre, hoje e amanhã e depois (futuro). Todas elas são usadas, dependendo da escolha dos alunos, como por exemplo, nas músicas de POCAHÀC-CA JO CÔÔ HÔ e TOCÔÔ PRIPRORISSOO.

Em outra oportunidade trabalhei a música com os alunos de ensino fundamental. Primeiro passei um vídeo para a turma assistir. O aluno tinha que elaborar uma redação na língua materna e uma ilustração. Depois disso, escrevi no quadro algumas músicas e pedi aos alunos que eles cantassem.

A aula foi muito apaixonante para todos os alunos do 6º ao 9º ano pois trouxe a consciência de como aprender a cantar e de como descobrir que a música tem suas regras e significados. No outro dia, levamos todos para o pátio onde se discute, se manda e desmanda. Fizemos a dança junto com a comunidade e cantamos juntos.

É importante fazer assim com os alunos na sala de aula. Eles realmente gostam de trabalhar em cima da música dada. Não é só o professor que faz a leitura e apresentação, os alunos também são obrigados a fazer suas colocações em cima da aula aplicada. Cada aluno faz seu trabalho em língua materna.

Na sala de aula, fazemos a ilustração de animais que ensinaram o mehi índio a cantar, no papel ou na cartolina ou até mesmo no quadro. Deve-se escrever sobre nomes de animais e suas características. Uma sequência de música, por exemplo, ensina sobre o jacaré que se chamava Kohkot Johtomque e fez o lambú cantar para o índio durante a caçada. Esta sequência deve ser cantada à tarde com duração de 10 minutos.

Em outra ocasião, trabalhei o tema com os alunos de 5º e 6º anos. No período da tarde escrevemos sobre as músicas que o senhor Odecir Tejapôc Krahô nos ensinou. Cantamos vários ritmos diferentes. Os alunos conversaram com o mestre da música sobre a importância das músicas.

Conforme o senhor Odecir as músicas saíram da Natureza. Para ele os Krahô antigos saíram de seu povo acompanhando os animais para os outros lugares aprendendo a cantar: primeiro Tyrkre, subiu para o “céu” para aprender as músicas das principais festas através do gavião Kohkot Jo Tom. Ele saiu ao mato durante as caçadas junto com a comunidade e, em certo dia, ele foi sozinho quando todos os bichos estavam esperando para ensinar a cantar de acordo ao que cada um sabia. Eles apresentaram a música cantando sobre si. O desenvolvimento destes trabalhos é fundamental para a comunidade.

A participação e o envolvimento junto com os alunos, pais e mães é de extrema importância. O aluno que se empenha aprende a cantar e também a transcrever. A escola deve ensinar as músicas e aprofundar ao máximo o domínio das regras, sequências, da ordem e momento correto e os sons de cada uma delas. O aprendizado da música transforma os alunos que são capazes de abrir a memória.

A escola deve também registrar todas as músicas para deixar na escrita, digitalizada, para o nosso futuro. Para não deixar esquecer. Por isso estou propondo ao Mestre da nossa Aldeia produzir um livro para colocarmos em prática um conteúdo para as crianças estudarem nas salas de aula, no pátio ou em qualquer lugar.

Estou muito feliz de executar o trabalho que me interessei em fazer junto com os Mestres, alunos e a comunidade: na sala de aula, no pátio da aldeia e até mesmo fora da aldeia, onde se encontra a informação da música e da matemática através da natureza.

A esperança, do sonho, é ir neste rumo com coragem e luta. O futuro será seguro, mantendo-nos com a identidade forte e viva daqueles que alcançarem de ver os frutos.

PYT KĂM CUHTOJ TO MĚ INCRER

Ovídio Kőnry

Esta é a música da tarde. De maracá. Pode ser cantada depois da corrida de tora. É a música da tarde. É a música para encerrar a tarde e indicar o início da noite. Neste momento os cantores já vão pensando nas músicas da noite. Pode ser cantada a qualquer momento da tarde e em qualquer festa. A música possui uma sequência.

Ela apresenta alguns animais. A Primeira fala do tatu. A segunda música fala da raposa (Prÿhpore). A terceira fala do papa-mel. A quarta fala da arara azul. A quinta fala do lambuzinho – um pássaro que parece com a galinha, mas é bem pequeno e tem uma canela bem vermelha. É o pássaro falando de si mesmo, do jeito dele, falando da qualidade de si. A sexta fala da arara vermelha.

(01) 3x Tõn nô re roje hu wa je, je he.

Awpu mã waje waje, awpu mã waje waje

(02) 3x mã hanũnũ, hanũnũ jahê

2x Mã prÿh pore, hêr nõ hã

(03) Krokroc core krăjarêc re hê, hê rêt te re hê kujate he

(04) hara ha, hara hara mu hÿ hÿ

jô pàn rã tê hê japy, jô pàn rã tê hê japy hÿ

(05) Pyt ty te rumu ri pàn rã re kàr rà to pra ha

Ahtor ro, ahtor ro re he hê



Fotografia: Gregório Huhte.
Título: Me increr/Aldeia Cachoeira

ATIVIDADES PROPOSTAS



Desenho: Edvaldo Paraty Krahô. 2014. Título: Xore Caprêcre.

XÔRE⁹

Raposa

Creuza Prumkwyj

Esta música conta a vida da raposa. De uma raposinha que vai na estrada e faz cocô na estrada. O cocô dela fica seco, ela corre e vai embora na mesma estrada.

Ela estava beirando o mato. Vai e volta mas não podia entrar na mata. Como ela estava cansada, fez o cocô onde já tinha feito; no mesmo lugar onde tinha feito. Em cima dos cocôs secos.

A raposinha correu com medo daqueles cocôs que fez naqueles mesmos cantos.

(Raposinha já hêê; Beirando o mato a raposinha vai ; Raposinha obrando em cima da própria bosta seca; Raposinha já hêê ê ê).

(01) Xôre já hêê

Xôre já hêê ê ê

Xôre já hêê ê ê

(02) Ahtojrete xore já hê

Ahtojrete xore já hê

(03) Xôre já hêê ho jîn crÿre já hêr

Xôre já hêê ho jîn crÿre já hêr

Xôre já hêê ê ê ê

9 Canto da Raposinha. Cantada por Chico Caetano Kacur Krahô. Transcrição e tradução Creuza Prumkwyj Krahô com os mestres anciãos Getúlio Krwakraj Krahô e Tohkwyj Krahô. Coordenação de Veronica Aldé.

TEMA CONTEXTUAL

Os temas contextuais são parte da dinâmica presente no NTFSI. Ao mesmo tempo, são apropriados por professores e professoras indígenas e efetivados nas diversas escolas indígenas que participam do projeto.

O tema contextual surge para se diferenciar da noção de disciplina que não se adequa muitas vezes à prática pedagógica da escola indígena, pois recorta os saberes, percebendo-os como universais e vindos de fora.

Com o tema contextual, a cultura cotidiana (local) é o ponto de partida para o entendimento de novos saberes. Para Dodanin Piiken Krahô é a possibilidade de se trabalhar com a tradição, mas de uma forma contemporânea.

Assim, ele é mais do que uma simples oposição à disciplina. Ele põe em movimento questões centrais da relação entre indígenas e a contemporaneidade. Favorece o diálogo, entre o universo da aldeia e o da cidade. E estabelece uma dinâmica que favorece a reflexão sobre o mundo, mas do ponto de vista indígena, desvelando uma outra pedagogia - não disciplinar.

Deve-se destacar que a dinâmica dos temas contextuais faz, portanto, emergir categorias do pensamento indígena.

Segundo muitos professores indígenas, os temas contextuais se esticam do intra ao intercultural e dão sentido ao mundo contemporâneo. Júlio Kamêr Apianjé corrobora o exposto quando afirma que aprendeu muito com seu avô, que nunca ensinou algo isolado, pois nada está só no mundo. Segundo ele, ensinar um conhecimento exige a presença de outros conhecimentos.

Apresentam-se a seguir possibilidades de trabalho com a música e o tema contextual. Todos os temas contextuais apresentados a seguir têm como base o trabalho de Gregório Húhtê Krahô e são efetivados na Escola Indígena Krôkroc na Aldeia Cachoeira da Terra Indígena Kraholândia.

1. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO MESTRE

Problematização

Atualmente há uma dificuldade maior em se estabelecer um diálogo entre os mais velhos e os mais jovens, o que prejudica o ensinamento da cultura Krahô. Além disso, muitos mestres estão morrendo e não estamos aproveitando seus saberes. Desta forma, estes conhecimentos não estão sendo mais transmitidos de geração a geração o que é bastante problemático para a existência mehĩ.

Questão central

Em que medida os mais velhos são fundamentais para a aprendizagem das crianças?

Anos: pré-escola, 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Objetivo

Fortalecer a relação entre anciãos/anciãs e crianças através do aprendizado da música mehĩ na língua materna.

Objetivos específicos

- 1 - Promover a preservação da música e da Cultura;
- 2 - Notar a importância de cada um dos cantores e cantoras;
- 3 - Conquistar a inteligência dos cantores;
- 4 - Contribuir com o conhecimento de Mestre para cantar a música na língua materna;
- 5 - Ensinar na língua materna;
- 6 - Identificar e valorizar a música mehĩ.
- 7 - Praticar a oralidade com a apresentação pública

Conteúdo

Como se aprende para ser mestre; de que maneira se aprende a cantar as músicas sem ter a escrita; quem são os/as mestres da música; qual é o aspecto de conhecimento tradicional que eles/elas possuem; o tipo de intelectual da vida do mestre; quem ensina as músicas para o índio Krahô aprender cantar; acatar o saber da música dos mais velhos; dialogar com os anciãos sobre as músicas; acompanhar a cantoria.

Estratégia

Estratégia: Apresentar a problematização do tema de forma expositiva; levar o ancião/anciã cantor/cantora na sala de aula; perguntar ao artista principal o melhor jeito de aprender a cantar, a preparação para incorporar a concentração de música, preparar a voz e identificar a música; Acatar o saber da música dos mais velhos. Dialogar com os anciãos sobre as músicas. Acompanhar a cantoria

Cronograma

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Apresentação do tema; Problematização do assunto; Descrição das atividades	Receber em sala de aula mestre; Conversa com os mestres	Aprender as músicas que a natureza ensinou ao Mestre;	Praticar as músicas	Apresentação para a comunidade

Recurso: Quadro, giz, apagador.

Avaliação

Avaliar os alunos através da participação na aula, observando o comportamento dos mesmos. O comportamento ativo é um critério fundamental para a avaliação. Avalia-se também com base na observação da apresentação para a comunidade.

2. A VOZ DE INSTRUMENTOS ESPECIAIS

Problematização

Alguns instrumentos musicais já foram extintos. Existem, entretanto, ainda muitos instrumentos musicais para se cantar. Os mais velhos dominam estes saberes. Há uma preocupação muito grande sobre a perda da música. O Povo Krahô precisa entender algumas maneiras de se fazer música.

Questão central: Até que ponto os jovens sabem como fazer música entre os Krahô? **Anos:** Ensino Fundamental I.

Objetivo:

Entender os sons da música que o Povo Krahô canta, reconhecendo os sons de cada instrumento musical e valorizando a voz de cada um/uma. Dessa forma aperfeiçoando a escuta no momento da festa cultural.1 - Saber o desenvolvimento da cantiga;

Objetivos Específicos

- 1 - Saber o desenvolvimento da cantiga;
- 2 - Praticar a escuta musical de todas as cantorias;
- 3 - Incentivar o uso do conhecimento interno para as crianças;
- 4 - Valorizar o conhecimento interno em si para o jovem Krahô;
- 5 - Identificar instrumentos musicais.
- 6 – Praticar a oralidade com a apresentação pública

Conteúdo

Conhecer os instrumentos musicais; qual é a voz de cada instrumento; saber os materiais que compõem os instrumentos especiais necessários; quem ensina a fazer os instrumentos para tocar na festa; de onde são retirados os materiais para se fazer os instrumentos; acompanhar todas as cantorias.

Estratégia

Apresentar a problematização do tema de forma expositiva; levar o ancião/ anciã cantor/cantora na sala de aula; perguntar ao artista principal o melhor jeito de aprender a cantar, a preparação para incorporar a concentração de música, preparar a voz e identificar a música; Acatar o saber da música dos mais velhos. Dialogar com os anciãos sobre as músicas. Acompanhar a cantoria.

Cronograma

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Apresentação do tema; Problematização do assunto; Descrição das atividades	Receber em sala de aula mestre, conversa com o Mestre, Identificar instrumentos importantes para a música Identificar recursos naturais importantes para a produção dos instrumentos musicais	Orientar os alunos para aprender a produzir o instrumento; Aprender as músicas que a natureza ensinou Praticar a escuta	Praticar a música	Apresentar para a comunidade

Recurso

Quadro, giz, apagador, caderno, papel A4, lápis, visão, sentimento, audição, Maracá, buzina, cabacinha, urucum, pau de leite e carvão, jenipapo, palha de buriti e a tora, recursos naturais, memória.

Avaliação

Avaliação: Avaliar os alunos através da participação na aula, observando o comportamento dos mesmos. O comportamento ativo é um critério fundamental para a avaliação. Avalia-se também com base na observação da apresentação para a comunidade. Outro critério importante é a capacidade de escuta do ritmo da música

3. REGRAS MUSICAIS E CULTURAIS DA FAMÍLIA “JÊ”

Problematização

O Povo Krahô precisa entender algumas cantigas que os mais velhos cantam. Atualmente a juventude Krahô está bastante próxima da cultura do cupé que acaba por influenciá-la muito. Os jovens não conseguem cantar as músicas como se fazia antigamente. Há jovens, inclusive, que sentem vergonha de sua cultura tradicional. Isto acontece porque eles não conhecem mais de forma adequada as regras mehi. A escola deve fazer com que o jovem entenda as regras da música e da cultura Krahô. Deve-se conhecer o mundo esquematizado. Deve-se conhecer a tradição esquematizada da família Timbira.

Questão central: Até que ponto os jovens seguem corretamente as regras da cultura mehi?

Anos: Ensino Fundamental II.

Objetivo

Reconhecer a linguagem da música; Saber o desenvolvimento da cantiga; conhecer sequências de músicas. Identificar a esquematização mehi.

Objetivos específicos

- 1 - Compreender regras centrais da música e da cultura mehi;
- 2 - Identificar palavras na língua materna;
- 3 - Aprender a escrever a música;
- 4 - Reconhecer a linguagem da música;
- 5 - Entender algumas cantigas que os mais velhos cantam.
- 6 – Praticar a oralidade com a apresentação pública.

Conteúdo aplicado

Qual é a teoria da música tradicional; a ordem das músicas; conhecer o pátio (ca), a pensão (wyhty); saber quantos povos cantam a mesma música; a linguagem da música; a origem da música; a relação com os parentes; a música como identidade; acompanhar cantoria.

Estratégia

Apresentar a problematização do tema de forma expositiva; levar o ancião/anciã cantor/cantora na sala de aula Através do Mestre sábio da aldeia registrar a música no quadro para demonstrar; pesquisar os demais velhos da aldeia; aprender através do mais velhos que já têm o conhecimento do processo musical; perceber o Mestre que tem a habilidade de mexer os instrumentos; escrever as músicas pesquisadas; levar os alunos ao pátio e apresentar para a comunidade.

Cronograma

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Apresentação do tema; Problematização do assunto; Descrição das atividades	Receber em sala de aula mestre, Conversa com o Mestre; Escrever as sequências de músicas no quadro para os alunos copiarem	Pesquisa na comunidade sobre as regras Escrever sobre a música e saber a história que os cânticos dizem.	Produção de redação Praticar a música	Apresentar para a comunidade

Recurso

Papel, caderno, quadro, giz, apagador, lápis, borrachas, gravador, memória, câmera fotográfica.

Avaliação

Avaliar os alunos através da participação na aula, observando o comportamento dos mesmos. O comportamento ativo é um critério fundamental para a avaliação. Avalia-se também com base na observação da apresentação para a comunidade. Outro critério importante é a capacidade de escuta do ritmo da música.

4. MÚSICA ESTICADA

Problematização

Os Krahô devem fortalecer a fonte da história, colocar na cabeça das crianças e continuar no lugar certo sempre, com a mesma disposição de cada momento. A música é uma segurança que identifica o povo Krahô. O Povo preservou sua música na cultura, no costume e na tradição. O jovem precisa saber a história das músicas, dos animais, da natureza. Precisa saber que a música está conectada com o mundo. Os alunos são orientados a irem para a escola para aprender a ler e escrever e também aumentar seu conhecimento realizando trabalhos escolares na área musical.

Questão central

Em que medida os jovens conhecem as relações e os sentidos das músicas dos animais e da natureza?

Turmas: Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Objetivo

Compreender que a música trata da história, dos animais, das plantas, da natureza e da cultura mehĩ, valorizando o cerrado Timbira.

Objetivos específicos

- 1 - Identificar parte do repertório musical mehĩ;
- 2 - Saber a importância da história na prática do povo Krahô;
- 3 - Identificar a raiz, língua, tradição, cultura, crença e história na musicalidade mehĩ;
- 4 - Compreender o conhecimento da música que conta a planta, os animais e a natureza;
- 5 - Saber quais as plantas e animais que cantam as músicas;

6 - Compreender a relação entre música, plantas, animais e histórias.

7 – Praticar a oralidade com a apresentação pública;

8 – Prática da escrita.

Conteúdo

Como é que a planta canta no costume tradicional; que tipo de planta canta; como o animal canta a música tradicional; que tipo de animal canta; descobrir o sentido da música através da escrita; entender os sons da música que o Povo Krahô canta; conhecer características dos animais; identificar os pássaros, animais e plantas do cerrado; refletir sobre a sustentabilidade do povo Krahô.

Estratégia

Apresentar a problematização do tema de forma expositiva; levar o ancião/anciã cantor/cantora na sala de aula; através do Mestre sábio da aldeia registrar a música no quadro para demonstrar; pesquisar os demais velhos da aldeia; ouvir o ritmo da música de comportamento no pátio da aldeia; escrever, ler, ilustrar através de desenho que expresse as relações entre a caçada, a pescaria, o trabalho coletivo, o tempo da safra de frutos nativos etc.

Cronograma

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Apresentação do tema; Problematização do assunto; Descrição das atividades	Conversa com o ancião e anciã Apresentação de repertório musical Pedir para os alunos identificarem significados e relações das músicas; Escrever sequências musicais no quadro para os alunos copiarem	Pesquisa na aldeia	Produção de desenhos e cartazes Prática da música	Apresentar para a comunidade

Recurso

Quadro, giz, gravador, caderno, lápis, borracha, câmera fotográfica, cartazes, lápis de cor e mestre.

Avaliação

Através da visão e gestão do professor. Avaliar os alunos através da participação na atividade, observando o comportamento dos mesmos. O comportamento ativo é um critério fundamental para a avaliação. Avalia-se também com base na observação da apresentação para a comunidade. Outro critério importante é a capacidade em identificar as relações e significados presentes nas músicas. A avaliação terá também como base a oralidade e consistirá em uma entrevista sobre o olhar de cada um/uma sobre o fazer musical, a partir do que aprenderam no tema contextual.

RĂRĂJRE PÊ QUÊT RĂRĂJTI

Edvaldo Paraty



Desenho: Edvaldo Paraty Krahô. 2014. Título: Rărăjre pê quêt Rărăjti.

Rărăjre ita mã Kÿjajpe tor nê pra, ampo jarare, mē kôpre ku, nê ampo Rocôku, nê cô pÿm pê mã cutôre ku.

Rărăjre ita jôkôt tatapre nê catut cuomre nê pîh hê to amjî mã hahê to cute kâm incre nôr xà caxuw.

Rărăjre ita incre to incrê, pê quet to ajkrut to ajkrut, nê to ajpôt.

Rărăjre ita jamân ajkrut nê apu ipa

WEWE

Edvaldo Paraty



Desenho: Edvaldo Paraty Krahô. 2014. Título: Wewe.

We we ita kajpê tor nê pra, nê apu amporã pit cahôr to ipa, nê hanêan ampo xô cacô inxô pit cahô.

Wewe ita ihkra ton caxuw, cuma ihkà to nê kãm cunô mã hari nê ajpôt. Ipipôt jirôw pê apu ampo hô tetet pit kur to ipa.

Wewe ita ampo cacuw te pit hipêj, ne ihhóc pihhoa kãm apu hapôj.

Ampo pryre ihtyj cuku, mã ihkwỳ hõtpê amjĩ pytà. Nê apu ipa.

XÔN

Edvaldo Paraty



Desenho: Edvaldo Paraty Krahô. 2014. Título: Xôn.

Xôn ita kajpê tor nê apu pra, nê ampo tyc pit ku. Quê tor nê winê pĩ
nã ham naare.

Xôn ita kajpê apri pra, nê into tyaj to into to tỳj. Quê há ampo mã ampo pupu.

Xôn ita into to ajkrut nê to ajpôt kên kre kam.

Xônti ita hohkêat nê ampo tyc wỳr cwprô.

5. MÚSICA E MATEMÁTICA

Problematização:

Os jovens não conhecem mais a divisão e ordenamento da música mehĩ. Para entender o significado da musicalidade mehĩ é fundamental saber como ordenar as músicas e as sequências musicais. Essa é a matemática oral Krahô.

Questão central: Em que medida os jovens sabem a ordenação e esquematização do mundo mehĩ?

Anos: Ensino Médio.

Objetivo

Reconhecer a divisão da música tradicional, identificando os conjuntos e a quantidade de cada música; Relacionar a musicalidade Krahô à esquematização da cultura tradicional.

Objetivos específicos

- 1 - Aprender a classificação das músicas dentro do contexto Krahô;
- 2 - Descobrir quais são as quantidades de cada padrão dominado no cotidiano Krahô;
- 3 - Compreender as sequências musicais;
- 4 - Dominar a esquematização da cultura mehĩ.
- 5 - Praticar a oralidade com a apresentação pública;
- 6 - Praticar a escrita.

Conteúdo

A noção de sequência das músicas; reconhecer a divisão da música tradicional; descobrir as quantidades de cada música; refletir sobre a organização

social dos partidos wacmejë e catãmjë; analisar a aplicação de matemática local; sistematizar a teoria da música tradicional; acompanhar a cantoria.

Estratégias

Apresentar a problematização do tema de forma expositiva; levar o ancião/anciã cantor/cantora na sala de aula; registrar as sequências musicais no quadro para demonstrar; pesquisar a esquematização do mundo na aldeia; pesquisar os demais velhos da aldeia; incentivar o conhecimento no pátio; praticar a festa cultural; apresentar cantoria para a comunidade.

Cronograma

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Apresentação do tema; Problematização do assunto; Descrição das atividades	Conversa com ancião/anciã no pátio Pesquisa na aldeia Pedir para os alunos redação sobre a esquematização mehi	Identificar as relações possíveis Estudo da matemática local	Prática da música e da esquematização	Apresentar para a comunidade

Recurso

Quadro, giz, caderno, lápis, caneta, Maracá, cinto, gravador, buzina, cabacinha, urucum, pau de leite e carvão, jenipapo, palha de buriti e a tora.

Avaliação

Avaliar os alunos através da participação na atividade, observando o comportamento dos mesmos. O comportamento ativo é um critério fundamental para a avaliação. Avalia-se também com base na observação da apresentação para a comunidade. A avaliação terá também como base a escrita. Alunos e alunas produzirão uma redação sobre os aspectos da musicalidade Krahô que aprenderam.

KUMUNTUMU RE¹⁰

Pequena capivara

Creuza Prumkwjy

A Capivara vai assim descendo para se banhar na água. Ela gosta. É uma capivara pequena caindo na água grande.

(Rio Grande. Ihpypymãre hê e jahô já = descendo para a água; caindo dentro da água; Kumuntumu re = capivara pequena, Cati = rio grande).

(01) Ihpypymãre hê e jahô ja

Ihpypymãre

Ihpypymãre hê já hêê ja

Ihpypymãre cumuntumore

(02) Kumuntumu re mã mã mã

Kumuntumu re mã mã mã hor corcati mã

(03) Ihpypymare hêê ja ha hê ja

Ihpypymare hêê ja ha hê ja

Ihpypymare hêê ja ha hê ja

(04) Kumutumure

Kumutumure rem ã mã mã

Kumutumure horcatimã

Ihpypymare

10 Canto da Pequena Capivara. Cantada por Chico Caetano Kacur Krahô. Transcrição e tradução Creuza Prumkwjy Krahô com os mestres anciãos Getúlio Krwakraj Krahô e Tohkwyj Krahô. Coordenação de Veronica Aldé.

PONTES PARA A INTERCULTURALIDADE

A ideia desta prática pedagógica é estabelecer – a partir da música - novas relações entre a população indígena e a não indígena.

Tal relação tem como base a consciência do valor epistêmico e político da cultura indígena – e, portanto, da musicalidade mehĩ – revendo-se o processo de colonialidade do saber, o qual apaga a importância dos saberes indígenas e valoriza o conhecimento que vem de fora.

Nesta direção, a ideia é que a partir do estudo e prática da musicalidade indígena as crianças cupẽ aprendam a valorizar a cultura e o povo Krahô.

PONTES PARA A INTERCULTURALIDADE

Veronica Xaprit Aldé

O povo Krahô, autodenominado Mēhĩ, é habitante imemorial do Planalto Central Brasileiro. Atualmente ocupa um território demarcado de 3.200 km², situado no nordeste do Estado do Tocantins e considerado uma das maiores reservas contínuas de Cerrado. Divididos em mais de 27 aldeias, aproximadamente 2.500 indivíduos mantêm suas formas próprias de vida (IBGE,2010).

Assim como os demais Timbira, as aldeias Krahô possuem formato circular com um pátio central, cà, onde são realizadas as atividades rituais e políticas. O pátio central é ligado ao círculo de casas (no caminho perimetral – Krin cape) pelos caminhos radiais (PryKarã), formando um desenho similar ao Sol, seu Deus (Pahpan).

A visão dualística do universo dos povos Timbira permeia todo o sistema simbólico e de atitudes Krahô. Todos os elementos que compõem o Universo biofísico Krahô são percebidos e organizados dentro de várias metades. As duas grandes metades sazonais Wakmejê (tempo da seca) e Catamjê (tempo das chuvas) são determinantes em vários aspectos da organização cosmológica e sociopolítica desse povo. Através do seu nome, cada Krahô está vinculado a uma dessas metades, assim como todos os animais e plantas através de suas características e ambientes ecológicos (Melatti 1978; Azanha 1984; Ladeira 2012).

Corpus mítico musical Krahô: respiração e movimento

Entre os povos indígenas sul-americanos a vitalidade está intrinsecamente conectada com a musicalidade. As práticas de seus imensos repertórios acústico-sonoros são meios privilegiados de experimentação e conhecimento do mundo. Por todo o continente, vozes e aerofones soam vibrantes e constantes mantendo vigoroso o sopro vital desses povos (Chaumeil, 2011; Rodgers, 2014). Para o povo Krahô, o cotoj (maracá) respira, ele é o próprio

“Pé do Céu”, grande coluna que sustenta o firmamento, e é o movimento do cotoj (maracá) que mantém, constante, a respiração da Terra (Aldé, 2013).

Eu começo de cantar com o maracá que é o Pé de Mundo, que eu peguei no Pé de Mundo, que eu tô tocando, e o maracá tem respiração, tem respiração. E o Pé que eu tô segurando, nesse pé de maracá, que é o Pé de Mundo, é o dono, o mesmo, que é e não acaba. (Getúlio Kruwakraj, Diamantina, 2012)

A música vocal é um dos aspectos mais elaborados da vida ritual Krahô; seu corpus mítico musical é composto por vastos repertórios com estilos, intenções e formações diversas (Melatti 1982; Setti, 1995). Os Krahô contam que suas Cantigas não foram inventadas mas apreendidas em tempos primordiais por agencialidades não-humanas, como o Machado-Cantor (Pica-pau), bichos e plantas. As principais narrativas sobre a aprendizagem dessas músicas envolve pajés/heróis ancestrais que teriam tido acesso a esses conhecimentos através de aventuras e estados de consciência extremos que lhes permitiram capturar através de uma aguçada percepção auditiva, sons/linguagens emitidos por esses entes outros, numa forma de canibalismo sociológico particularmente intenso entre os Jê (Borges; Niemeyer 2012).

Para os Krahô, todos os bichos e plantas tem sua cantiga e cantam a si mesmos. Sucuri tem sua cantiga, periquito, jatobá, lobo guará, tatu, tucunaré, cabacinha, e também os alimentos da agricultura como o milho, a batata doce, o amendoim, assim como a água, as estrelas, o raio, todo o ser com quem convivem no Cerrado tem sua cantiga. Cada bicho e planta cantando, conta algo sobre si: uma característica física, um hábito, algum detalhe sobre seu modo de estar e se relacionar com os demais entes da natureza. Cada qual com sua experiência no ambiente em que vive, canta e traz seu nome nela. Os anciãos dizem que ainda hoje os pajés que fazem bons resguardos se comunicam com plantas e animais e conseguem escutar suas cantigas (Aldé, 2013).

Todos os bichinhos tem as cantigas deles...eles mesmo cantam...o tatu canta, nele mesmo...ele mesmo se canta...todos os animais. As plantas é a mesma coisa. Até a palmeira, que é o buriti, tem as cantigas dele. (Sr. Getúlio Kruwakraj Krahô, Diamantina, 2012)

Os infindáveis Amjiks (Rituais) realizados constantemente pelos Krahô e seus repertórios de Cânticos, representam espaços de troca e circulação de saberes estratégicos para sustentabilidade do modo de vida mēhĩ e do próprio

Cerrado. O Calendário Ritual Krahô, marcado por esses Amjikins (Rituais), movimentam ciclicamente as várias atividades que lhes são articuladas, como plantios e colheitas das roças, caçadas, pescarias, resguardos, coletas de frutos e matérias-primas para produção de artefatos. Substâncias e conhecimentos são trocados e rememorados através das corridas de tora, músicas, pinturas, dádivas e alimentos. Produção/consumo/circulação aparecem nos Amjikins (Festas Rituais) como partes complementares da (re)produção social do povo Krahô (Borges & Niemeyer, 2012). Nessas ocasiões, através dos Ritos, são relembradas e revividas narrativas ancestrais que vão dando sentido e princípios à formação das crianças e jovens Krahô.

O Trabalho da Memória através dos Cantos

Em 2011, o Museu do Índio em parceria com a UNESCO iniciou o projeto: O Trabalho da Memória através dos Cantos - Projeto piloto de registro e documentação musical entre os Enawene Nawe, Tikmũ'ũn/Maxakali, Baniwa, Guarani-Mbyá, Guarani-Kaiowa e Krahô (Prodocson) que surge na esteira do programa de documentação linguística (Prodoclin) implementado anteriormente por esta instituição - com o intuito de contribuir para suprir a carência de políticas mais extensivas de registro dos materiais músico-rituais no Brasil.

O projeto em questão vem aliar-se aos esforços internos das etnias na preservação de suas memórias ancestrais sustentadas pelos mestres anciãos, criando não apenas acervos de dados documentados, mas ultrapassando largamente os propósitos de armazenamento museológico sobre seus patrimônios orais, para incentivar as reflexões teóricas e práticas sobre a diversidade de frentes de ações a serem empreendidas em torno deste tema. Nessa perspectiva, exige-se a compreensão dos sistemas e processos sonoros e rituais indígenas em seus próprios termos e em suas dinâmicas, e a descrição deste caminho científico, exige-nos reflexão sobre a necessidade de uma escuta sensível, e uma escuta da relação entre mundos. (Tugny 2007; Cambria, 2008).

É com clareza que os Krahô vem se apropriando das tecnologias digitais como suportes da memória para salvaguardar os conhecimentos milenares de seus antepassados. Diante das rápidas mudanças que atingem suas comunidades, os Krahô afirmam sua disposição e interesse em contribuir na busca coletiva por novos caminhos pautados na tradição. Com a intenção

de levantar e organizar acervos audiovisuais que guardem em sons e imagens os ensinamentos e estéticas registrados com especialistas, os Krahô propõem construir uma “Biblioteca Oral Mēhĩ”.

“Queremos construir uma Biblioteca Mēhĩ para fortalecer o povo. Os Mehkoré (Mestres da Cultura) são nossa Biblioteca, onde vamos buscar os conhecimentos mais antigos. A pesquisa dos professores é com os Mehkoré que são os que sabem. Hoje temos muitos Mentu (professores) e poucos Mehkoré (Mestres da Cultura). Temos uma cultura diferente, temos que orientar o futuro pela sabedoria dos Mehkoré. Mēhĩ nasceu para fazer outras coisas. Antes da escola já tinha o cà (pátio central).” (Dodanin Piiken Krahô, out.2011)

Enciclopédia Musical Krahô

As dimensões enciclopédicas dos repertórios de cantos Krahô trazem, nominados e descritos com linguagem poética e musical, conteúdos sobre uma das maiores concentrações de biodiversidade do planeta. Segundo o Instituto Chico Mendes da Conservação da Biodiversidade (ICMBio) o Cerrado abriga aproximadamente 320.000 espécies só da fauna; então se o que nos explicam os Krahô sobre cada ser de sua fauna e flora ter seu canto próprio, existe um conjunto gigantesco de referências biológicas e botânicas milenarmente transmitidas de geração em geração.

O povo Krahô assim como outras etnias não só reivindicam a autoria de pesquisas e materiais que pretendem fazer circular para a sociedade, mas também querem reconhecidas suas metodologias próprias e suas práticas de educação tradicional. Os professores Krahô propõem uma escola indígena diferenciada que tenha um currículo estruturado em parceria com o Cà, o pátio central. Esse espaço para os Timbira é o local onde as principais decisões políticas são tomadas e onde acontecem os rituais e cantorias, espaço por excelência de negociações e aprendizagens.

Chama o historiador indígena, se não as crianças não aprendem. Vamos trazer os Mehkoré para trocar, porque a escola é livre. Nós é que mandamos na nossa escola, e isso se chama autonomia. A escola é uma fábrica de produção. Porque o professor, o coordenador da escola fica só cumprindo o papel do Estado, cumprindo o que vem no papel. Isso vai acabar, vai chegar o momento que a escola vai ser dos mēhĩ, de acordo com a nossa visão e os nossos costumes. Pra fazer isso nós temos que nos reunir, nós temos que falar, tomar conta das coisas que são

nossas, se não, vamos continuar nas mãos dos cupên, e eles fazem do jeito que eles querem, claro. (Dodanin Piiken Krahô, Aldeia Manoel Alves, out.2011).

Pontes para a interculturalidade

As narrativas, ritos e cânticos são entradas importantes para se aproximar da visão de mundo de outros povos, servindo como pontes para outras lógicas e epistemologias. Para Aracy Lopes (2004), segundo a psicologia analítica de Jung, os mitos ocupam um lugar fundamental na estrutura humana, uma vez que essas narrativas trabalham com arquétipos presentes no inconsciente coletivo, permitindo o contato com emoções e imagens simbólicas constitutivas da própria condição humana compartilhada universalmente.

A necessidade de um contato mais simétrico com a sociedade nacional é uma das reivindicações dos povos indígenas que sabem da importância da circulação de suas vozes, éticas e planos para ocupar os espaços territoriais e simbólicos a que tem direito na composição multiétnica brasileira (RIBEIRO,1995). A elaboração de materiais artístico/culturais, produzidos em co-autoria com pesquisadores indígenas, que circulem em escolas e espaços comunitários valorizando os patrimônios culturais desses povos, poderia contribuir para uma maior aproximação da sociedade nacional com outros pensamentos, artes e estéticas, formando gerações de brasileiros mais preparados e conscientes quanto ao respeito à pluralidade cultural e sobre a importância da alteridade para a superação, mesmo que lenta, dos velhos paradigmas preconceituosos e arrogantes.

A construção de bancos sonoros que estruturam Bibliotecas Oraís Indígenas, que permitam, além do acesso a pesquisas variadas, a elaboração de materiais didáticos que circulem nas escolas e espaços culturais poderiam contribuir na implementação da Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos dos ensinos médio e fundamental.

Nosso desafio é esse: unir os conhecimentos de hoje com os do passado. Pensar no futuro a partir do passado. Vamos nos juntar para ter força e mostrar para os não indígenas que nós somos capazes de construir o que nós queremos e o que nós não queremos. Não adianta só as lideranças, os caciques, a FUNAI e o Estado falarem por nós. (Dodanin Piiken Krahô, depoimento em áudio, out.2011)

REFERÊNCIAS

ALDÉ, Verônica 2013 Sustentando o Cerrado na respiração do maracá: conversas com os mestres krahôs. Brasília, MA dissertation, CDS-UnB.

AZANHIA, Gilberto 1984 A forma Timbira: estrutura e resistência. Dissertação de mestrado, FFLCH, USP, 1984.

BARBOSA, Altair Sales 2015 O Piar da Juriti Pepena – narrativa ecológica a da ocupação humana do cerrado. Editora PUC Goiás.

BORGES, Júlio César; Niemeyer, Fernando 2012 Cantos, curas e alimentos: reflexões sobre regimes de conhecimento krahô. Revista de Antropologia da USP, 55(1).

CAMBRIA, Vincenzo 2008 “Novas estratégias na pesquisa musical: pesquisa participativa e etnomusicologia”. In: Araújo, S.; Paz, G.; Cambria, V. (ed.) Música em debate: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 199-211.

CARNEIRO DA CUNHA, M. e Almeida, Mauro Barbosa (orgs.) 2002. Enciclopédia da Floresta: o Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Cia. das Letras.

CTI, (Centro de trabalho Indigenista) Plano de gestão territorial e ambiental das Terras indígenas Timbira / Associação Wyty-Cate dos povos Timbira do Maranhão e Tocantins, Centro de Trabalho indigenista – Brasília, 2012. Realização CTI e Centro Timbira Pënxyj Hëmpejxà e Associação Wyty Catë. Coleção Escola Timbira.

HILL, Jonathan; Chaumeil, Jean-Pierre (eds.) 2011 Burst of Breath: New Research on Indigenous Ritual Flutes in Lowland South America. Lincoln: University of Nebraska Press.

IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics). 2010 Census. Source: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Consulted: 9 May 2015.

ISA (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL). POVO POVO KRAHÔ. Source: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kraho>. Consulted: 19 April 2015.

JOÃO, Izaque 2011 Jakaira Reko Nheypyrú Marangatu Mborahéi: Origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul. Dourados, MA dissertation, FCH-UFGD.

Ladeira, Maria Elisa 2012 Nossas Coisas e Saberes Timbira. São Paulo: CTI.

LOPES, Aracy; GRUPIONI, Luiz Donizete (Org) 2004 A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª Ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC:MARI:UNESCO.

MAXAKALI, Toninho; Rosse, Eduardo Pires (eds.) 2011 Kómāyhop: cantos xamânicos maxakali/tikmü'un. Rio de Janeiro: Museu do Índio; FUNAI. Two CDs included.

MELATTI, Júlio César 1978 Ritos de uma tribo Timbira. São Paulo: Ática.

_____ 1982 "Nota sobre a música Craô", Revista Goiana de Artes, Goiânia, 3(1).

RIBEIRO, Darcy 1995 O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras.

RODGERS, Ana Paula R. de Lima 2014 O Ferro e as Flautas: Regimes de Captura e Percibilidade no Iyaökwa Enawene Nawe. Rio de Janeiro, PhD thesis, PPGAS-UFRJ.

SETTI, Kilza 1995 "Os sons do Perekahék no rio Vermelho : um ensaio etnográfico dos fatos musicais Krahô." In Musices aptatio (Die Musikkulturen der Indianer Brasiliens I). Johannes Overath, ed. Roma: Consociatio Internationalis Musicae Sacrae, 183-239.

TUGNY, Rosângela Pereira 2011 Escuta e poder na estética Tikmu'un. Rio de Janeiro: Museu do Índio.

AMJY KĪN MÃ HIHUC XÀ MCRER CPPŘ

Gregório Hũhtê

Música lenta. De festa grande. Quando se volta da caçada.

(01) Haaha jô mĩmĩtêê

Haaha jô mĩmĩtêê

Haaha jô mĩmĩtêê

Jawa crãã mōrōtê

Haaha jô mĩmĩtêê

Jawa crãã mōrōtê

(02) Caatutu curêê hê

Caatutu curêê hê

Cwikryty tê waacurê

Cwikryty tê waacurê

(03) Jôôhênê curêê hê

Jôôhênê curêê hê

Pànĩrã tê waacurê

Pànĩrã tê waacurê

(04) Acowa na apỳ hỳ

Acowa na apỳ hỳ

Caapêr rê pàrinã

Caapêr rê pàrinã

(05) Ajpênê gãgãjãhã

Ajpênê gãgãjãhã

Ronihàc cà pàrinã

Ronihàc cà pàrinã



Impressão e acabamento Cegraf – UFG
Av. Esperança, s/n, Câmpus Samambaia
74690-900 – Goiânia – Goiás – Brasil
Fone: (62) 3521 1107 – (62) 3521 1351
comercial.editora@ufg.br
www.cegraf.ufg.br