

ESCUTAR PARA AMPLIAR: reflexões sobre conhecimentos musicais na escola tikmũ'ũn

Barbara V. Rocha da Silva
PPGE/FaE/UFMG
ba.rocha.da.silva@gmail.com
GT 14-Conexões entre Etnomusicologia
e Educação Musical:
musicalidades, práxis de resistência
e caminhos decoloniais

Resumo:

Os Tikmũ'ũn são conhecidos como um povo indígena cujas produções acústicas ocupam a centralidade de suas práticas comunitárias, motivo pelo qual lhes foi consagrado o epíteto “povo do canto”. A presença sonora nas aldeias é patente: o dia todo amplificadores, autofalantes, televisões e celulares tocam diversos gêneros musicais, além disso, cantos-yãmĩxop ressoam no pátio central, nas aulas de cultura da escola, nos rituais noturnos de cura ou na voz de uma criança brincando no quintal de casa. Estes cantos são estudados pela etnomusicologia há décadas e ainda oferecem férteis campos de investigação acadêmica devido à sua complexidade. No contexto escolar, as tentativas de conciliação entre modos de aprendizagem tikmũ'ũn e pedagogias não-indígenas evidenciam assimetrias epistemológicas que dificilmente podem ser acomodadas pelas traduções impacientes e equivalências precipitadas que muitas vezes daí emergem. A integração eficaz entre esses mundos depende da disposição da Escola em desvestir-se do colonialismo e encarar a imprescindível tarefa de rever seus conceitos de música, arte, performance, bem como seus métodos didáticos, avaliativos, procedimentos burocráticos e mais. Naturalmente, descontinuar os processos de homogeneização étnica, uniformização cultural e adestramento corporal pelos quais esta instituição é historicamente responsável é desafiador, mas não será de outra forma que chegaremos à educação plural e inclusiva que ambicionamos. É preciso escutar os cantos-yãmĩxop, as narrativas ancestrais, os discursos dos intelectuais, as perspectivas das crianças, das mulheres, dos idosos para, então, aprendermos a compartilhar, de fato, os alcances da música enquanto conhecimento humano que constrói pontes entre povos que sustenta.

Palavras-chave: Tikmũ'ũn; escola indígena; educação musical; etnomusicologia; aprendizagem.

LISTENING TO AMPLIFY: reflections on musical knowledge in the tikmũ'ũn school

Abstract:

The Tikmũ'ũn are known as an indigenous people whose acoustic productions occupy a central place in their community practices, which is why they have been given the epithet "people of chants." The presence of sound in their villages is evident: throughout the day, amplifiers, loudspeakers, televisions, and cell phones play various musical genres. Furthermore, yãmĩxop-chants resound in the central courtyard, in school culture classes, in nighttime healing rituals, or in the voice of a child playing in the backyard. These chants have been studied in ethnomusicology for decades and continue to offer fertile fields of academic investigation due to their complexity. In the school context, attempts to reconcile tikmũ'ũn learning modes and non-indigenous pedagogies reveal epistemological asymmetries that can hardly be accommodated by the impatient translations and hasty equivalences that often emerge there. Effective integration between these worlds depends on the School's willingness to shed colonialism and face the unavoidable task of revising its concepts of music, art, and performance, as well as its teaching and assessment methods, bureaucratic procedures, and more. Naturally, discontinuing the processes of ethnic homogenization, cultural uniformization, and body control for which this institution is historically responsible is challenging, but it is only through this means that we will achieve the plural and inclusive education we aspire for. We must listen to the yãmĩxop-chants, ancestral narratives, the discourses of intellectuals, and the perspectives of children, women, and the elderly, so that we can learn to truly share the impact of music as human knowledge that builds bridges between the peoples it sustains.

Keywords: Tikmũ'ũn; indigenous school; music education; ethnomusicology; learning.

Introdução

Os Tikmũ'ũn são grandes entusiastas de *piseiro*. Em seus telefones celulares, TVs, amplificadores, carros e computadores, escutam diariamente os hits mais populares dos cantores não-indígenas, bem como de artistas Guarani, Pataxó, Tikuna e dos próprios Tikmũ'ũn. Além de ouvirem suas canções favoritas em dispositivos digitais e nos shows locais ocasionalmente promovidos por prefeituras locais, este povo também sobe ao palco para apresentar suas versões próprias de piseiro. Com microfones, teclados, iluminação, bailarinas, figurino condizente e um ávido público fazendo coro e dançando, os grupos de forró Tikmũ'ũn performam frequentemente nas aldeias quando de uma festa: seja em datas consagradas, como o Dia dos Povos Indígenas ou o São João, seja em um dia ordinário sob um pretexto qualquer. Amiúde promovem-se tais celebrações para alegrar a comunidade. Apesar de tanto investimento neste tipo de performance, o epíteto “povo do canto” lhes foi atribuído por produções sonoras e cênicas bem distintas: os cantos-*yãmĩxop*, matéria de interesse da musicologia há décadas¹ e fundamentais para os estudos antropológicos² sobre este povo.

O grande interesse pelos Tikmũ'ũn, tanto por parte de pessoas não-indígenas quanto por parte de outros povos originários, é expresso em termos de admiração por seu viver dito *tradicional, resistente, autêntico, preservado*. O reconhecimento dos marcadores distintivos deste povo leva a indagações sobre a fonte de resiliência que os trouxe ao século XXI plenos das práticas e saberes anteriores à devastadora invasão europeia das terras americanas. Alguns trabalhos acadêmicos e muitos trabalhos cinematográficos³ têm apresentado argumentos neste sentido com as narrativas ancestrais que tratam de múltiplos aspectos de suas vidas, revelando a vastidão cosmológica onde se situam e circulam os Tikmũ'ũn em suas “viagens” (ESTRELA DA COSTA, 2022).

Baseada em documentação oficial, correspondências particulares, relatos de viajantes, missionários, entre outros registros enviados, dificilmente pode ser descrita sem hesitação a trajetória étnica da qual descendem os Tikmũ'ũn. Questiona-se mesmo a unidade dessa

¹ Cf.: Rocha da Silva (2019); Rosse (2018, 2007); Jamal (2018, 2012); Furtado (2017); Tugny (2011); Alvarenga (2007).

² Cf.: Álvares (1992), Vieira (2006), Ribeiro (2008), Berbert (2017), Campelo (2018, 2009), Estrela da Costa (2022, 2015), entre outros.

³ Contando com a presença de cineastas em diversas aldeias, os Tikmũ'ũn têm mantido uma produção ativa de filmes cuja temática, geralmente, evolui sua cosmologia. Cf. *Tatakox* (2007), *Tatakox Vila Nova* (2009), *Hemex* (2010), *Yãmĩ* (2011), *Xupapoyñãg* (2012), *Kotkuphi* (2012), *Yãmĩhex* (2020), entre outros.

ascendência, especulando-se que seriam um conjunto de diferentes povos aqueles que mais tarde viriam a ser conhecidos pelo etnônimo *maxakali*⁴ (PARAÍSO, 1994). Ainda que turvada por incertezas e imprecisões, a narrativa histórica de ocupação da região nordeste de Minas Gerais, sul da Bahia e norte do Espírito Santo por pessoas não-indígenas é marcada pelo genocídio⁵ contra os povos que ali habitavam, entre eles, os Tikmũ'ũn.

Aos municípios de Teófilo Otoni, Bertópolis, Santa Helena de Minas e Ladainha, localizados no noroeste de Minas Gerais, ficaram reduzidos os territórios deste povo, que antes percorriam dezenas de quilômetros em todas as direções da área de tríplice fronteira dos referidos estados. Como consequência da sedentarização forçada em pequenos terrenos devastados pela agropecuária, sem acesso a rios limpos e fartos, ou à fauna abundante de outrora, os Tikmũ'ũn se adaptaram a novos modos de vida (MAXAKALI, S. et al., 2017). Narrando os crimes contra eles cometidos pelos órgãos públicos e não-indígenas residentes no entorno das aldeias na primeira metade do século XX, Rubinger (1980, p. 41) se pergunta como eles “têm resistido ao traumatismo dessa situação adversa, enquanto outras sociedades tribais, sob as mesmas compulsões, desapareceram”. São muito anteriores a esse período as táticas genocidas do Estado que incluem espoliação fundiária, sequestro, tráfico e estupro de mulheres e crianças, contaminação epidemiológica dolosa, insegurança alimentar, alcoolização, entre outras atrocidades (PARAÍSO, 2006; MISSAGIA DE MATTOS, 2018). Nada disso foi suficiente, entretanto, para que as mulheres deixassem de coser seus vestidos típicos, para que as crianças deixassem de explorar autonomamente toda a extensão dos territórios, para que os homens deixassem de caçar, para que as (os) pajés deixassem de desempenhar procedimentos terapêuticos, para que deixassem de falar sua língua, o *maxakali*⁶, ou para que o povo Tikmũ'ũn deixasse de conviver com os *yãmĩyxop*.

Os diversos termos em português já empregados para se referir aos *yãmĩyxop* apontam para seus diferentes aspectos, desde uma mirada não-indígena: *espíritos, povos, encantados, almas dos mortos, religião, ritual*. Mas nem toda tentativa de tradução é vantajosa. Neste caso, ela é danosa. Apesar de já ter me servido de alguns destes termos em trabalhos

⁴ Termo preterido em favor da autodenominação *Tikmũ'ũn*, por muitas de suas lideranças, em âmbitos de diálogo interétnico. *Maxakali* é o nome da língua originária que seguem falando há inumeráveis séculos.

⁵ Atualmente, tem-se discutido o alcance do termo *genocídio* para referir-se às agressões perpetradas contra povos indígenas por ser este conceito amplo o bastante para incluir homicídio, violência física, moral, simbólica e estrutural. “Diferentemente do holocausto judeu do século XX, extremo e concentrado, o processo de extermínio dos povos indígenas das Américas é um fenômeno igualmente violento, mas de longa duração e toma muitas formas distintas” (RAMOS, 2018).

⁶ O *maxakali* é uma língua da família *maxakali*, tronco *macro-jê* (VIEIRA, 2006, p.5-7), plenamente falada há séculos pelos Tikmũ'ũn, sendo a única língua indígena de Minas Gerais considerada livre de riscos iminentes de desaparecimento (CAMPOS, 2022).

anteriores, agora prefiro, a contê-los em nossos conceitos próprios, propor uma interpretação mais ampla de tudo aquilo que podem vir a ser os *yãmĩxop*.

As maneiras pelas quais percebemos suas presenças podem ser sonoras em suas diversas vozes, na vastidão de cantos que os Tikmũ'ũn passam a vida aprendendo, nos zunidos dos aerofones ou marcações rítmicas dos chocalhos. Podemos vê-los em corpos antropomorfos, pintados, enlameados, mascarados, cobertos por fibras vegetais, folhas, penas, algodão. Dependendo da ocasião, pode-se apenas sentir sua presença estimada, protetora, sanadora⁷. Quando interpelados acerca dos *yãmĩxop*, frequentemente os Tikmũ'ũn evocam a função curativa dos rituais⁸ e sua imprescindibilidade para a manutenção da saúde. Há um ritual noturno de cura que acontece após uma anamnese da pessoa enferma por um pajé que procura saber com qual *yãmĩy*⁹ ela sonhou recentemente. O repertório de cantos correspondente ao *yãmĩxop* que fez a aparição onírica será o lenitivo empregado em horas de tratamento durante a noite¹⁰. Quando a doença é mais grave, são mobilizados outros *yãmĩy*, como os *Tatakox*, que se movimentam lépidos e precisos em torno da pessoa com seus aerofones de bambu e corpos listrados de lagarta. E quando se trata de um desequilíbrio planetário, como durante um eclipse lunar, o *yãmĩy Xũnĩm* canta até que a brancura redonda da lua volte a brilhar sobre a aldeia (ROCHA DA SILVA, 2019).

Além de zelar pela integridade física de corpos humanos e celestes, os *yãmĩxop* habitam os cabelos dos Tikmũ'ũn acompanhando-os, vigilantes. Por isso, é preciso cuidado. Qualquer sinal de desrespeito a eles será notado e trará repercussões¹¹. A entoação de cantos, por exemplo, não pode ser feita de maneira leviana. Há cantos que não se canta sem a presença de determinadas famílias, há brincadeiras com *yãmĩy* que meninos de mais de 10 anos não podem fazer (ibid., p. 70), há cantos ensinados aos não-indígenas que podem lhes adoecer se não assoprarem e espalmarem os braços após cantar. Os *yãmĩxop* são *Mõgmõka*, *Xũnĩm*, *Tatakox*, *Ãmãxũx*, *Yãmĩyhex*, *Putuxop*, *Mõ ka'ok*, *Igmãgnãg*, *Potpomnãg*, *Po'op*, entre incontáveis outros. Vêm de mundos plenos da mais vasta pluralidade, mas, há séculos, convivem com o estreito mundo não-indígena, cheio de fronteiras, muros, cercas e outros

⁷ Cf. Furtado (2017) para um trabalho sobre a agência terapêutica dos cantos-*yãmĩxop*.

⁸ Farei uso desta palavra para referir-me a determinadas ocasiões de encontro coletivo com os *yãmĩxop*, tal como a empregam meus principais interlocutores Tikmũ'ũn.

⁹ *Xop* é um sufixo que, geralmente, marca a coletividade, mas a raiz *yãmĩy* carrega o mesmo significado que *yãmĩxop*, pois, em geral, é coletivamente que essas potentes presenças se manifestam.

¹⁰ Cf. Maxakali, R. et al. (2008) e Las Casas (2007) para um panorama geral das práticas terapêuticas a que recorrem os Tikmũ'ũn em distintas situações de desequilíbrio de saúde.

¹¹ Isso é evidenciado na narrativa *Mãtanãg*, na qual a personagem principal lida com as irreversíveis consequências de ignorar as orientações de seu *yãmĩy*, que a observa em seus próprios cabelos. Uma produção audiovisual desta história está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2vokByalYWw> (acesso em 19/03/26).

limites para sua expansão.

Tida como atribuição central da pessoa tikmũ'ũn (ÁLVARES, 1992), a posse de cantos-*yãmĩxop* se traduz em um constante regime de intercâmbios de cuidados¹². Os mais evidentes são aqueles das mulheres tikmũ'ũn com os *yãmĩxop*: os alimentam, os escutam cantando com os homens, brincam com eles, lhes tecem vestidos, lhes confiam seus filhos. Os *yãmĩxop*, por sua vez, trazem carnes de caça e outros alimentos para as mulheres, as protegem de criaturas monstruosas, asseiam suas casas, cozinham, cuidam do crescimento saudável e aprendizagem de seus filhos. Mas, também as crianças, homens, idosos e outras agências não-humanas tomam parte na extensa rede de trocas de cuidados que caracterizam a socialidade das aldeias tikmũ'ũn. Em geral, os cuidados dirigidos aos *yãmĩxop*, além dos já descritos, envolvem a prática cotidiana de cantos, seja em coletivos masculinos no pátio central, seja nas brincadeiras das crianças pelos quintais, seja na discreta manufatura feminina de um artesanato dentro de casa, seja na voz suave de uma anciã que entoia melodias articulando poucas palavras em maxakali arcaico¹³. Para deter um canto, há que conhecê-lo. Seus desenhos melódicos, seus ritmos irregulares, sua articulação peculiar, seu enunciador (que pode ser um animal, um *yãmĩxop*, um personagem tikmũ'ũn etc.), o repertório ao qual pertence, as narrativas que produz. Ademais, a relação extrapola o domínio intelectual e técnico da performance sonora, sendo imprescindível o compromisso entre cada pessoa tikmũ'ũn e seus *yãmĩxop* através dos cuidados recíprocos e da participação nos rituais, constituídos de dança, música, banquetes, brincadeiras, períodos temporais alargados que podem ser apenas algumas horas em uma noite, ou um par de dias, ou até meses a fio. Aí se dão aprendizagens singulares que fabricam, paulatinamente, os corpos das crianças tikmũ'ũn, habilitando-as para suas tarefas como mulheres e homens adultos donos de *yãmĩy* (ROCHA DA SILVA, 2019, p. 87-88). Pois, na cosmovisão tikmũ'ũn, “possuir *yãmĩy* [...] é a condição básica para se tornar um ser humano completo” (ÁLVARES, 2004, p. 59).

Fortalecem-se mutuamente, os *yãmĩxop* e os Tikmũ'ũn, através das intensas e cotidianas partilhas de cuidados, aprendizagens, cantos, entre outras práticas de resistência ao genocídio subjacente ao projeto de homogeneização cultural do Estado, que se vale de diversas ferramentas para tanto, entre elas, a escola. Não é inédita a atribuição da resiliência

¹² Ana Gomes e Érica Dumont-Pena (2023) discutem práticas de cuidado com crianças indígenas e seus processos de aprendizagem territorializados, evocando cuidados não apenas entre pessoas, mas com a terra e a vida, em geral. Segundo elas, práticas de cuidado “evocam uma série de maneiras de fazer – ligadas a prescrições alimentares e posturais, banhos, chás, ervas, orações etc. – da qual a pedagogia implícita é a formação da pessoa humana tal como concebida por cada tradição cultural” (ibid., p. 521).

¹³ As letras dos cantos-*yãmĩxop*, muitas vezes, apresentam termos em línguas outras que o maxakali corrente, como o maxakali arcaico, no qual as novas gerações não são fluentes (CAMPOS, 2011).

tikmũ'ũn a seu convívio com os *yãmĩxop*¹⁴, mas um recorte escolar desta resistência pode elucidar questões prementes no atual cenário de disputas epistemológicas da educação diferenciada. Eis a pretensão deste trabalho.

Educação escolar no território tikmũ'ũn

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal (1988), é dever do Estado promover a educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”¹⁵. É realizada através de instituições escolares públicas que, nas aldeias indígenas, são reguladas por diretrizes diferenciadas¹⁶, a fim de proteger o patrimônio imaterial de cada povo, incluindo suas línguas, e oferecer acesso aos conhecimentos consagrados pelo currículo nacional. Por ser um espaço de formação humana, a escola deveria, antes de mais nada, perguntar-se pela definição de *humanidade* em cada povo e, a partir disto, elaborar o conceito de infância.

Observando crianças de diferentes contextos, a Antropologia da Criança (COHN, 2005, p. 21) posiciona-se criticamente ante a noção de infância *normalizada*. No território europeu do século XIX foi estabelecida a concepção *normal* de infância que melhor servia aos interesses governantes de então. Diferentes áreas científicas como Pedagogia, Pediatria, Estatística, Psicologia e Direito se dedicaram à formulação de uma ideia abstrata de infância estabelecendo paradigmas de desenvolvimento, crescimento, saúde, competência e comportamento tidos como desejáveis ou, pelo menos, aceitáveis para uma criança “normal” (OLIVEIRA, 2014, p. 48-51). Arelada a esta noção está outra – igualmente intangível – de *ser humano*¹⁷, construída ao longo de séculos de filosofia grega antiga, direito romano, racismo moderno e genocídio de brancos¹⁸ que, por fim, resultaram em uma regulamentação

¹⁴ Frances Popovich (1988) foi uma das primeiras a fazê-lo, atribuindo o insucesso de sua empresa proselitista cristã à forte relação dos Tikmũ'ũn com os *yãmĩxop*.

¹⁵ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acesso em: 19/03/2026).

¹⁶ A legislação acerca da educação escolar indígena vem se atualizando constantemente nas últimas décadas, incluindo mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1966), resoluções do Conselho Nacional de Educação, decretos federais, programas e políticas públicas voltadas para a gestão e organização da complexa e heterogênea rede de escolas indígenas de nível básico no país.

¹⁷ Por outro lado, Cohn (2025) nos lembra que são os estudos sobre a formação da pessoa entre povos indígenas que nos ajudam a compreender as concepções de infância em cada um deles através de suas definições de humanidade próprias, bem como dos contínuos “processos necessários para que se adquira o atributo de ser humano” em cada sociedade (ibid., p. 22-23, 61-64).

¹⁸ Apesar de o genocídio por brancos europeus acontecer durante séculos em África, Ásia, Oceania e Américas, foi apenas quando ocorreu dentro da própria Europa que pareceu necessário defender a vida humana, sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) uma herança do holocausto judeu. Daí em diante a Europa não mais poderia – explicitamente – negar o status de humanidade a pessoas não-brancas. Cf.: www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos (último acesso em 30/10/25).

universal onde se definem e defendem as bases da dignidade humana, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ibid., p. 70-82). Caso não fosse este documento tão relevante na orientação jurídica internacional e, conseqüentemente, para as legislações da Europa e das nações por ela colonizadas, sequer faríamos referência à trajetória da infância nas páginas históricas do Velho Mundo (ARIÉS, 1981; HEYWOOD, 2004). Mas é por causa desta perspectiva eurocentrada de infância que, no Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁹, o Brasil delineaia contornos vulneráveis, dependentes, incapazes e suscetíveis para as crianças, estabelecendo normas de proteção distantes da realidade das vidas das *indígenas crianças* do país (BELTRÃO; OLIVEIRA, 2011).

Ao glosar *indígenas crianças* ao invés de crianças indígenas, Oliveira (2014) está destacando a necessidade de considerar o pertencimento étnico antes da faixa etária na interpretação de seus direitos civis. Ele argumenta, acertadamente, que a desconsideração pelas ontologias e epistemes próprias de cada povo indígena na concepção de saúde, bem-estar, segurança e desenvolvimento infantil gera inevitáveis conflitos na aplicação de tal legislação colonialista. Através do instrumental institucional do Estado e do terceiro setor, observa-se de modo explícito como essa abordagem limitada da infância afeta a vida das crianças tikmũ'ũn. Escola, SESAI, prefeituras locais, ONGs, igrejas e universidades violam seus direitos diferenciados na aldeia – com variados níveis de consciência disso – ao não levar em conta as maneiras como este povo arbitra sobre a própria vida e de suas gerações mais novas. O fato de que dezenas de feriados nacionais católicos estejam previstos no calendário escolar, mas que os professores indígenas tenham o dia de trabalho descontado na folha de pagamento caso falem devido a um luto ou ritual na aldeia, é revelador dessa violência. Cumprir todos os dias letivos importa muito menos que frequentar os rituais, onde se dão encontros com os *yãmĩxop* que agenciam conhecimentos de outra ordem que daqueles que concernem à escola. As transformações desejáveis neste cenário negativo devem começar pela interpelação conceitual daquilo que se pretende ensinar na escola, partindo de perspectivas locais e múltiplas. Apresento, em seguida, o campo de pesquisa onde situo meu trabalho e de onde partem as observações e reflexões em torno dos temas aqui levantados.

¹⁹ Lei nº 8.069/1990: “regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado”. Cf.: www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente (acesso em 30/10/25).

Aldeia Escola Floresta

Tenho trabalhado com um extenso grupo de famílias tikmũ'ũn desde 2017, quando comecei meu percurso na pós-graduação. Até 2020 residiam em Ladainha (MG), na *Apne Yĩxux* (Aldeia Verde), mas desde setembro de 2021 retomaram um território ancestral em Teófilo Otoni (MG), a poucas dezenas de quilômetros de sua antiga morada. O novo território foi nomeado *Apne Ikot Hãmhipak* (Aldeia Escola Floresta), por tratar-se de uma ideia²⁰ gerada em torno do encontro interétnico na esfera de produção de conhecimento. Isto é, uma aldeia pensada, por suas lideranças e apoiadores não-indígenas, como um espaço de reafirmação da epistemologia tikmũ'ũn em contraste com o persistente assédio colonial não-indígena.

Cada território tikmũ'ũn²¹ apresenta uma relação com a escola que varia de acordo com o convívio com a população não-indígena, a presença de missionários cristãos, os interesses das lideranças²², entre outros. Por ser uma retomada de apenas 4 anos, a Aldeia Escola Floresta apresenta uma relação apenas inicial com a escola em seu território, plena de complexidades e implicações. Além de compor uma parte relevante da rotina das crianças tikmũ'ũn, a escola também é um espaço de convívio da aldeia onde ocorrem partilhas singulares que merecem consideração. Por meio de etnografia das aulas, diálogo com funcionários, análise documental e interlocução com as (os) professoras (es) tikmũ'ũn analiso aspectos da Escola Estadual *Hãhãm Ikot*²³ (EEHI) com relação aos processos educacionais na Aldeia Escola Floresta.

Em 2025, a EEHI foi desmembrada da Escola Estadual Isabel Maxakali (*Apne Yĩxux*/Aldeia Verde) de onde vieram as crianças e professoras (es) da *Apne Ikot Hãmhipak*. Abrange todo o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), possui uma turma de Educação Infantil, uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em 2026, inaugurou sua primeira turma de Ensino Médio. O espaço físico temporário foi construído em fins de 2024 depois de mais de dois anos de negociação com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Até então, a escola funcionava em um insalubre prédio inacabado que havia no

²⁰ Cf.: <https://aldeiaescolafloresta.org/> (acesso em: 28/02/2026).

²¹ Cf. Maxakali, L. (2025) para uma narrativa histórica da trajetória da escola tikmũ'ũn por um professor, liderança, pesquisador e pajé que foi o primeiro tikmũ'ũn a se pós-graduar.

²² Em 2018, quando fazia trabalho de campo na Aldeia Verde, notei a ausência de alunos mais velhos nas escolas do território e indaguei a uma professora sobre isso. Me foi dito que por volta dos 16 anos de idade era costume se casar e, então, ficava difícil ir à escola, mas isso de forma alguma era um problema. Para preservar a língua e a “cultura” era bom mesmo que não frequentassem a escola demais (ROCHA DA SILVA, 2019, p. 113).

²³ *Hãhãm* = terra; *ikot* = escola. Tradução: escola da terra.

território retomado em 2021: não havia iluminação natural ou ventilação suficientes, nenhum isolamento térmico ou acústico, nenhuma instalação sanitária, ou seja, não havia banheiro ou cozinha, a proteção pluvial era ineficiente e não havia nenhuma rede elétrica, nem sequer portas, exceto por uma sala, onde se armazenava o material escolar. Foi nestas condições inóspitas que professores e alunos tikmũ'ũn frequentaram a “escola diferenciada” por mais de dois anos, porque a SEE-MG se recusou a desmembrá-la da Escola Estadual Isabel Maxakali (*Apne Yĩxux/Aldeia Verde*), alegando que a legitimidade da retomada ainda não havia sido referendada pela União. Em abril de 2024, finalmente, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) recebeu o documento de doação da terra pela Secretaria do Patrimônio da União (SPU) e a SEE-MG ficou sem desculpas para continuar descumprindo suas funções. Por isso, iniciou o processo de desmembramento, aceitou a indicação da comunidade de uma nova diretora não-indígena e acordou a construção de uma unidade modular temporária do espaço físico até que a edificação definitiva fosse concluída (até a data, sua construção não foi iniciada).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 6º) se organizam de forma multisseriada, isto é, as turmas são compostas de alunos de diferentes idades e possuem um professor de referência para quase todas as disciplinas²⁴. Isso se assemelha à organização da Educação Infantil, que consiste em apenas uma turma de responsabilidade de um professor tikmũ'ũn escolhido pela assembleia da aldeia com base em seus conhecimentos como pajé e sua habilidade pedagógica com crianças. Esta configuração peculiar para o Ensino Fundamental se deve às particularidades da organização social dos Tikmũ'ũn. Ao analisar as listas de chamada, verificando os nomes dos alunos de cada turma, percebemos que quase todos são parentes próximos: primas, irmãos, tias, sobrinhos etc. Além disso, geralmente, também é aparentado o professor (tia, prima, pai, avó etc.), pois assim é o costume das escolas tikmũ'ũn. Quando, na *Apne Yĩxux/Aldeia Verde*, viviam espalhados pelo território centenas de pessoas, eles organizavam o ensino escolar em espaços próximos das casas dos professores. Era comum ver pequenos cômodos vazios nos quintais de algumas casas, que

²⁴ Há diferentes grades curriculares para as 9 turmas. Ainda não tive acesso aos programas e ementas de cada uma das disciplinas aqui listadas, nem muitas informações sobre o currículo da Educação Infantil. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA as disciplinas são: língua maxakali; língua portuguesa; arte e artesanato maxakali; matemática e etnomatemática; conhecimento maxakali sobre a natureza; geografia maxakali e multiterritorialidade; história do povo Maxakali e interculturalidade; direitos indígenas, organização social e política; cultura e tecnologia; religiosidade e rituais maxakali. Para os anos finais do ensino fundamental as disciplinas são: conhecimento maxakali sobre a natureza; cultura e tecnologia; geografia maxakali e multiterritorialidade; história maxakali e interculturalidade; uso do território; religiosidade e rituais maxakali; arte e artesanato maxakali; etnojogos e brincadeiras; língua inglesa; língua portuguesa; matemática e etnomatemática. Sobre a primeira turma de Ensino Médio, recentemente estabelecida, ainda não tenho informações suficientes para análise.

eram onde ocorriam as aulas para estudantes de até 10 anos de idade, aproximadamente. Os mais velhos frequentavam edificações maiores, de alvenaria, onde lecionavam vários professores diferentes. A arquitetura da aldeia se baseia nos laços de parentesco, sendo a organização matrilocal a mais comum entre os Tikmũ'ũn. Assim, ao se mudarem para a *Apne Ikot Hãmhipak*/Aldeia Escola Floresta, esperavam eles manter este arranjo, mas se depararam com uma SEE-MG encrudescida pelo momento político atual²⁵ que impôs tantos óbices quanto pôde para a realização deste intento. A contumaz obstinação dos Tikmũ'ũn e sua aliança com o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) e com a diretora aliada que haviam indicado então, logrou algumas vitórias. Mas, a desgastante negociação com a SEE-MG, segue desafiando cotidianamente os Tikmũ'ũn para a manutenção do funcionamento da escola de acordo com o ensino diferenciado a que têm direito.

Se, por um lado, a escola invade a aldeia com horários inflexíveis, ameaças de penalização financeira por faltas e ignorância sobre as epistemologias próprias dos Tikmũ'ũn, por outro, eles não a deixam passar incólume, afinal ela está inserida na aldeia e por isso precisa ser reflorestada (LONGHINI, 2023). As lactantes assistem as aulas com seus bebês, ou os levam para visitar as tias, em outra sala. As esposas recebem ajuda dos maridos que deixam as próprias turmas para passarem um tempo na companhia de suas mulheres. As namoradas se assentam com seus parceiros, auxiliando em tarefas didáticas. As mães acomodam ao lado os filhos que adentram a classe no meio da manhã e ficam esperando a hora de irem embora com elas. Os alunos podem entrar e sair do recinto, bem como circular dentro dele, sem dar satisfação a ninguém. No entanto, o motivo pelo qual os professores não precisam pedir silêncio ou quietude é porque ambos, eventualmente, chegam. Mesmo quando estão, um grupo de jovens animadas, tagarelando e rindo muito no fundo da sala, em segundos toda a agitação desaparece e logo eles passam a ler e copiar os textos do quadro, anotar as palavras ditadas ou fazer os cálculos matemáticos propostos.

O contraste entre o comportamento inquieto das crianças fora e a concentração demonstrada dentro da escola não é incoerente com o que temos investigado sobre elas até aqui. Se ostentam tamanho autocontrole é porque arbitram soberanas sobre suas volições, sabendo que há oportunidade de dar vazão a todas elas por sua vasta autonomia (Rocha da Silva, 2019). Nas turmas multisseriadas (ensino fundamental) e de Educação Infantil, a dispersão e movimentação é um pouco maior, mas não atrapalha a condução das atividades,

²⁵ Desde 2021 o governo estadual de Minas Gerais é exercido por um partido de extrema direita alinhado com os discursos da presidência brasileira entre 2019 a 2023, que era abertamente hostil aos povos indígenas e repetidamente atacava seus direitos, entre eles o direito à educação diferenciada.

mesmo quando se trata de ler e escrever. O fato de que elas aprendem por observação, imitação e reprodução (MAGNANI, 2018; ROCHA DA SILVA, 2019) justifica a alta capacidade de foco nas aulas expositivas e sua apropriação da matéria lecionada através da prática de cópia. Também entre os Xikrin as capacidades de ver (*no*) e ouvir (*mak*) são fundamentais para a aprendizagem das crianças, que estão desenvolvendo tais sentidos, paulatinamente (COHN, 2000, p. 141-142). Se o conteúdo trabalhado na escola é importante para o porvir da aldeia, pela preparação das gerações mais novas para suas futuras funções como lideranças, é também frustrante pela limitação que impõe às possibilidades de aprendizagem das crianças.

A intelectual mississauga nishnaabeg Leanne Betasamosake Simpson (2014) destaca profundas divergências entre a educação escolar imposta por não-indígenas e as concepções de aprendizagem de seu povo. Ela aponta entre estas diferenças: o desrespeito à autonomia e capacidades infantis, a desconexão com o território e língua nativa, a dificuldade de observação da natureza e de proximidade com a comunidade. “Para mim, assim é vista a chegada ao conhecimento dentro da epistemologia michi saagiig nishnaabeg: ocorre em um contexto de família, comunidade e relações” (BETASAMOSAKE SIMPSON, 2014, p. 12, tradução minha²⁶). Similarmente, entre os Tikmũ’ũn, o arbítrio infantil, a partilha intergeracional de construção do conhecimento e seu entrelaçamento com o território (em suas múltiplas dimensões) são fundamentais para as práticas de aprendizagem, sejam elas dentro ou fora da escola.

Percebo nas crianças tikmũ’ũn uma forte autoconfiança, cuja origem pode ser o fato de sentirem-se contempladas em sua volição constante por movimentos expansivos, experimentais, expressivos. Podem elas participar da maior parte das atividades desempenhadas diariamente pelos adultos, se quiserem. Se tiverem curiosidade, lhes é cedido um lugar ao lado de quem faz um artesanato, ou cozinha, ou constrói, ou canta, ou pinta o corpo, ou faz uma tatuagem, uma arapuca, ou escreve um texto. Caso se desinteressem, saem desimpedidas, desobrigadas a fazer o que não desejam mais. Então a autonomia das crianças tikmũ’ũn se manifesta tanto na possibilidade de experimentar por si mesmas aquilo que lhes desperta interesse, quanto na liberdade de se engajar e desligar de alguma tarefa a qualquer momento. (ROCHA DA SILVA, 2019, p. 157-158)

O respeito pelas capacidades, interesses e contribuições das crianças para a vida comunitária é apenas um dos aspectos dissonantes entre a educação tikmũ’ũn e a escolar. Desta forma, a convivência entre tão distintas epistemologias exige negociação e constante diálogo em busca não de uma improvável conciliação, mas de respeito à trajetória própria das

²⁶ Todas as traduções de citações deste texto são de minha autoria.

crianças tikmũ'ũn pelos caminhos que constroem comunitariamente com múltiplas presenças, como os yãmĩyxop, seus parentes, plantas, animais, sonhos, cantos.

Reverendo conceitos

Na etnomusicologia não é difícil encontrar problematizações das definições de *música*, *performance* e *arte*, procurando ampliá-las para além das margens estreitas da perspectiva convencionalizada pela mirada colonial europeia (ROCHA DA SILVA, 2021), que limita sobremaneira suas abordagens. A agência sonora da produção musical é um frequente tema de investigação nos mais diversos contextos (DENORA, 2000; STEIN, 2009; LUCAS, 2017) e uma faceta fundamental destas análises é a *performance*. A polissemia do termo (prática, desempenho, ação, representação, realização, produção etc.) é bem-vinda no caso Tikmũ'ũn, pois nos permite ter a dimensão adequada dos alcances da produção sonora com os yãmĩyxop. Compreendendo a performance como uma unidade entre texto e interpretação realizada de maneira estética (mas não só), Kapferer (1986) defende a centralidade de seu papel na análise dos significados e da experiência e usa como exemplo a etnografia de exorcismo cingalês no Sri Lanka, destacando a agência da música e da dança, combinadas.

A música e a dança, através de suas capacidades estruturantes, podem tornar co-presentes e mutuamente consistentes aquelas dimensões da experiência que parecem ser distintas, opostas e até contraditórias, segundo uma perspectiva racional da vida cotidiana. Na música e na dança do exorcismo, tanto deidades quanto demônios são constituídos pelas mesmas unidades de som e gesto. (ibid., p. 199)

Kapferer argumenta que a performance é o que estrutura a experiência compartilhada por diferentes indivíduos, a partir de diferentes posições, durante um ritual. Este, segundo ele, seria uma composição de distintas formas artísticas (música, teatro, narrativas, canções, dança etc.) que “manifestam em sua performance variadas possibilidades para a constituição e ordenação da experiência” (p. 191). Sua interessante proposta de aproximação entre *ritual* e *arte*, nos leva a indagações sobre as definições desta última, já que ele inclui entre tais formas artísticas a liturgia, por exemplo.

Arte, frequentemente, é associada a obras destinadas à fruição sensorial, com as mais variadas finalidades, sendo a contemplação e o entretenimento as mais usuais. Música pode ser, então, uma mera peça sonora, medida em minutos, notada em pentagramas, executada em instrumentos, vozes e consumida como produto de alto ou baixo valor de mercado a depender do prestígio do artista, da sala de concerto ou da ocasião. Reifica-se o processo de

produção acústica e reduz-se seu enquadramento interpretativo ao mínimo para atenuar as múltiplas dimensões daquilo que Small (1998) propôs chamar *musicizing* há cerca de trinta anos. Neste sentido, a concepção de *música como objeto*, constitui a questão central no imbróglcio epistêmico da educação nas escolas indígenas. Essa noção inerte de música é problemática também em outros cenários de ensino musical, pois serve exclusivamente ao processo de aprendizagem circunscrito ao domínio técnico de um reduzido repertório de determinados períodos, países e classes sociais europeias, típico de conservatórios, mas é repetido como modelo em praticamente todas as universidades públicas brasileiras (PEREIRA, 2014).

Compreender a *performance musical* para muito além da produção acústica nos aproxima da prática destes cantos nas aldeias tikmũ'ũn. As vozes que preenchem o ar, os corpos em movimento no pátio central, os cantos em salas de aula, nas camas onde repousam os Tikmũ'ũn ao fim do dia não estão aí apenas encadeando notas, desenhando células rítmicas, gestos corporais ou meramente transmitindo alguma mensagem. Estão desenvolvendo capacidades xamânicas, estão cuidando de sua saúde, estão garantindo o equilíbrio interfamiliar e interétnico.

Em uma performance musical, importa tudo: a afinação entre os instrumentos, a iluminação do palco, a expectativa da plateia, o figurino da musicista, a duração do show, a divulgação do evento. Uma análise musicológica séria não deixa de considerar nenhum dos aspectos extra sonoros que influenciam na produção e recepção da obra. Com os cantos-*yãmĩxop* e sua aprendizagem, se dá o mesmo. Memorizar a letra e melodia de um canto individualmente de nada serve. É preciso compartilhar com os *yãmĩxop* quando de suas visitas à aldeia, trocando alimentos, danças, roupas, brincadeiras e presença por conhecimento, proteção, vitalidade. Pois os *yãmĩy* são matéria viva, não apenas perturbações energéticas se propagando no espaço em formas de onda sonora. Por isso, cantar mecanicamente o infundável repertório de cantos-*yãmĩxop*, assentadas sobre cadeiras enfileiradas em uma sala retangular, por 50 minutos, em um grupo pequeno selecionado através de critérios etários não é o mesmo que cuidar propriamente dos *yãmĩy*, como cabe às crianças e adultos tikmũ'ũn.

Para acomodar esta vastidão de práticas relacionadas à produção acústica tikmũ'ũn, a escola não precisa apenas rever suas diretrizes curriculares, como também descontinuar seus processos de homogeneização cultural em curso há séculos no Brasil (ROCHA DA SILVA, 2020). Um passo nesta direção seria a revitalização de outras noções além das já mencionadas *música, arte e performance*, a saber: *conhecimento e cultura*. Para aproximar-

se do que os Tikmũ'ũn entendem por saber, conhecimento, patrimônio ou cultura, é mister dinamizar estes substantivos indo *contra* seus usos comuns. Abu-Lughod (2012, p. 131-138), propõe a produção de etnografias que desafiam os cânones antropológicos relacionados à fabricação de discursos culturais homogêneos, coesos e, assim, cômodos para a prática historicamente racista, colonialista e patriarcal da disciplina.

Se a “cultura”, ofuscada pela coerência, atemporalidade e diferenciação é a principal ferramenta antropológica para produzir o “outro” e as diferenças, como revelam as feministas e os halfies, geralmente é uma relação de poder, então talvez os antropólogos deveriam considerar estratégias para escrever contra a cultura. (ibid., p. 143)

Ela propõe, alternativamente, *etnografias do particular* que explicitem “os processos que não são locais, e a longo prazo se manifestam apenas local e especificamente, se produzem nas ações de indivíduos suas vidas de maneira particular e se inscrevem em seu corpo e em suas palavras” (ibid., 148), por meio da inclusão de contradições, conflitos, dúvidas, discussões e mudanças de posturas observadas, mas geralmente omitidas nas descrições etnográficas (ibid., p. 147-151). Nestes termos, *cultura* não é apenas um conjunto de tradições patrimonializáveis pelas lentes folcloristas e museológicas que, infelizmente, ainda vigoram na leitura não-indígena daquilo compreendido como *autenticamente* indígena. O domínio das *aspas* (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) sobre essa cultura é imprescindível aos Tikmũ'ũn na arena política brasileira, apinhada de antagonistas – desde agronegociantes até missionários, passando por garimpeiros, mineradoras e o próprio Estado. Por isso é que sua produção audiovisual se insere nestas batalhas ora em caráter de denúncia²⁷ ora com finalidades educativas²⁸, como argumenta a cineasta, artista, pesquisadora, educadora e liderança Sueli Maxakali:

O cinema é muito importante para nós porque veio com a tecnologia para mostrar a realidade. Ele veio para mostrar o mundo do nosso povo maxakali, os nossos yãmĩxop [...] e o nosso direito ao território. Nós temos que entender que a terra também faz parte do nosso direito. Ela está na Constituição e nós sabemos que ela é nossa mãe porque é muito importante para nossa vida. Na nossa terra, as crianças têm mais liberdade, assim como os espíritos. [...] O cinema clareia nosso povo, faz com que não nos esqueçamos dos antepassados. Nós não podemos perder em nenhum momento essa conexão com os antepassados porque, se perdermos algum pedacinho, estaremos perdendo a nossa cultura. Por isso que estamos aqui, tendo a nossa luta na aldeia, na cidade e na universidade. Estou escrevendo livros e

²⁷ Cf.: *GRIN - Guarda Rural Indígena* (2016); *Nũhũ Yãg Mũ Yõg Hãm: essa terra é nossa* (2020); *Yõg ãtak: Meu Pai, Kaiowá* (2024).

²⁸ Há dezenas de filmes tikmũ'ũn disponíveis em plataformas de streaming gratuitas sobre os mais variados temas: caça, resguardo, processos de aprendizagem infantil e – a maioria deles – sobre *yãmĩxop*.

estudando para forçar a nossa cultura, forçar o nosso direito. (MAXAKALI, S.; MARQUEZ, R., 2021, p. 65-67)

Similarmente, uma concepção estática de *conhecimento* distancia ao invés de nos aproximar epistemologicamente dos Tikmũ'ũn, que situam suas práticas de aprendizagem ao lado de práticas de cuidado, de lazer, estéticas, terapêuticas, etc. Novamente, nos ajudam as reflexões de Betasamosake Simpson (2014) sobre os modos de produção e circulação de conhecimento de seu povo:

O nishnaabeg-gikendaasowin, o conhecimento nishnaabeg, tem sua origem no âmbito espiritual e chega aos indivíduos através de sonhos, visões, cerimônias e o processo de gaa-izhi-zhaawendaagoziyaang em si, para os espíritos. Tem sentido porque aí é onde residem nossos ancestrais, onde existem seres espirituais e onde interagem os espíritos vivos das plantas, dos animais e dos humanos. Para ter acesso a este conhecimento, é necessário alinhar-se com as forças de ordem envolvidas (e dentro delas), através da cerimônia, do ritual e da corporificação [embodiment] dos ensinamentos que cada um já possui. (ibid., p. 17-18)

Assim como para os mississauga nishnaabeg o contato com o conhecimento é físico, espiritual, onírico, supra-terrestre, para os Tikmũ'ũn os saberes se encontram nas práticas partilhadas por agências diversas em planos múltiplos, seja o desenvolvimento xamânico, seja a aquisição de habilidades culinárias, guerreiras, seja o domínio de técnicas cinematográficas, de artesanato, de coleta, de caça, ou a alfabetização.

[...] as formas de conhecimento não são apenas apreendidas e armazenadas mentalmente, mas, antes, ao serem cantadas pelos yãmiy, são vivenciadas enquanto uma relação. Relação essa constituída através da sua própria performance visto serem os cantos seres espirituais. É a sua atualização, que é simultaneamente canto, dança e imagens plástico-visuais [...] o que constitui o yãmiy e a sua posse e manifestação constituem a pessoa. Enquanto forma de transmissão do conhecimento, a partir do estabelecimento de uma “relação com”, as realizações rituais são sempre produções de uma comunicação. Cada uma de suas expressões é uma forma de estabelecer uma relação. Mais do que a representação de um conhecimento enquanto um conteúdo denotativo sobre o mundo, trata-se de uma maneira de perceber a relação entre o eu, o outro e o mundo, ao assumir a perspectiva do outro ao se manifestar. (ÁLVARES, 2012, p. 83-84, grifos originais)

Para cumprir seu papel educativo entre os Tikmũ'ũn, a escola deve abrir sua escuta para a multiplicidade. Os cantos-*yãmĩxop* são uma fonte inesgotável de aprendizagem sobre este povo, mas igualmente fundamental é ouvir seus discursos políticos, suas narrativas ancestrais, seus ensinamentos cotidianos. Pois mesmo que não haja urucum e jenipapo, eles se pintam com corretivo, batom, tinta xadrez. Mesmo que não haja muita gente, atravessam a madrugada dançando, ouvindo e cantando com os *yãmĩxop* (ROCHA DA SILVA, 2019,

p. 124). Mesmo que não haja transporte, visitam cidades distantes a pé para reverem territórios ancestrais. Mesmo que não haja *toktap* (embira), fazem as vestes dos *yãmĩy* com cobertor; as máscaras, com sacolas plásticas ou calça jeans. Mesmo que haja poucos lagos, produzem suas redes e pescam periodicamente. Os Tikmũ'ũn são quem são porque fazem o que fazem para continuarem vivendo, atualizando, incorporando modos de viver aos modos que sempre viveram. Se atualmente a cultura deles inclui cinema, forró, redes sociais, aulas de português e titulação acadêmica é porque possuem dilatadas margens onde situam aquilo que domesticam, isto é, tornam familiar, tikmũ'ũn.

Considerações finais

É preciso escutar os cantos-*yãmĩyxop*, as narrativas ancestrais, os discursos dos intelectuais, as perspectivas das crianças, das mulheres, dos idosos para, então, aprendermos a compartilhar os conhecimentos produzidos por meio das práticas próprias a este povo e ampliarmos o repertório humano de possibilidades de fazer musical. Admitindo que a produção acústica dos tikmũ'ũn, bem como de outros povos, indígenas ou não, extrapola em muito as acepções artísticas de música, situando-se em áreas como saúde, política, física, biologia, geografia e história, estaremos mais preparados para contra colonizar (SANTOS, 2015) a escola, reparando suas falhas mais graves e evitando maiores danos à intrusão não-indígena na trajetória do povo Tikmũ'ũn.

Referências

ABU-LUGHOD, Lila. Escribir contra la cultura. *Andamios*, Ciudad de México, v. 9, n. 19, p. 129-157, agosto 2012.

ALVARENGA, Ana. *Música na cosmologia maxakali: um olhar sobre o ritual do Xũnĩm – uma partitura sonoro-mítico-visual*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2007.

ÁLVARES, Myriam Martins. Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (org.). *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Santa Catarina: Editora UFSC, 2012.

ÁLVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, v.15, n.1, p. 49-78, 2004.

ÁLVARES, Myriam Martins. *Yãmiy, os espíritos do canto: a construção da pessoa na sociedade maxakali*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1992.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BELTRÃO, J.F.; OLIVEIRA, A.C.. *Desafios e tensões da proteção plural de indígenas/crianças*. Tellus, ano 11, n. 20, p. 151-172, jan./jun. 2011, Campo Grande, MS.

BERBERT, Paula. *Para nós nunca acabou a ditadura: instantâneos etnográficos sobre a guerra do Estado brasileiro contra os Tikmũ'ũn Maxakali*. Belo Horizonte, 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFMG, Belo Horizonte, 2017.

BETASAMOSAKE SIMPSON, Leanne (2014), *La tierra como Pedagogía*. Ed. Prisa mata.

CAMPELO, Douglas Ferreira Gadelha. *Das partes da mulher de barro: a circulação de povos, cantos e lugares na pessoa tikmũ,ũn*. Departamento de Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina. (Tese de doutorado). Florianópolis, 2018.

CAMPELO, Douglas. Ritual e cosmologia maxakali: uma etnografia sobre a relação entre os espíritos gaviões e os humanos. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte, 2009.

CAMPOS, Carlo S. et al. *Mõnãyxop xi Mãxakani yõg hãm ãgtux*. Belo Horizonte: Pedro Rocha de Almeida e Castro, 2022.

CAMPOS, Carlo Sandro de Oliveira. Considerações sobre a língua usada nos cantos Maxakali. In: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara, et. al. (Org.). *Línguas e culturas Macro-Jê*. Brasília/Campinas: Nimuendajú, v. 2, 2011, pp. 171-193.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com asas: e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COHN, Clarice. *Antropologia & crianças indígenas*. Coletivo A Ponte Invisível, 2025.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DENORA, T. (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFMG, Belo Horizonte, 2017.

ESTRELA DA COSTA, Ana Carolina. 2022. *Do Barro ao Céu: uma etnografia das viagens entre os Tikmũ'ũn*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, 2022.

ESTRELA DA COSTA, Ana Carolina. *Cosmopolíticas, olhar e escuta: experiências cine-xamânicas entre os Maxakali*. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2015.

FURTADO, Sofia Cupertino. *Corpos Ressonantes: Canto e cura entre os Tikmũ'ũn*. 2017, Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 2017.

GOMES, Ana Maria R.; DUMONT-PENA, Érica. Territorial learning and childcare practices: exploring relations between territory and care in the intercultural training of Indigenous educators in Brazil, *Oxford Review of Education*, v.49, n. 4, p. 519-535, 2023.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMAL JÚNIOR, José Ricardo. *Sensibilidade e Agência: reverberações entre corpos sonoros no mundo tikmũ,ũn-maxakali*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

JAMAL JÚNIOR, José Ricardo. *Entre o medo e a saudade: imagens da caça nos cantos de kotkuphi, conforme exegeses de Toninho Maxakali*. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG, Belo Horizonte, 2018.

KAPFERER, Bruce. Performance and the Structuring of Meaning and Experience (1986). In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward (org.) *The Anthropology of Experience*, Urbana & Chicago: University of Illinois, pp. 139-155.

LAS CASAS, Rachel de. *Saúde Maxakali, recursos de cura e gênero: análise de uma situação social*. 2007. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. "Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário." *Psicologia & Sociedade* 35 (2023).

LUCAS, Glaura et al. Culturas Musicais Afro-Brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em Música. In: LUHNING, A; TUGNY, R (org.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador, BA: Editora UFBA, 2017.

MAGNANI, Claudia. *Linha de Embaúba, Panela de Barro, Água de Batata: Uma etnografia das práticas e saberes extra-ordinários das mulheres tikmũ'ũn – Maxakali*. 2018, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

MAXAKALI, Lúcio Flávio Coelho. *Ixtot ùxuktux tappet pet yõg, tappet pet ùgmũ yõg yã pãhã Conta a história da escola tikmũ'ũn: a escola para nós é qualquer lugar*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2025. 249 f.

MAXAKALI, Rafael et. al. *Hitupmã'ax: curar*. Belo Horizonte: Literaterras UFMG. 2008.

MAXAKALI, Sueli *et al.* Os Tikmũ'ũn e seus caminhos. In: Fany Pantaleoni Ricardo; Beto Ricardo. (Org.). *Povos Indígenas no Brasil 2011/2016*. Instituto Socioambiental, v. 1, p. 500-520, 2017.

MAXAKALI, Sueli; MARQUEZ, Renata. Preservar os Cantos. In: *Avizinhar Fabulações*. Moulin *et al.* (org.). Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2021.

MISSAGIA DE MATTOS, Izabel. Povos dos Altos Rios Doce, Jequitinhonha, Mucuri e São Mateus: paisagens de “perigos” e “pobreza”, transformações e processos identitários (Século XIX e transição para a República). In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 10, n. 20, 2018.

OLIVEIRA, Assis da Costa. *Indígenas Crianças, Crianças Indígenas: perspectivas para a construção da Doutrina da Proteção Plural*. Curitiba: Juruá, 2014.

PARAÍSO, H. *Amixokori, Pataxo, Monoxo, Kumanoxo, Kutaxo, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni: povos indígenas diferenciados ou subgrupos de uma mesma nação? uma proposta de reflexão*. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo: USP / MAE, n. 4, p. 173-87, 1994.

PARAÍSO, Maria Hilda. *O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste*. 1998. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História Social. São Paulo, 1998.

PARAÍSO, Maria, Hilda. As crianças indígenas e a formação de agentes transculturais: o comércio de kurukas na Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais. *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, p.41-105, jul./dez. 2006.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*. Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

POPOVICH, Frances B. *Social Power through Ritual Power in Maxakali Society*. Tese (Doutorado em Philosophy in Intercultural Studies) - Fuller Theological Seminary, School of World Mission, 1988.

RAMOS, Alcida Rita. Vivos, afinal! Povos indígenas do Brasil enfrentam o genocídio. *Série Antropologia*, v. 461, 2018.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. *Guerra e paz entre os Maxakali: devir histórico e violência como substrato da pertença*. 2008. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, Ciências Sociais, São Paulo, 2008.

ROCHA DA SILVA, Barbara V. *Entre as kaxop: uma etnografia da aprendizagem e dos cantos das crianças tikmũ'ũn*. 2019, Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 2019.

ROCHA DA SILVA, Barbara V. Escuta decolonial: pluralidade étnica na educação musical. In: XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical. 2020, online. Anais. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/view/446/292>

ROCHA DA SILVA, Barbara V. Práticas e recursos contra coloniais para o ensino de música. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2021, online. Anais. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/907/public/907-4533-1-PB.pdf.

ROSSE, Eduardo Pires. 2007. *Explosão de Xũñm*. Dissertação de DEA. Université Paris 8 Saint Denis. Master II em Música e sociedade.

ROSSE, Eduardo Pires. *Sarinho Virou: sociedades de cantos entre os Tikmũ'ũn/Maxakali*. Belo Horizonte: Escola de Música/UFMG, 2018. p. 365.

RUBINGER, Marcos Magalhães *et al.* *Maxakali: o povo que sobreviveu*. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SMALL, Christopher (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press: London.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Kyringüé mboráí: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. 2009. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2009.

TUGNY, Rosângela. *Escuta e Poder na Estética Tikmũ'ũn _Maxakali*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011.

VIEIRA, Marina G. *Guerra ritual e parentesco entre os Maxakali: um esboço etnográfico*. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
