

# EDUCAÇÃO MUSICAL EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS: Aspectos da transmissão musical da sociedade Tupinambá do Brasil Colonial

Rafael Severiano<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará  
rafael\_severiano@yahoo.com.br

**Resumo:** Este texto é um recorte da pesquisa que vem sendo realizada em nível de mestrado, que tem por objeto de estudo aspectos da transmissão musical da sociedade Tupinambá do Brasil colonial. A pesquisa é de natureza histórica, abordando aspectos históricos, sociológicos e educacionais, tendo como fontes primárias os relatos de cronistas, missionários e viajantes que estiveram no Brasil colonial e como fontes secundárias estudos sobre a organização da sociedade Tupinambá. A pesquisa encontra-se na direção dos atuais estudos sobre as sociedades indígenas do Brasil, que visualiza estes como sujeitos de sua própria história. Os diversos saberes culturais dos Tupinambá eram mantidos e transmitidos às novas gerações mediante práticas, costumes e rituais repetidos nas mesmas ocasiões e oportunidades. Estudar as práticas destes Tupis é compreender que estas eram, além de celebrações, o momento onde um conjunto de saberes era transmitido às gerações mais novas pelas mais velhas, sendo um *locus* de circulação e apropriação de saberes, dentre eles, os saberes musicais. Utiliza-se como referencial teórico as noções do historiador Serge Gruzinski e dos etnomusicólogos Bruno Nettl e Jean Michael Beaudet. Este texto pretende colaborar com as discussões existentes na área da Educação Musical acerca de processos de transmissão musical em múltiplos contextos e contextos culturais diversos, possibilitando uma reflexão crítica sobre os tradicionais elementos pedagógicos musicais e a utilização na destes na educação musical escolar e não escolar.

**Palavras chave:** Música Indígena; Educação Musical; Etnomusicologia.

## Introdução

A História da Educação era marcada por problemas e objetos tradicionais, como a história das ideias pedagógicas e a história das políticas educacionais. Esse quadro mudou a partir do movimento que deu nova direção à produção historiográfica. Segundo Fonseca (2003), essas mudanças, no Brasil, foram percebidas de forma mais nítida a partir da década de 1990.

Fonseca ressalta a necessidade de “extravasar o mundo da escola para o enfrentamento de outras dimensões dos processos e das práticas educativas” (Ibid., p.61).

A pesquisa na área da Educação Musical era marcada por objetos tradicionais e contextos formais ou escolares. Nas últimas décadas, os pesquisadores vêm mudando o foco e

---

<sup>1</sup> Mestrando em Artes.

a forma de pesquisarem a música, privilegiando múltiplos espaços. Dentro dessa visão de múltiplos espaços, a cultura tem sido vista como campo principal de atuação (ARROYO, 2000). Para a autora, nas últimas três décadas, a Educação Musical assumiu uma postura mais relativizada, considerando os diferentes contextos sociais e culturais.

É na direção desses diferentes contextos, para além dos formais e escolares, que o estudo propõe estudar aspectos da transmissão musical dos índios Tupinambá do Brasil colonial, a partir dos relatos históricos feitos por cronistas, missionários e viajantes que estiveram nesse espaço-tempo e deixaram desta sociedade, ricas e valiosas descrições dos diversos contextos.

Para Queiroz (2010) a complexidade que envolve a transmissão de saberes musicais, tem levado educadores e pesquisadores a buscarem, em diferentes áreas do conhecimento, formas de apreender e superar essa complexidade. Assim, continua o autor, a Educação Musical tem se aproximado de diversas áreas do conhecimento, dentre as quais a etnomusicologia.

A etnomusicologia é a ciência que estuda a música em seu contexto cultural. Ela objetiva compreender e explicar por que uma música é como é, e de que forma é usada, dando ênfase no papel desta como comportamento social humano (MERRIAM, 1964).

Queiroz diz que estas duas áreas do conhecimento musical

Têm compartilhado metodologias de investigação, concepções e práticas do fenômeno musical, estabelecendo caminhos autônomos, mas relacionados; diminuindo as suas fronteiras, mas preservando suas identidades; e concretizando diálogos que têm enriquecido o campo epistemológico e as ações de educadores musicais, etnomusicólogos e estudiosos da música em geral (QUEIROZ, 2010, p.2).

Valendo-se do diálogo que as duas disciplinas citadas anteriormente estabelecem com as diferentes áreas do conhecimento, este estudo acrescenta outra: a História.

Ronaldo Vainfas prefaciando o excepcional livro de João Fernandes, *De cunha a mameluca: a mulher Tupinambá e o nascimento do Brasil* (2003), diz que a tradição brasileira, no campo da história sobre os seus indígenas, é tímida, acanhada, isso para não dizer negligente, e que estes, geralmente, são estudados como mão-de-obra da colonização, objeto da catequese, obstáculo ao avanço europeu, mas dificilmente, no mínimo continua Vainfas, como protagonista da história do Brasil (FERNANDES, 2003, p. 13-14).

Sztutman (2005) traz o pensamento de Varnhagen (1854) sobre a impossibilidade de escrever uma história dos índios do Brasil, devido, sobre tudo, à escassez das fontes, ou seja,

os indígenas estariam impossibilitados de se constituírem como sujeitos históricos. Contra este pensamento, Sztutman argumenta que os trabalhos interessados em reconstruir uma história indígena, provam que essa escassez é apenas relativa, e que do ponto de vista historiográfico, é possível reunir materiais sobre os povos indígenas da América do Sul desde a chegada dos europeus nesta região (SZTUTMAN, 2005, p.88).

Em face do exposto, parece razoável buscar um olhar historiográfico que possibilite um estudo das sociedades indígenas brasileiras como sujeitos de sua própria história e como protagonistas da história do Brasil. Este estudo aproxima-se dos pressupostos teórico-metodológicos da chamada História Cultural. O campo historiográfico da História Cultural tornou-se mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, entretanto essa historiografia tem antecedentes desde o início do mesmo século, ligados à chamada “Nova História”, que teve seu “início” com a “Escola” dos *Annales*<sup>2</sup>.

A abordagem feita a partir da História Cultural compreende que toda a prática social, toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura. Este posicionamento permitiu o estudo de objetos perpassados pela noção plural de “cultura”.

## **Educação Musical em múltiplos contextos**

Há algum tempo que, em se tratando de Educação Musical, tem se falado de múltiplos espaços de atuação, da transposição do espaço formal da sala de aula para outros espaços. Os frutos destes debates já tem influenciado a Educação Musical no país, porém, são tímidas, se forem consideradas as necessidades e demandas do próprio ensino musical.

Estas necessidades e demandas ampliam-se enormemente se for considerado o previsto na Lei Federal nº 11.645 de 2008, que versa sobre a obrigatoriedade o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, que devem compor todo o currículo escolar, em especial a área de educação artística (Artes).

Associado a esta realidade, está o atual momento da obrigatoriedade da música como componente no currículo da disciplina de Artes nas escolas de educação básica (a partir da Lei Federal nº 11.769 de 2008), momento este em que a área se questiona sobre quais metodologias utilizar e com quais objetivos, bem como a preparação do educador.

---

<sup>2</sup> Cf. BURKE, 1990; 1992; 2005.

Soma-se a estes impasses, a problemática da escola indígena, que segundo Nunes (2012) tende a não levar em consideração os valores, costumes, tradições, calendário e forma de transmissão de saberes dos indígenas.

Este artigo não objetiva aprofundar-se nestas questões, o que fugiria e muito a proposta deste, contudo pretende-se colaborar com discussões semelhantes na área da Educação Musical acerca de processos de transmissão musical em múltiplos contextos e contextos culturais diversos, possibilitando uma reflexão crítica sobre os tradicionais elementos pedagógicos musicais e a utilização destes na educação musical escolar e não escolar.

## Contextualização do objeto

Os Tupinambá habitavam boa parte da costa brasileira, especificamente, partes do que hoje são os atuais estados do Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Pará e na Ilha de Tupinambarana, no médio Amazonas (MARIOSIA, 2003; PAPAVERO *et. al.*2002, p. 153). Pode-se observar a presença dos índios Tupinambá na Amazônia: ilha de Tupinambarana, Pará e Maranhão<sup>3</sup>, e ainda, a produção de relatos sobre estes na mesma região. Estudar a referida sociedade é também tratar de uma população amazônica.

A educação na sociedade Tupinambá se dava conforme a orientação e o exemplo dos mais antigos, que preparavam as gerações mais novas para a tarefa de seguirem com o modelo de organização em vigor. Sendo assim, os diversos saberes culturais eram mantidos e transmitidos às novas gerações mediante práticas, costumes e rituais repetidos nas mesmas ocasiões e oportunidades (MARIOSIA, 2003). A preparação dos filhos para integrar a ordem social tribal acontecia desde cedo: “as crianças aprendiam vendo e fazendo” (FERNANDES *apud* MARIOSIA, 2003, p. 67).

O modelo de educação era baseado na tradição oral e na imitação, configurando uma Pedagogia do Cotidiano. Para Corrêa (2008, p. 47), esta pedagogia acontece onde há “aprendizagem de costumes, tradições e saberes adquiridas nas práticas sociais cotidianas, através da comunicação oral”.

---

<sup>3</sup> O Maranhão do Brasil colonial era considerado parte da região amazônica. Cf. GRUZINSKI, 2014.

Estas práticas eram então, além de celebrações, o momento onde um conjunto de saberes era transmitido às gerações mais novas pelas mais velhas, sendo um *locus* de circulação e apropriação de saberes, dentre eles os saberes musicais.

Para Brandão (2002, p.26) “aprender é participar de vivências culturais”, e era assim que se dava a aprendizagem das gerações mais novas entre os Tupinambá: aprendiam participando das práticas socioculturais.

Diversos estudos<sup>4</sup> abordaram vários aspectos da sociedade Tupinambá, tais como festejos do nascimento, da primeira menstruação das moças, no ritual de perfuração do lábio inferior dos mancebos, nos momentos anteriores e posteriores à guerra; nas cerimônias canibalescas, no trabalho coletivo da tribo na roça do chefe, nas reuniões políticas, na consulta aos espíritos, na fabricação de cauim, nos rituais mortuários, na *couvade* – um tipo de resguardo masculino. Em todas essas ocasiões, fazia-se presente a beberagem, cantigas, danças e instrumentos musicais (ALBUQUERQUE, 2011).

## Aspectos metodológicos

O objetivo geral da pesquisa é analisar aspectos da transmissão musical da sociedade Tupinambá do Brasil colonial nos diversos contextos descritos nas fontes históricas primárias dos séculos XVI a XVIII.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, metodologicamente, o estudo realizado é de natureza histórica em fontes documentais e bibliográficas. Como fontes primárias, está sendo utilizados, os relatos e crônicas de viajantes e missionários que estiveram no Brasil colonial, que descreveram com riqueza de detalhes os diversos aspectos da sociedade Tupinambá, inclusive aspectos referentes à música. Como fontes secundárias, utiliza-se estudos sobre a organização social dos Tupinambá.

No que se refere à temporalidade, este estudo enfoca os séculos XVI a XVIII, período em que se processou a colonização do Brasil.

A perspectiva teórica de análise desta pesquisa fundamenta-se nos princípios de Jean Michel Beaudet<sup>5</sup>, Serge Gruzinski<sup>6</sup> e Bruno Nettl<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Cf. CLASTRES, 1978; FERNANDES, 1989; VIVEIROS DE CASTRO, 2002; SZTUMAN, 2005; ALBUQUERQUE, 2011; 2012; THOMAS, 2014.

<sup>5</sup> Francês, professor de etnomusicologia e etnologia da dança na Universidade de Nanterre. Dedicou-se ao estudo da música de diversos povos da América do Sul.

Para Beudet (1997) a música deve ser estudada de forma integrada aos outros domínios da cultura, entendendo que esta não deve ser vista como consequência da estrutura social, mas como um importante meio para constituir e organizar a sociedade. Esta noção proposta por Beudet pode ser relacionada à História Cultural, pois em sua proposta seria estudado além da música como objeto e seus sujeitos, os meios através dos quais esta se produz e se transmite: as práticas e processos vistos de um modo mais amplo.

Gruzinski (*apud* FONSECA, 2003) desenvolveu a noção de *passseurs culturels*, que foi utilizado por ele como instrumento analítico dos processos de mestiçagem cultural nos movimentos de colonização, em especial os ocorridos entre os séculos XV e XIX. Esta noção tem sido utilizada por diversos pesquisadores e historiadores, sendo considerado um pressuposto teórico-metodológico da História Cultural. Fonseca (2003) traduziu a expressão *passseurs culturels* como mediadores culturais que seriam:

Elementos – pessoas, objetos – que atuam como mediadores entre tempos e espaços diversos, contribuindo na elaboração e circulação de representações e do imaginário. Por seu forte enraizamento cultural e sua grande mobilidade, esses mediadores atuam como catalisadores de ideias, sendo capazes de organizar sentidos e de criar um sistema de conexões dentro do universo cultural no qual transitam (FONSECA, 2003, p. 68).

Assim sendo os mediadores culturais constituem-se num valioso instrumento de análise de culturas e seus cruzamentos, possibilitando também a “análise dos processos de elaboração, difusão e compartilhamento de representações sociais e imaginários” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 25).

Nettl (1992; 1997) afirma que “o modo pelo qual uma sociedade ensina sua música é um fator de grande importância para o entendimento daquela música” e ainda, “uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical é o método de transmissão” (*apud* QUEIROZ, 2010). Justifica-se então, para uma melhor compreensão da música dos Tupinambá, o estudo do método de transmissão dessa música.

A concepção desta pesquisa é de que a música na sociedade Tupinambá era um importante meio na constituição e organização desta sociedade, contribuindo na elaboração e

---

<sup>6</sup> Frances, historiador e arquivista-paleógrafo, diretor de estudos na *École des Hautes études en Sciences Sociales*, em Paris.

<sup>7</sup> De origem checa, emigrado para os Estados Unidos onde é professor emérito de música e etnomusicologia na Universidade de Illinois.

circulação de representações e do imaginário, sendo transmitida sob um modelo de Pedagogia do Cotidiano.

## **Desenvolvimento**

Fernandes (1964) objetivou demonstrar a existência de um discurso pedagógico de transmissão da cultura e das funções sociais da educação entre os Tupinambá (*apud* THOMAS, 2014).

Entretanto, Thomas diz que a idealização proposta por Fernandes, é frágil e fortemente criticável, pois se tratava de um “mito de uma sociedade igualitária e sem hierarquia”, onde “todo mundo educa todo mundo” (Ibid., p.21-22).

A reflexão sobre essa idealização de Fernandes, é necessária para o aprofundamento e avanço do conhecimento de diversos aspectos da sociedade dos Tupinambá. Fernandes (2003) diz que, embora a contribuição da obra de Florestan Fernandes seja grande, ela “não deve ser objeto de qualquer tipo de ‘reverência’ acrítica [...]” (p.55).

Para Thomas (2014, p.43), Fernandes toma como pretexto a educação tupinambá, com práticas pedagógicas supostamente igualitárias e livres, e reflete sobre a pedagogia tradicional de seu tempo. Contudo, continua Thomas, Fernandes “esqueceu” de:

Integrar certas observações, bastante pertinentes, dos observadores europeus. D’Evreux, por exemplo, escreve que os tupinambás distinguem suas idades por certos graus e que a passagem, em cada idade entre os graus, impõe cargas para mantê-los nos limites do dever que requer cada uma das idades em sua diversidade (THOMAS, 2014, p.44).

Thomas (2014) desenvolve então, uma lúcida reflexão crítica sobre esta idealização de Fernandes, estudando os rituais de parto, *couvade*, puberdade, as faixas etárias, concluindo que nestes, “circulam os saberes transmitidos pelos agentes de educação, que são os pais e o grupo” e que “em certas circunstâncias, a educação tupinambá se insere em fortes estruturas familiares, e é nelas que se forjam as identidades e se reforçam os laços entre os membros”, comprovando a fragilidade da idealização proposta por Fernandes (THOMAS, 2014, p.44).

Segundo Thomas (2014), rituais como as beberagens – termo cunhado por Albuquerque (2011; 2012) – amplamente narrado pelos cronistas, “participam desse esforço de socialização e educação” (THOMAS, 2014, p.44). É possível observar esse “esforço” do

qual Thomas nos fala, neste relato de Monteiro (1949) que relaciona as beberagens com o ritual de tomada de novos nomes dos guerreiros tupinambá:

“[...] assim **recontam** o modo com que os tais nomes alcançaram, como se aquela fora a primeira vez que a tal façanha acontecera; e daqui vem **não haver criança que não saiba os nomes que cada um alcançou**, matando os inimigos, e isto é o que **cantam e contam**” (*apud* FERNANDES, 2003, p. 75 e 76, grifos do autor).

É possível perceber a educação “acontecendo” no ato dos guerreiros recontarem suas façanhas e das crianças assimilarem estes contos, ou seja, houve circulação e apropriação de saberes, portanto, houve educação. Tem-se a educação partindo de um agente educador específico: o guerreiro que está a cantar e contar suas façanhas. Constata-se a proposição feita por Thomas (2014), de que o processo educativo não era tão livre e igualitário como idealizado por Florestan Fernandes (1964).

Agora, o que aqui interessa a esta pesquisa, é perceber a educação acontecendo nesses rituais, mediada pela música. Como ficou relatado pelos cronistas, a música fazia-se presente nas principais cerimônias e no cotidiano dos Tupinambá: no canto das mulheres para caçar formigas comestíveis (ÉVREUX, 1874 *apud* FERNANDES, 2003, p.64); quando cantavam e dançavam ao redor dos potes de *cauim* (STADEN, 1930, p.146); quando cantavam canções fundadas sobre a morte daquele que morreu, e em louvores do que matou (SOUSA, 2000, p.332).

Em relação ao processo de transmissão de saberes fica claro, ao analisar os rituais e eventos cotidianos, que o modelo de transmissão era baseado na comunicação oral e na imitação, configurando assim, uma Pedagogia do Cotidiano, pois a aprendizagem de costumes, tradições e saberes, eram adquiridos nas práticas sociais cotidianas.

Os pais ensinavam os filhos, desde muito pequenos, a bailar e cantar. É assim que Cardim (2009, p.186) relata um dos processos de Educação Musical Tupinambá.

Aproximando o relato acima com outros que evidenciam variados processos educativos dos Tupinambá, pode-se constatar que a transmissão dos saberes musicais ocorria nos diversos rituais e práticas cotidianas:

[...] os meninos aprendem [com os homens mais velhos] muito cedo as técnicas necessárias à sobrevivência [...] as meninas, ainda muito pequenas, já manuseiam a terra e imitam as de idade mais avançada, mais adultas e

experimentadas na fabricação de vasos e tigelas (ÉVREUX, 1874 *apud* THOMAS, 2014, p. 37).

A partir dessa aproximação é possível propor que os saberes musicais eram transmitidos às crianças desde muito pequenas (três e quatro anos), constituindo-se uma Pedagogia do Cotidiano.

## Considerações finais

Destes diálogos surgem resultados parciais na análise dos aspectos da transmissão musical da sociedade Tupinambá do Brasil colonial, descortinando alguns aspectos dos saberes musicais desta sociedade.

Apoiado em Thomas (2014), supõe-se que as práticas musicais não eram igualitárias e livres, como é possível pensar a partir da idealização proposta por Florestan Fernandes (1964).

A música funcionaria como um *passeurs culturels*, mediando tempos e espaços diversos e contribuindo na elaboração e circulação de representações e do imaginário. Constata-se que a música era muito presente nos rituais e eventos cotidianos dos Tupinambá, tendo grande contribuição para a constituição e organização desta sociedade.

Perceber que a música acontecia, perpassada por outros saberes, leva a compreender que a música deve ser estudada de forma integrada aos demais domínios sociais e culturais, como já nos falou Beaudet (1997), e não a “música pela música”, como se esta ao ser estudada numa determinada prática social, pudesse ser contemplada isoladamente dos demais fatores sociais e culturais.

Como propôs Arroyo (2000): a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica, ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade”. Era dessa forma que ocorria a educação musical entre os Tupinambá, a prática musical criava e recriava significados conferindo significado à realidade. Nesse sentido, a reflexão sobre a educação musical em múltiplos espaços e contextos culturais diversos, pode trazer benefícios na tentativa de superação dos tradicionais paradigmas referentes ao ensino de música no contexto escolar e não-escolar.

No atual momento que a Educação Musical questiona-se sobre novas metodologias e a ressignificação das tradicionais, a noção de educação musical como prática cultural e a

Pedagogia do Cotidiano relacionada à música, pode contribuir significativamente para a superação dos impasses na área.

Outro ponto para debate é sobre qual a preparação que os cursos de formação têm dado aos futuros professores de música para ministrarem os conteúdos referentes à história e a cultura indígena. É preciso repensar sobre esta preparação, isso sem falar dos professores que já se encontram em atividade. Um primeiro passo, talvez fosse a oferta de disciplinas relacionadas à etnomusicologia nos currículos de licenciatura em música.

É grande o desafio da Educação Musical, tanto a escolar como a não escolar, a que é realizada nos contextos tradicionais e a realizada em contextos diversos e em múltiplos espaços. Este artigo procurou contribuir com os debates referentes à Educação Musical nos espaços citados.

## Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Beberagens Tupinambá e processos educativos no Brasil colonial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 49-62, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Beberagens Indígenas e Educação Não Escolar no Brasil Colonial**. Belém: FCPTN, 2012.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, set. 2000.

BARROS, Líliam. Música, cosmologia e a construção da pessoa entre os *Desana*, Alto Rio Negro, AM. In **Trânsito entre fronteiras na música**. Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará - PPGArtes/ICA/UFPA. Belém, 2014.

BEAUDET, Jean Michel. **Soufflés d'Amazonie**: Les orchestres tute des Wayãpi. Nanterre: Société d'Ethnologie, 1997. 213 p. (Collection de La société française d'ethnomusicologie, II, Acompanhado de CD com 19 faixas de exemplos musicais).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BURKE, Peter. **A revolução da historiografia**: a escola dos annales, 1929-1989. Trad.: Nilo Odália. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARDIM, Fernão. **Tratado da terra e gente do Brasil**. Transcrição, introdução e notas de Ana Maria de Azevedo. Hedra, São Paulo, 2009.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. Tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalho e múltiplos saberes. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetização amazônicas. Belém: EDUEPA, 2008, p.42-54.

FERNANDES, Florestan. **A organização dos Tupinambá**. São Paulo: Huicitec/Edunb, 1989.

FERNANDES, João Azevedo. **De cunha a mameluca**: a mulher Tupinambá e o nascimento do Brasil. Editora Universitária. João Pessoa, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43-75.

GRUZINSKI, Serge. **A Amazônia e as origens da globalização (Sécs. XVI – XVIII)** – Da História local a História global. Belém: Estudos Amazônicos, 2014.

MARIOSIA, Duarcides Ferreira. **Hibridismo e integração nas obras de Florestan Fernandes interpretativas do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MERRIAM, Alan. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos Tupinambás**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

NUNES, Rosilany dos Reis Abrante. Educação, música e educação musical entre os Guarani no Espírito Santo – ES. In: **Anais do II Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música**, 2012. Rio de Janeiro, p.906-913.

PAPAVERO, Nelson et. al. **O novo éden**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2002. 2ªed.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **OPUS** – Revista eletrônica da ANPPON, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-30, dez. 2010. Disponível em <<http://www.anppom.com.br/opus/pt-br/issues/16.2>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2013.

SOUZA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

SZTUTMAN, Renato. **O profeta e o principal**: a ação política ameríndia e seus personagens. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

THOMAS, Jêrôme. **As crianças tupinambás e sua educação no século XVI: ternura, dor, obediência**. Revista brasileira de História da Educação. Maringá-PR, v. 14, n. 1 (34), p. 23-47, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i1.614>>. Acesso em: 2 de junho de 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo, Cosac & Naify, 2002.