

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DAISY ALVES FRAGOSO

**DIÁRIOS MUSICAIS:  
O *MUSICAR* NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUARANI  
GWYRA PEPO**

SÃO PAULO  
2021

**DAISY ALVES FRAGOSO**

**DIÁRIOS MUSICAIS:  
O *MUSICAR* NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUARANI  
GWYRA PEPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Musicologia, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles.

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

---

Fragoso, Daisy Alves  
Diários musicais: o musicar na Escola Estadual  
Indígena Guarani Gwyrá Pepo / Daisy Alves Fragoso;  
orientador, Pedro Paulo Salles. - São Paulo, 2021.  
227 p. : il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música  
/ Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São  
Paulo.  
Bibliografia  
Versão corrigida

1. Guarani Mbya. 2. Educação escolar indígena. 3.  
Educação musical. 4. Musicar. I. Salles, Pedro Paulo. II.  
Título.

CDD 21.ed. - 780

---

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

FRAGOSO, Daisy Alves. Diários musicais: o *musicar* na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Musicologia, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles.

Aprovada em: 06/12/2021

### **Banca examinadora:**

Prof. Dr. Pedro Paulo Salles (Presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: APROVADA

Prof. Dr. Adécio Camilo Machado

Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Julgamento: APROVADA

Profa. Dra. Ana Luisa Fridman

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Julgamento: APROVADA

Profa. Dra. Magda Dourado Pucci

Julgamento: APROVADA

Profa. Dra. Viviane Beineke

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Julgamento: APROVADA

*Pensaremos em cada menina  
que vivia naquela janela;*

*uma que se chamava Arabela,*

*uma que se chamou Carolina.*

*Mas a profunda saudade  
é Maria, Maria, Maria,*

*que dizia com voz de amizade:  
"Bom dia!"*

(trecho de "As meninas", de Cecília Meireles)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Nhanderu. Caminhar sem Nhanderu seria impossível.

Agradeço ao Fê, meu companheiro nessa jornada, que compartilha comigo a vida, mesmo quando ela ficou difícil.

Agradeço ao Tiago Karai e à Laudiceia Kerexu, que me acolhem e me oferecem lugar seguro. A vocês e suas *kyrĩgue*, meu carinho e meu afeto. *Aguyjevete!*

Agradeço também aos professores e professoras da EEIG, especialmente Priscila, Aline e Valcenir que me mostraram Outros Caminhos para a educação escolar – e para a educação musical.

Agradeço à família da Iara, entre eles Clarice, Cleonice e Ueliton (que também fazem parte deste trabalho), que, desde 2013, permitem que eu me sente na roda com eles para bater papo. *Ha'evete!*

Agradeço à minha família, pela ajuda, apoio e compreensão nos momentos de desespero e de ausência. E ao Pedro, meu sobrinho, pela leveza nas descobertas da vida.

Agradeço ao meu orientador Pedro Paulo, que me acompanha no campo da Educação Musical desde meus 19 anos.

Agradeço às professoras e aos professores das bancas de defesa e de qualificação, Adelcio Machado, Ana Luisa Fridman, Magda Pucci, Teca de Brito, Valeria Macedo e Viviane Beineke, que toparam esse trabalho a despeito do mau tempo.

Agradeço aos meus amigos e minhas amigas do CAJU por me estenderem a mão em tantos momentos nos últimos cinco anos.

E agradeço intensamente aos meus alunos e minhas alunas, sejam as crianças (da escola e as que já passaram por mim), que significam minha vida e me fazem sorrir; sejam aqueles um pouco mais velhos na Unesp e na UFMS que tiveram muita, muita paciência comigo na reta final; e aqueles primeiros, também mais velhos, da turma 015 da UFSCar,

que me mostraram, com tanta doçura e gentileza, a possibilidade de docência na universidade.

Agradeço também à equipe de coordenação da SEE-SAW que me permitiu direta e indiretamente chegar até aqui, inclusive me abraçando na reta final.

Já ao atual presidente do Brasil, o meu rechaço pelos ataques a pessoas e vidas indígenas, à cultura, à educação, à ciência, às pesquisadoras e pesquisadores e às professoras e professores do nosso país.

## RESUMO

Esta tese registra e discute as práticas musicais que acontecem na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo, escola inserida na aldeia Tenonde Porã, no bairro de Parelheiros, extremo sul da cidade de São Paulo. A partir do termo *musicar*, são apresentadas as possíveis relações que estão sendo estabelecidas durante as performances musicais que acontecem na escola, possibilitando esboçar algumas respostas sobre os significados que tais práticas musicais assumem. O principal deles parece ser aquele que coloca a escola como mais um espaço de feitura dos corpos e de individuação e divinização da pessoa guarani, na medida em que professoras e professores mbya definem o *nhandereko* como condutor e articulador do *musicar* no espaço-tempo escolar. Ademais, tanto a escola quanto o *musicar* que ali se efetivam, parecem estar situados em zonas fronteiriças, de constantes e densas trocas, fazendo com que ambos – escola e *musicar* – assumam formas diversas. Estas, por sua vez, são provocadas tanto pela esquivia, quando incorporam movimentos externos, quanto pela invenção, no devir.

**Palavras-chave:** Guarani Mbya. Educação escolar indígena. Educação musical. *Musicar*.

## **ABSTRACT**

This thesis registers and discusses the musical practices that take place at the Guarani Gwyrá Pepo Indigenous State School, located in the Tenonde Porã village, Parelheiros district, extreme south of the city of São Paulo. Based on the term *musicking*, the possible relationships that are established during the musical performances at the school are presented, making it possible to outline some of the meanings that such musical practices assume. The main meaning seems to be placing the school as another space for making bodies and for individuating and deifying the Guarani person, as Mbya teachers define *nhandereko* as a conductor and articulator of *musicking* in the school space-time. Furthermore, both the school and the *musicking* seem to be located in border areas of constant and dense exchanges, causing both – school and *musicking* – to assume different forms. These, in turn, are caused both by *dodge* when they incorporate external movements, and by *invention*, in becoming.

**Keywords:** Guarani Mbya. Indigenous schooling. Music education. *Musicking*.

# SUMÁRIO

condensado

- 1** **ERGUENDO PONTES**  
introdução
- 9** **I. DIÁRIOS DE CLASSE:**  
*o musicar* na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo
- 64** **II. DOS DIÁRIOS,**  
uma análise musical
- 121** **III. DIÁRIOS JESUÍTICOS:**  
histórico do *musicar* na escolarização indígena no Brasil
- 147** **IV. DIÁRIOS ABERTOS:**  
espaços, tempos e significados do *musicar* numa escola guarani mbya
- 176** **V. FUGAS E ESQUIVAS:**  
interlocuções entre educação musical e o *musicar* numa escola guarani mbya
- 188** **DERRUBANDO PAREDES**  
considerações finais
- 193** **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## SUMÁRIO

<b>Erguendo pontes: introdução</b> .....	01
<b>Capítulo I</b> – Diários de classe: o <i>musicar</i> na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo ..	09
I.1. Modos e modulações do <i>musicar</i> numa escola mbya .....	11
I.1.1. Aula 1.....	13
I.1.2. Aula 2 .....	29
I.1.2. Aula 3 .....	32
I.2. Notas e ensaios sobre cantos, danças e corpos guarani mbya .....	38
I.3. Notas e ensaios sobre ensino e aprendizagem de música numa escola mbya .....	48
I.4. Diário de campo: compondo a metodologia do trabalho de pesquisa .....	57
<b>Capítulo II</b> – Dos diários, uma análise musical .....	64
II.1. Transcrições e (re)invenções .....	65
II.2. Análise musical de alguns <i>mboraei</i> .....	69
<b>Capítulo III</b> – Diários jesuíticos: histórico do <i>musicar</i> na escolarização indígena no Brasil ...	121
<b>Capítulo IV</b> – Diários abertos: espaços, tempos e significados do <i>musicar</i> numa escola guarani mbya .....	147
IV.1. Espaços e tempos: a educação escolar indígena no Brasil e a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo .....	150
IV.2. Relações e significados no <i>musicar</i> na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo .....	169
<b>Capítulo V</b> – Fugas e esquivas: interlocuções entre educação musical e o <i>musicar</i> numa escola guarani mbya .....	176
<b>Derrubando paredes: considerações finais</b> .....	188
<b>Referências bibliográficas</b> .....	193

## ÁLBUM DE FOTOS

---

<b>Capítulo I:</b> Estudantes e professores da EEIG Gwyrá Pepo brincando de " <i>Akuxi ojere</i> ". Acervo pessoal .....	09
<b>Capítulo II:</b> Estudantes mbya durante o <i>oporaiei</i> na aula cultural. Acervo pessoal .....	64
<b>Capítulo III:</b> Segundo Ato "O Jaraguá é Guarani", 18/06/2015. Foto feita na Rua da Consolação, na cidade de São Paulo. Foto de Wesley Barba .....	121
<b>Capítulo IV:</b> Estudantes guarani em visita à <i>tekoa</i> Porã. Acervo pessoal .....	147
<b>Capítulo V:</b> Estudante guarani durante atividade cultura na <i>tekoa</i> Porã. Acervo pessoal .....	176

## COLAGENS (lista de figuras)

---

<b>Fig. 1:</b> Prédios onde fica o Ensino Fundamental 1 da EEIG Gwyrá Pepo .....	11
<b>Fig. 2:</b> Esquema das disposições dos estudantes mbya durante os <i>mboraei</i> da aula cultural .....	14
<b>Fig. 3:</b> Ilustração: movimento de passar os pés (- <i>axa</i> ) .....	16
<b>Fig. 4:</b> Célula rítmica executada pelo <i>mbaraka</i> e pelo <i>mbaraka mirĩ</i> .....	16
<b>Fig. 5:</b> Esquema ilustrando a formação inicial no tangará cruzado e o cruzamento dos grupos durante a seção B da música .....	18
<b>Fig. 6:</b> Esquema que ilustra o cruzamento: todos virados para o mesmo lado, cruzando-se entre si, até chegar ao lado oposto .....	19
<b>Fig. 7:</b> Esquema ilustrando as posições inicial e final dos participantes após a troca de lugares .....	19
<b>Fig. 8:</b> Esquemas 1 e 2 ilustrando o <i>tangara oguyro-guyro va'e</i> .....	21
<b>Fig. 9:</b> Esquema 3 ilustrando o <i>tangara oguyro-guyro va'e</i> .....	21
<b>Fig. 10:</b> Estudantes mais novos participando do <i>xondaro jeroky</i> .....	24
<b>Fig. 11:</b> <i>Xondaro jeroky</i> (1) .....	26
<b>Fig. 12:</b> <i>Xondaro jeroky</i> (2) .....	26
<b>Fig. 13:</b> <i>Xondaro jeroky</i> (3) .....	27
<b>Fig. 14:</b> <i>Xondaro jeroky</i> (4) .....	27
<b>Fig. 15:</b> Estudantes mbya durante o <i>oporaie</i> na aula cultural .....	29
<b>Fig. 16:</b> Estudantes caminhando trilha adentro até chegar na <i>opy</i> .....	30
<b>Fig. 17:</b> <i>Opy</i> da <i>tekoa Porã</i> .....	31
<b>Fig. 18:</b> Estudantes do Ensino Fundamental I conhecendo a <i>tekoa Porã</i> .....	31
<b>Fig. 19:</b> Esquema ilustrando a brincadeira <i>uru ra'y'i</i> .....	33
<b>Fig. 20:</b> Esquema ilustrando a brincadeira <i>uru ra'y'i</i> .....	34
<b>Fig. 21:</b> Estudantes se organizando para a “brincadeira dos <i>uru ra'y</i> ” .....	35
<b>Fig. 22:</b> Estudantes brincando de “ <i>Akuxi ojere</i> ” .....	37
<b>Fig. 23:</b> Estudantes brincando de “ <i>Akuxi ojere</i> ” .....	37

<b>Fig. 24:</b> <i>Xondaro jeroky</i> durante o Acampamento Terra Livre 2019 .....	42
<b>Fig. 25:</b> Movimento feito no <i>tangara oguyro-guyro va'e</i> .....	46
<b>Fig. 26:</b> Trecho do livro didático <i>Ayvu peteĩ</i> (Primeiras palavras) .....	58
<b>Fig. 27:</b> Letras das composições feitas pelas professoras guarani .....	59
<b>Fig. 28:</b> Motivo rítmico e variações. Primeiro <i>mboraei</i> .....	75
<b>Fig. 29:</b> Registro indicando as repetições das duas grandes frases do primeiro <i>mboraei</i> .....	75
<b>Fig. 30:</b> Contorno melódico. Primeiro <i>mboraei</i> .....	76
<b>Fig. 31:</b> Pares .....	77
<b>Fig. 32:</b> Esquema ilustrando os arcos formados nas frases 1 e 6. Primeiro <i>mboraei</i> .....	77
<b>Fig. 33:</b> Esquema ilustrando redução do contorno melódico das frases 1 e 6. Primeiro <i>mboraei</i> .....	77
<b>Fig. 34:</b> Conjunto de classes de notas e forma normal. Primeiro <i>mboraei</i> .....	78
<b>Fig. 35:</b> Encaminhamento das vozes em direção ao centro tonal. Primeiro <i>mboraei</i> .....	78
<b>Fig. 36:</b> Imagem extraído do livro <i>Ayvu peteĩ</i> .....	81
<b>Fig. 37:</b> <i>Popygua</i> . Ilustração de Ricardo Cinquini .....	82
<b>Fig. 38:</b> Motivo rítmico e variação. Segundo <i>mboraei</i> .....	87
<b>Fig. 39:</b> Esquema ilustrando o deslocamento das colcheias tocadas pelo <i>mbaraka mirĩ</i> .....	87
<b>Fig. 40:</b> Conjunto de classes de notas e forma normal. Segundo <i>mboraei</i> .....	88
<b>Fig. 41:</b> Motivo melódico e variações. Segundo <i>mboraei</i> .....	88
<b>Fig. 42:</b> Escala descendente formada pelas notas longas do <i>mboraei</i> .....	89
<b>Fig. 43:</b> Contorno melódico do segundo <i>mboraei</i> .....	89
<b>Fig. 44:</b> Movimento descendente que marca o primeiro e segundo <i>mboraei</i> .....	90
<b>Fig. 45:</b> Proposta de atividade em material didático que inclui o <i>mboraei</i> “ <i>Pira'i</i> ” .....	93
<b>Fig. 46:</b> Esquema que ilustra as reiterações ao final das frases do primeiro, segundo e terceiro <i>mboraei</i> .....	99
<b>Fig. 47:</b> Conjunto de classes de notas e forma normal. Terceiro <i>mboraei</i> .....	100
<b>Fig. 48:</b> Motivo e variações. Terceiro <i>mboraei</i> .....	101
<b>Fig. 49:</b> Movimento descendente formado pelas notas longas. Terceiro <i>mboraei</i> .....	102
<b>Fig. 50:</b> Ilustrações de Anita Ekman, extraídas do livro “ <i>Yvyrupa: a terra uma só</i> ” .....	105

<b>Fig. 51:</b> Conjunto de classes de notas e forma normal. Quarto <i>mboraei</i> .....	105
<b>Fig. 52:</b> Motivo rítmico e variações. Quarto <i>mboraei</i> .....	106
<b>Fig. 53:</b> Contorno melódico do quarto <i>mboraei</i> .....	108
<b>Fig. 54:</b> Esquema ilustrando os intervalos que compõem o quarto <i>mboraei</i> .....	109
<b>Fig. 55:</b> Conjunto de classes de notas e forma normal. Quinto <i>mboraei</i> .....	113
<b>Fig. 56:</b> Motivo rítmico e variações (1). Quinto <i>mboraei</i> .....	114
<b>Fig. 57:</b> Motivo rítmico e variações (2). Quinto <i>mboraei</i> .....	114
<b>Fig. 58:</b> Motivo melódico e variações. Quinto <i>mboraei</i> .....	115
<b>Fig. 59:</b> Motivo melódico e variação motívica. Quinto <i>mboraei</i> .....	116
<b>Fig. 60:</b> Redução exemplificando o movimento de arco formado no quinto <i>mboraei</i> .....	116
<b>Fig. 61:</b> Esquema: escolarização da cultura .....	170
<b>Fig. 62:</b> <i>Kyrîgue</i> , estudante da EEIG Gwyrá Pepo .....	178
<b>Fig. 63:</b> <i>Kyrîgue</i> , estudante da EEIG Gwyrá Pepo .....	178

## PEQUENA COLETÂNEA DE CANTOS GUARANI MBYA (lista de partituras)

---

<b>Partitura 1:</b> Transcrição da parte executada pelo <i>rave'i</i> no tangara passando por baixo ( <i>tangara oguyro-guyro va'e</i> ) .....	22
<b>Partitura 2:</b> Transcrição – <i>Akuxi ojere</i> .....	36
<b>Partitura 3:</b> Transcrição do primeiro <i>mboraei</i> .....	72
<b>Partitura 4:</b> Transcrição do segundo <i>mboraei</i> .....	79
<b>Partitura 5:</b> Transcrição do terceiro <i>mboraei</i> .....	91
<b>Partitura 6:</b> Transcrição do quarto <i>mboraei</i> .....	103
<b>Partitura 7:</b> Transcrição do quinto <i>mboraei</i> .....	110

## QUADROS DE CANTOS

---

<b>Quadro 1.</b> Letra, tradução e guia de pronúncia de <i>Akuxi ojere</i> .....	36
<b>Quadro 2.</b> Letra, tradução e guia de pronúncia do primeiro <i>mboraei</i> .....	73
<b>Quadro 3.</b> Letra, tradução e guia de pronúncia do segundo <i>mboraei</i> .....	79
<b>Quadro 4.</b> Letra, tradução livre e guia de pronúncia do terceiro <i>mboraei</i> .....	92
<b>Quadro 5.</b> Letra, tradução livre e guia de pronúncia do quarto <i>mboraei</i> .....	102
<b>Quadro 6.</b> Letra, tradução livre e guia de pronúncia do quinto <i>mboraei</i> .....	111



## TABELAS

---

<b>Tabela 1.</b> Distribuição das dissertações e teses sobre educação escolar indígena por área disciplinar .....	07
<b>Tabela 2.</b> Categorias etárias diferenciadas por gênero .....	12
<b>Tabela 3.</b> Cantos performados na Aula 1 .....	15
<b>Tabela 4.</b> Letras do primeiro e quinto cantos .....	40
<b>Tabela 5.</b> Tabela comparativa com particularidades e reincidências nos <i>mboraei</i> analisados ..	119
<b>Tabela 6.</b> Resumo das características de inovação educacional e de pedagogias musicais abertas .....	181



*Tenonde Porã é aqui o meu lugar  
Eu luto pela terra, por toda Yvyruha  
Parelheiros, zona sul, São Paulo  
A todo povo Guarani eu saúdo  
Mbya, Guarani, Kaiowa, Nhandeva  
Antes do jurua subir a serra  
Eu mando um abraço para todo irmão negro  
Hoje já corre no sangue, bate forte no peito  
Carrego o dom do ritmo e poesia  
Eu e todo povo da periferia  
Pra chegar e somar  
Cantar rap sempre quis  
Mesmo sofrendo a gente sabe ser feliz  
Medo de prova, o dia a dia é nosso teste*

*A todo povo de luta: Aguyjevete!*

*Demarcação já – é a terra protegida  
Demarcação já – é a mata preservada  
Nossa maior luta é por autonomia  
Xondaros e xondarias todo dia*

(“A todo povo de luta”: Rap Mbya Guarani do coletivo Tenonde Porã Pygua:  
Karai Negão, Fabrício Tupã e Robert Tupã.  
Rap publicado no YouTube em 10 de abril de 2015)



## ERGUENDO PONTES: INTRODUÇÃO

Esta tese discute o *musicar* que acontece na Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) Gwyrá Pepo, escola inserida na aldeia Tenonde Porã, no bairro de Parelheiros, extremo sul da cidade de São Paulo. A princípio, minha intenção era analisar as práticas musicais que aconteciam no espaço dessa escola, entendendo como tais quaisquer atividades relacionadas ao fazer musical, como cantar, tocar, compor e ouvir música<sup>1</sup>. Mais tarde, tomei conhecimento de um termo, um verbo, na verdade, criado por Christopher Small (1998), que dava conta de tudo o que eu pretendia observar durante esta pesquisa: *musicar*, que “contempla toda participação em uma performance musical, seja uma participação ativa ou passiva” (p. 10). Nesse sentido, este trabalho trata não somente do fazer musical em si, que consiste na participação ativa em uma performance, mas também dos significados remetidos por essas práticas musicais.

O *musicar* descrito neste trabalho sugere que os usos da música no espaço-tempo escolar da EEIG Gwyrá Pepo se articulam com os processos de feitura de corpos e construção da pessoa guarani. Além disso, a maneira como esse *musicar* é pensado e conduzido pelos professores e pelas professoras guarani dessa escola, isto é, o modo como o *musicar* se efetiva nas propostas e práticas pedagógica revela uma possível aproximação entre os processos de ensino e aprendizagem de música na EEIG Gwyrá Pepo e aquilo que se entende, na Educação Musical, como Pedagogias Musicais Abertas, na medida em que tais processos se fazem por meio de práticas de resistência e de esquivas às pedagogias – e ideias de música – hegemônicas, dominantes.

A escolha pelo termo “espaço-tempo”, mencionado anteriormente, justifica-se na tentativa de não dissociar as palavras “espaço” e “tempo”, fazendo referência, simultaneamente, ao espaço ocupado durante as atividades escolares que não se limitam ao prédio escolar, mas que ultrapassam suas paredes, e ao período escolar, ou seja, ao tempo ocupado pelas horas em que os estudantes guarani estão na escola. Assim, o que considero quando aplico o termo “espaço-tempo” é que há situações que podem ocorrer fora do prédio escolar, mas que fazem parte do tempo escolar, estando, por isso,

---

<sup>1</sup> Entendo aqui o fazer musical da forma como definido por Ferraz, que estabelece como tal “[...] o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça” (FERRAZ, 1994, p. 18).

vinculadas ainda à atividade escolar, à escola. Além disso, o uso do termo, conforme será visto ao longo do trabalho, parece ser coerente com o caminho pedagógico traçado e percorrido pelos educadores e educadoras guarani que, ao dizer respeito ao *musicar*, privilegia os espaços extraescolares, ainda que inserido nos tempos escolares.

Quanto ao caminho que eu escolhi percorrer aqui neste texto, o que se pretendeu foi retratar, de certa forma, a minha trajetória com os Guarani Mbya<sup>2</sup> da Tenonde Porã. Em 2013, os Guarani dessa *tekoa*<sup>3</sup> me receberam pela primeira vez. Nessa ocasião, eu começava minha pesquisa de mestrado, que analisou as relações sociais, mediadas pela música, entre as crianças indígenas guarani do coral da Tenonde Porã e crianças (não indígenas) do coro que eu conduzia naquela época (FRAGOSO, 2015). Mesmo com o término dessa etapa acadêmica, as relações estabelecidas com esse grupo guarani se mantiveram, e, em uma de minhas visitas feitas após o mestrado (com algumas crianças não indígenas participantes da pesquisa de mestrado, inclusive<sup>4</sup>), assisti à gravação de algumas canções em guarani que as educadoras indígenas das séries iniciais do Fundamental I compuseram para usar nas atividades de alfabetização – também em guarani – na escola<sup>5</sup>.

Ao ingressar no doutorado, em 2018, o foco do trabalho de pesquisa voltou-se à música na EEIG Gwyrá Pepo, tanto instigado pela minha trajetória enquanto professora de música na educação básica, quanto por aquele momento de gravação de composições que presenciei. No entanto, dei-me conta de que, ainda que eu soubesse da existência da escola, eu nada sabia sobre educação escolar indígena. Durante minhas visitas, à época do mestrado, o prédio físico da escola era, em alguns momentos, lugar dos encontros entre

---

<sup>2</sup> Os Guarani são divididos, de forma geral, em três subgrupos: os Kaiowá, os Nhandeva (ou Ava-Guarani) e os Mbya. Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido junto aos Guarani *Mbya*, de modo que as menções aos Guarani feitas aqui devem ser subentendidas como “Guarani Mbya”.

<sup>3</sup> No capítulo I, faz-se uma pequena discussão sobre o que significa *tekoa*. Para efeitos práticos, pode-se aqui tomar essa palavra como “aldeia”.

<sup>4</sup> As crianças não indígenas participantes da pesquisa de mestrado mencionada continuaram frequentando a *tekoa*, mesmo após a conclusão da minha pesquisa de mestrado.

<sup>5</sup> Conversando com as professoras guarani, uma das demandas levantadas foi a de gravar em estúdio essas composições, de modo que esse repertório fosse distribuído entre os estudantes guarani. A gravação foi agendada para o final de março de 2020 e seria feita no LAMI – Laboratório de Acústica Musical e Informática do Departamento de Música da USP. No entanto, a gravação foi suspensa em razão da pandemia de Covid-19 declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de maio de 2020. O depósito desta tese foi feito antes do retorno dos trabalhos do Departamento de Música e, consequentemente, do LAMI, impossibilitando a gravação. Mesmo sem compor este trabalho de pesquisa, espera-se retomar a gravação assim que possível.

crianças guarani, crianças não indígenas e eu, mas a escola e os assuntos por ela remetidos ainda não me despertavam interesse acadêmico. Na medida em que me relacionava com um grupo específico dos Guarani da Tenonde Porã, os quais eram, em sua maioria, professores na EEIG Gwyrá Pepo e compunham o coletivo de lideranças dessa aldeia, a escola ia se definindo para mim. Assim, o caminho que percorri, no que se refere à essa escola especificamente, seguiu uma direção em que primeiro ocupei, com as crianças guarani, seus espaços durante situações diversas, para então conhecer sua história, seu projeto político-pedagógico, e, em seguida, as pesquisas que tratam da educação escolar indígena etc. Só depois disso é que as relações com a produção acadêmica e com os campos da Educação Musical e da Etnomusicologia e o diálogo entre eles se revelaram a mim.

Por essa razão, optei, para esta tese, tomar a mesma estrada, ou seja, seguir um caminho em que a teoria é visualizada ou percebida **depois** da experiência; um caminho em que primeiro se apresentam o *musicar* nessa escola e a maneira como ela é ocupada, para que depois, e a partir disso, sejam discutidas as relações entre o fazer musical na EEIG Gwyrá Pepo e o referencial teórico a que este tema remete. Dessa forma, contrariando a organização convencional de uma tese, as informações e as descobertas vão se revelando ao leitor no mesmo sentido que foram sendo reveladas a mim: da experiência para a teoria.

Sendo assim, a estrutura deste trabalho tem como ponto de partida aquilo que chamei de “Diários de classe: o *musicar* na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo”. Esse primeiro capítulo se dedica, como o título sugere, aos registros, orientados pela etnografia e pela etnomusicologia, das atividades escolares na EEIG Gwyrá Pepo as quais presenciei e que envolviam alguma prática ou performance musical ou que diziam respeito à música, nos moldes do que se entende por *musicar*. Essas atividades, descritas em meu de diário de campo (chamados aqui de diários de classe) são atravessadas por aspectos da etnologia guarani e da etnomusicologia. Aproveito esse momento para compor algumas notas e ensaios sobre cantos, danças e corpos guarani e para lançar luz sobre alguns aspectos dos processos de ensino e aprendizagem entre os Mbya sobre os quais eu ainda não havia comentado em trabalhos anteriores, que é a orientação e implicação desses processos em um contexto escolar.

O segundo capítulo, “Dos diários, uma análise musical”, dedica-se à análise musical dos *mboraei* (cantos guarani) performados durante as aulas na EEIG Gwyrá Pepo das quais

participei. Nessa seção do trabalho, retomo alguns apontamentos feitos em trabalho anterior (FRAGOSO, 2019), mas ampliando o repertório analisado. Valendo-me da teoria dos conjuntos, da maneira como esquematizada por Joseph Straus (2013), reitero algumas reincidências melódicas entre os *mboraei* analisados anteriormente e os aprendidos e transcritos durante este trabalho de pesquisa. As reincidências vão desde o contorno melódico em arco à predominância de intervalos de segundas e terças maiores e menores.

No espaço destinado ao Capítulo 3, faço um levantamento de dados produzidos acerca das práticas musicais desenvolvidas nas escolas jesuíticas brasileiras, quando da escolarização e/para catequese das crianças indígenas entre os anos de 1549 e 1759. Responsáveis pela formação do pensamento educacional e da prática escolar brasileiros (MENEZES, 1999, p. 5), os padres jesuítas também foram influenciadores do que hoje chamamos de educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 208 e 209), haja vista a relevância dada por esse grupo ao ensino de música no período colonial. As principais fontes consultadas para a elaboração desse capítulo incluem documentos do período que vai desde a chegada dos jesuítas na colônia, em 1549, até sua expulsão, em 1759. Ao final do capítulo, propõe-se uma discussão sobre o modo como são conduzidas as práticas musicais na EEIG Gwyrá Pepo hoje e o modo como feito pelos padres da Companhia de Jesus no Brasil, apontando as diferenças entre o *musicar* em uma escola pensada e gerida pelos próprios indígenas, e uma educação musical com objetivos e demandas alheios e externos a essas populações.

No quarto capítulo, tento identificar, a partir de uma questão proposta por Small (1998) e do que esse autor compreende como *musicar*, os espaços e tempos nos quais o *musicar* da EEIG Gwyrá Pepo acontece, bem como as pessoas envolvidas e as relações estabelecidas durante esses momentos. A intenção nessa tarefa é esboçar ou sugerir, a partir da busca por respostas à provocação de Small, os significados assumidos no *musicar* nessa escola. O que Small argumenta é que, na intenção de encontrar os sentidos do *musicar* em determinado contexto, não bastaria, de acordo com o autor, analisar a performance musical sem considerar 1) quem são os participantes envolvidos; 2) os espaços que essa performance ocupa e onde ela acontece; e 3) as relações estabelecidas durante o fazer musical em questão.

Sendo a EEIG Gwyrá Pepo o espaço onde o *musicar* sobre o qual me proponho discutir se efetiva, e sendo o currículo dessa escola também o tempo em que ele acontece, sigo para a contextualização desse espaço-tempo invocando relações com a literatura sobre educação escolar indígena. Em seguida, proponho-me a discutir, ainda no quarto capítulo, as possíveis relações que estão sendo estabelecidas durante o *musicar* na escola. Assim, apoiando-me nos registros feitos lá no primeiro capítulo, sugiro a possibilidade de as práticas musicais na EEIG Gwyrá Pepo, do modo como elaboradas e conduzidas pelas professoras e professores mbya, (con)formarem-se processos de construção da pessoa guarani, na medida em que, ajustadas ao *nhandereko*<sup>6</sup>, oportunizam momentos de conexões com as divindades e, por isso, de fortalecimento espiritual e cultural individual e coletivo.

Vejo o último capítulo, intitulado “Fugas e esquivas: interlocuções entre educação musical e o musicar na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo” como um desvio de rota. A primeira relação teórica que fiz em uma conversa sobre a escola com Tiago e Laudiceia<sup>7</sup>, amigos e meus principais interlocutores, foi com aquilo que se tem dito, na educação musical, sobre *pedagogias musicais abertas*. O fato de o discurso desses professores guarani estar marcado por uma ideia de educação escolar que não se atém a modelos, que analisa criticamente o que é aceitável e o que é necessário descartar em termos de prática docente, de currículo etc., remeteu-me a leituras que eu fizera sobre o assunto. O que reparei é que essa visão de educação escolar afetava também o modo como o *musicar* era conduzido pelo grupo docente no espaço-tempo escolar: com abertura para elaborar, criar e organizar formas de fazer música dentro da escola coerentes com o *nhandereko*. Dessa, outras relações foram tecidas e algumas consonâncias foram reconhecidas. Por essa razão, mantive o desvio, o qual me apresentou paisagens que considerei férteis para interlocuções entre os campos da Etnomusicologia, da Educação Musical e da Educação.

---

<sup>6</sup> *Nhandereko* é a palavra que os Guarani usam como equivalente de cultura, em que *nhande* significa “nosso/nossa” e *reko* é traduzido como “vida”, “conjunto de costumes”. Em um sentido mais amplo, *nhandereko* pode ser entendido como “nossa vida”, “nosso modo de viver” (MACEDO, 2012a, p. 362).

<sup>7</sup> Escolhi citar meus interlocutores e minhas interlocutoras a partir de seus nomes em português, pois foi assim que eles se apresentaram a mim em 2013 e, reparo, é também dessa forma que eles se apresentam aos *jurua* que, eventualmente, visitam a aldeia quando estou lá. Seus nomes verdadeiros, isto é, aqueles revelados ao xamã por Nhanderu, são utilizados com preferência entre os Guarani ou confiados como vocativo a pessoas com quem eles e elas têm alguma afinidade.

A principal ferramenta de trabalho, considerando o caráter qualitativo da pesquisa, foi a observação participativa. A fim de tentar esclarecer essas questões, perguntei aos Guarani se eu poderia assistir a algumas aulas da EEIG Gwyrá Pepo em que acontecesse qualquer atividade relacionada à música. O caminho que me indicaram foi assistir às atividades culturais (e participar delas), pois são nesses momentos, de acordo com as professoras e professores guarani dessa escola, que a música guarani se efetiva. A estratégia que me foi indicada contemplava os *mboraei* e *jeroky* (danças) e brincadeiras classificadas pelos Mbya como tradicionais. Essas atividades compõem parte do currículo da EEIG Gwyrá Pepo, que está dividido em disciplinas do núcleo comum e em disciplinas do núcleo diferenciado, sendo este uma das especificidades das escolas indígenas brasileiras garantidas na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Silva (2001, p. 29) escreve que, enquanto de um lado, as questões acerca do pensamento indígena têm sido tema dominante (e importante) da etnologia sul-americana contemporânea, do outro, aquelas que se referem à escolarização dos índios são menos valorizadas. Mesmo assim, Grupioni (2003) nota que “a temática da educação indígena adquiriu importância acadêmica, compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas e com resultados sendo compartilhados” (GRUPIONI, 2003, p. 197). Este pesquisador chega a essa conclusão em trabalho dedicado à produção de um inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil defendidas entre os anos de 1978 e 2002 (GRUPIONI, 2003), no qual é feito um levantamento das áreas disciplinares contempladas nessas pesquisas. Como se pode notar na tabela disponibilizada pelo antropólogo e reproduzida aqui (Tab. 1), a Música e mesmo as Artes não estão entre as áreas contempladas.

Mesmo que esse inventário tenha sido feito em 2003, foram encontrados pouquíssimos trabalhos sobre a música como conteúdo ou como prática em escolas indígenas, seja em pesquisas feitas na área de Etnomusicologia, seja em Educação Musical. Por exemplo, em consulta à base de dados disponibilizada pelas Opus, periódico da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, e da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical (que dispõe do principal periódico científico de educação musical do país), com os termos de pesquisa [educação escolar indígena], [escola indígena], [indígena] ou mesmo a combinação destes com a palavra [música], não se encontra um artigo sequer sobre o tema. O mesmo acontece quando se faz essa busca nos

repositórios das universidades públicas estaduais de São Paulo (USP, Unicamp e Unesp)<sup>8</sup>: ainda que haja um aumento no número de pesquisas em Etnomusicologia que contemplam a temática indígena (MENEZES BASTOS, 2007), não há produções que contemplam o fazer musical ou a música em escolas indígenas.

**Tabela 1.** Distribuição das dissertações e teses sobre educação escolar indígena por área disciplinar (GRUPIONI, 2003, p. 198)<sup>9</sup>.

Área de pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Total
Educação	30	7	37
Linguística	9	4	13
Antropologia	10	2	12
Semiótica	-	3	3
Educação Matemática	2	1	3
Geografia	-	1	1
Psicologia	-	1	1
Letras	-	1	1
Educação Física	1	-	1
Sociologia	-	1	1
Ciências Sociais	1	-	1
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>21</b>	<b>74</b>

O que existe, numa busca rápida no *Google Scholar*, são alguns trabalhos de pesquisa pontuais realizados em programas de pós-graduação de algumas universidades brasileiras. Desses, destaco aqui a pesquisa realizada por Mara Silva (2015) cujo objetivo foi investigar os modos como jovens indígenas do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, do Instituto Federal do Pará (IFPA), constituem suas experiências musicais. Valendo-se das narrativas dos estudantes, a pesquisadora conclui, em linhas bem gerais, que a escola é um dos espaços de aquisição e partilha dessas práticas. Outro trabalho encontrado é o de Jeane Silva (2016), que discute a maneira como os Ticuna, autodenominados Magüta,

<sup>8</sup> Considerando que o foco desta tese não é fazer tal levantamento, não foram consultados todos os acervos digitais de trabalhos acadêmicos brasileiros existentes. A tentativa é somente ilustrar a ausência de trabalhos sobre essa temática nos principais periódicos científicos de Música e Educação Musical no Brasil e nas pesquisas realizadas nas universidades do estado de São Paulo, já que é a uma delas que esta pesquisa está vinculada.

<sup>9</sup> Sobre esse levantamento, cabe a ressalva feita por Grupioni (2003) de que, ainda que a maioria destes trabalhos tenham como preocupação central o tema da educação escolar indígena e/ou a presença da escola em terras indígenas, alguns deles tratam dessas questões tangencialmente.

constroem, dentro da escola e por meio da música, os conhecimentos relacionados à identidade desse povo, tais como a língua, a cosmologia, os costumes etc. De acordo com a autora, a música, nesse caso, serve como instrumento que viabiliza a transmissão de conhecimentos entre esse grupo indígena.

O que se espera com este trabalho é, então, lançar luz sobre o tema que trata da música (ou, de forma mais abrangente, o *musicar*) em uma escola indígena. Isto é, com essa pesquisa propõe-se, a partir dos dados produzidos, discutir as questões relacionadas ao fazer musical na Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo e os significados que essa prática assume nesse espaço. Além disso, sugere-se o diálogo entre a Etnomusicologia e a Educação Musical, na medida em que se agregam duas temáticas caras a esses campos: as músicas indígenas, que despertam interesse ao primeiro, e o fazer musical e os processos de ensino e aprendizagem de música no nível da escola básica, que alcançam a curiosidade do segundo.

\*\*\*

**Notas sobre grafia das palavras em guarani:** em se tratando de outro idioma que não o português, as palavras em guarani estão em itálico, excetuando-se os nomes próprios e os lugares (nomes de aldeias, nome da escola, nomes das divindades etc.). Quando transcrevo trechos de outros trabalhos, mantive, assim como Keese dos Santos (2021), as palavras em guarani grafadas conforme as autores ou os autores.

# CAPÍTULO I

Diários de classe: o *musicar* na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo



Traduzida grosseiramente, *tekoa* é a palavra guarani utilizada muitas vezes como equivalente de “aldeia” (DOOLEY, 2018). No entanto, tal designação é bastante rasa e, por isso, não dá conta de tudo aquilo a que o *tekoa* corresponde e revela. De acordo com Testa (2008, p. 294), o substantivo *teko* remete a um modo próprio de viver num mundo de relações entre seres humanos e não-humanos; é, escreve Melià (2016, p. 24), um estado de vida, uma condição, uma vida orientada por costumes, por leis e hábitos, por modos de ser e estar; é, eu diria, algo equivalente – em alguma medida – àquilo que Bourdieu entende como *habitus*<sup>10</sup>.

*Tekoa* é o lugar do *teko* (MELIÀ, 2016, p. 24 e 25), e não se refere, portanto, “[...] aos limites de uma aldeia, mas indica um espaço onde se tecem relações entre parentes de um grupo local.” (TESTA, 2008, p. 94). *Teko* é o lugar de ser, do hábito e do costume, do seu próprio sistema, da família e da política, da economia e da religião (MELIÀ, 2016, p. 25); é o lugar “onde os Guarani são o que são” e que possibilita, por isso, a condição do *teko porã*, isto é, do bom viver (ibidem, p. 25), ou, conforme explica Pierri (2018, p. 55), de um modo de viver cujo modelo é aquele das divindades.

É no/na *tekoa* Tenonde Porã que está incorporada a Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) Gwyrá Pepo. Isso significa que esse espaço original e historicamente dissociado do *teko* guarani ocupa agora espaços e tempos do modo de viver dos Guarani, provocando novos arranjos no *teko* e na *tekoa*. Tais arranjos reivindicam, ao contrário do que possa fazer parte do imaginário popular, participação ativa dos Guarani da Tenonde Porã quanto à elaboração e implementação de estratégias pedagógicas por parte da comunidade escolar.

O *musicar*, ou, em termos bem gerais, as práticas musicais ou o fazer musical inseridos no espaço-tempo da EEIG Gwyrá Pepo é, ao que me pareceu, uma das principais vias tanto de inventar uma escola indígena guarani que tanto seja significativa para os Mbya

---

<sup>10</sup> Aproprio-me da ideia bourdieusiana de *habitus* que, no livro “Vocabulário Bourdieu” (CATANI *et al*, 2017), é apresentada por Loïc Wacquant como uma noção mediadora que ajuda a captar, em suas palavras, “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” e que permite aos indivíduos de determinada sociedade apreender, partilhar e produzir inconscientemente estruturas sociais e modos de ser, modos de ver o mundo e de estar no mundo incorporados (WACQUANT *apud* CATANI *et al*, 2017, p. 214).

da Tenonde Porã quanto possa significar expressões do *nhandereko*. Por isso, o registro de parte do *musicar* que se efetiva nesse espaço escolar.



**Figura 1.** Prédios onde fica o Ensino Fundamental 1 da EEIG Gwyrá Pepo. Acervo pessoal.

### **I.1. Modos e modulações do *musicar* numa escola mbya**

- Para onde vocês estão indo? – pergunto a uma das *kyrĩgue*<sup>11</sup>, estudante da escola.
- Na *opy*<sup>12</sup>.
- O que vocês vão fazer na *opy*?
- *Oporaei*<sup>13</sup>.

Esse diálogo aconteceu na primeira aula à que assisti na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo. O julgamento de que essas aulas seriam convenientes para minha pesquisa não partiu de mim, mas de Tiago, um dos professores guarani da EEIG Gwyrá Pepo. De acordo com ele, se era pretendido que eu visse como era a música na escola ali da *tekoa* Tenonde Porã, eu deveria estar presente nessas aulas.

---

<sup>11</sup> Criança.

<sup>12</sup> Casa de rezas.

<sup>13</sup> Cantar.

Dessas atividades ou aulas, participavam, normalmente, os estudantes, todos Mbya, de todos os níveis da EEIG Gwyrá Pepo. Ou seja, os estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio eram envolvidos juntos na maior parte das atividades pensadas para este momento, de forma multietária e intergeracional. Sobre as categorias de idade, apresenta-se aqui, assim como feito por Oliveira (2012, p. 96), uma sistematização dos grupos etários da forma como são referidos pelos Guarani da Tenonde Porã, com o objetivo de identificar, quando convir, estes grupos durante as atividades que não envolvem todos os estudantes, ou seja, quando são divididos não por critérios de série (1ª série do Ensino Fundamental I, 2ª série do Ensino Fundamental I, 3ª série do Ensino Médio etc) ou de nível escolar (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio), mas por critérios etários ou geracionais.

**Tabela 2.** Categorias etárias diferenciadas por gênero

<b>IDADE APROXIMADA</b>	<b>SEXO FEMININO</b>	<b>SEXO MASCULINO</b>
0-3 anos	<i>Mitã'i</i> (bebês)	
3-13 anos	<i>Kyrĩgue</i> (crianças)	
	<i>Kunhã'i</i> (menina)	<i>Ava'i</i> (menino)
13-18 anos	<i>Kunhataĩ</i> (moça)	<i>Kunumi</i> (moço)
20-50 anos	<i>Kunhã</i> (mulher adulta)	<i>Tuja</i> (homem adulto)
A partir dos 60 anos	<i>Guaimi'i</i> (velhinha)	<i>Tuja'i</i> (velhinho)

A aprendizagem e o ensino intergeracional e em contextos de multietariedade são, de acordo com o observei, a principal característica que diferencia os momentos dedicados ao currículo comum e àquele diferenciado. Como já destacado em trabalho anterior (FRAGOSO, 2020), enquanto nas aulas referentes ao currículo das escolas convencionais há uma divisão serial e etária dos estudantes guarani, nas atividades culturais, esses alunos e alunas aprendem como aprenderiam no *nhandereko*, no contexto que diz respeito ao modo de viver mbya. Ou seja, se fora da escola a aprendizagem e o ensino de assuntos e práticas de qualquer ordem são marcados multietária e intergeracionalmente, as atividades escolares que envolvem aspectos quaisquer do *nhandereko* também serão aprendidas e ensinadas dessa forma. Nesse sentido, ir para a *opy* fazer o *oporaei* requer a presença dos estudantes de todos os níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e também dos professores guarani, professores não indígenas e todos mais que ali estiverem

(FRAGOSO, 2020, p. 66), porque o *oporaie* implica um fazer musical que se efetiva de forma intergeracional – e coletiva – e do qual todos (ou quase todos) os presentes fazem parte.

É relevante ressaltar a articulação entre as práticas docentes e discentes na EEIG Gwyrá Pepo e o *nhandereko* porque, de acordo com o que observei, será esse modo de viver que orientará as ações pedagógicas com as crianças, inclusive e principalmente aquelas que envolvem a música ou que tratam do *musicar* na escola. Assim, quando a escola, primeiro nos moldes convencionais, insere-se na *tekoa*, acaba ganhando outros contornos, outras formas, adequando-se ao *nhandereko* guarani. Sendo, portanto, a *tekoa* o lugar onde a escola está e se faz, esse espaço formal de ensino acaba se submetendo, como ato de resistência inclusive, ao *teko porã*, isto é,

### **I.1.1. Aula 1**

Essa aula começou por volta das oito horas da manhã com o café da manhã trazido para os estudantes por um dos professores também guarani. Em seguida, as crianças e dirigiram à *opy*, local onde aconteceria a aula do dia. No aviso pregado à porta da sala administrativa da escola, onde se reuniam os professores guarani antes do início da aula, indicava-se o calendário das atividades culturais, com frequência mensal, sempre na última sexta-feira de cada mês. Os professores e estudantes, no entanto, chamavam estes momentos de atividades diferenciadas.

Toda a comunidade escolar presente naquele dia se dirigiu até a *opy*: estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, cinco professores guarani e três professores *jurua*<sup>14</sup>. Os professores e professoras guarani que participavam desse momento eram duas educadoras polivalentes do 1º e 2º ano e os outros conduziam, cada um, as disciplinas de Cultura Étnica, de Política e de Arte. Os professores *jurua* que estavam ali eram, cada um, responsáveis pelas disciplinas de português, química e matemática.

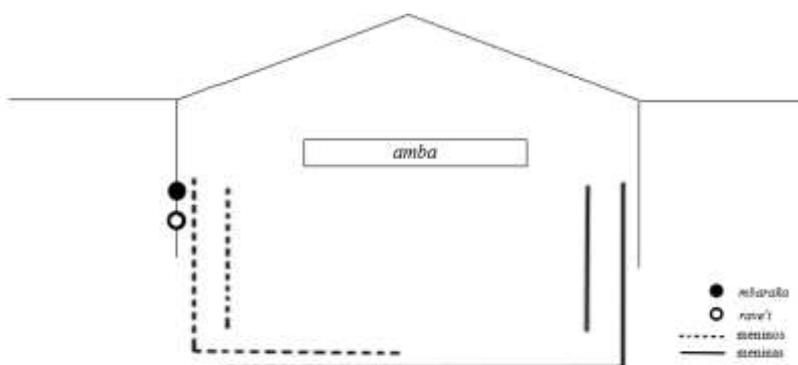
Os estudantes, que passavam dos cem, chegaram na *opy* e se acomodaram nos estreitos bancos laterais e nos que estavam ao fundo, junto com os professores *jurua*. Os

---

<sup>14</sup> Nome pelo qual os Guarani chamam as pessoas não-indígenas.

professores guarani, com exceção da professora de arte, que estava grávida, reuniram-se na parte da frente da *opy* para preparar os instrumentos musicais que seriam tocados durante a atividade.

Assim que o *mbaraka* (violão com cinco cordas, as quais estão relacionadas às divindades principais do panteão guarani<sup>15</sup>) e o *rave'i* (rabeça de três cordas) começaram a soar, sem que eu notasse alguém chamando, os estudantes se levantaram e se dispuseram, já dançando, um ao lado do outro, virados para o centro da *opy*, com os meninos ao lado esquerdo da *opy* e as meninas ao lado direito. Os educadores guarani, em silêncio, iam ajustando as fileiras formadas pelos estudantes, de modo que os grupos formassem quase um semicírculo voltado para o *amba*<sup>16</sup>, conforme ilustrado na figura abaixo (Fig. 2).



**Figura 2.** Esquema das disposições dos estudantes mbya durante os *mboraei* da aula cultural 1.

Quem tocava o *mbaraka* e o *rave'i* eram dois *kunumi*<sup>17</sup>. Em seguida, os educadores guarani e *jurua* se juntaram aos estudantes e começaram a cantar. Nessa aula, os estudantes e educadores cantaram – e dançaram – cinco *mboraei*. Os quatro primeiros foram escolhidos pelos educadores guarani que conduziam as atividades e o último, após consulta aos estudantes, foi escolhido pelo grupo de alunos, com entusiasmo. Os *mboraei* cantados nessa aula estão descritos na Tabela 3<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Cf. Montardo (2002, p. 35 e 173).

<sup>16</sup> *Amba* pode ser traduzido como altar, no entanto, refere-se, mais precisamente, ao “lugar da comunicação com os ancestrais divinos na *opy*” (MACEDO, 2009, 71).

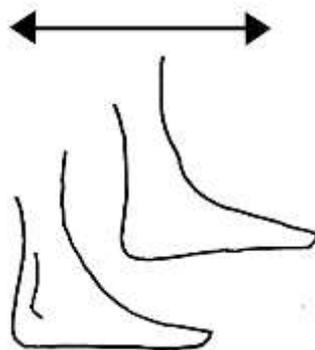
<sup>17</sup> O *mbaraka mirĩ*, espécie de chocalho que costuma ser tocado nos *mboraei*, não foi utilizado nesse dia.

<sup>18</sup> A partitura contendo a transcrição de cada *mboraei*, bem como as traduções, pronúncia e análise de cada um deles estão disponíveis no Capítulo II.

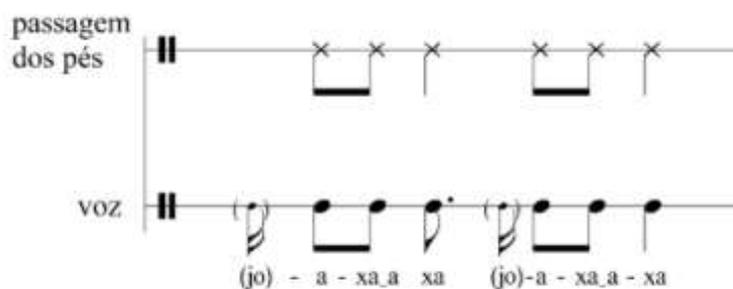
**Tabela 3.** Cantos performados na Aula 1.

<p><b>Primeiro mboraei</b></p>	<p><i>Nhamonhendu mboraei / Joupive gua 'i jajerojy, jajerojy Nhanderu toma 'ẽ katu toma 'ẽ</i> (Nós faremos com que ouçam nossos cantos / Todos juntos vamos fazer o <i>jerojy</i> / Nhanderu nos ajuda a sermos livres)</p>
<p><b>Segundo mboraei</b></p>	<p><i>Nhanderu Papa [Tenonde] opopygua / omonhendu omoexakã / jaiko 'i aguã omoexakã</i> (Nosso Pai último [e primeiro] toca sua vara-insígnia / ele se faz ouvir, ele ilumina / nós vivemos para que Nhanderu ilumine)</p>
<p><b>Terceiro mboraei</b></p>	<p><i>Yvate gui ou oky oxyry / ojapo y guaxu / oo mombyry... / Nhande minha kuaray ma ramo / jarovy 'a aa rami / pira 'i ovy 'a okaru 'i aguã</i> (Do alto vem a chuva, ela corre/flui/escorre/desliza, ela forma muita água (mar) / ela vai longe... / nós somos como Kuaray / nós nos alegramos indo, assim como o peixinho que é feliz quando tem o que comer)</p>
<p><b>Quarto mboraei</b></p>	<p><i>Maino 'i mirĩ 'i yvate kui ogueju / oxevy Nhanderua py omombe 'u maino 'i / Nhanderu ombou maino 'i / yvypy opyta</i> (O beija-flor originário vem do alto caindo e descendo / do lugar onde Nhanderu está / Nhanderu diz ao beija-flor, ele manda que o beija-flor venha e fique aqui na terra [onde estamos])</p>
<p><b>Quinto mboraei</b></p>	<p><i>Xondaro 'i xondaria 'i / javy 'ava jajerojy / joaxa-axa / pave 'ĩ ke nhambovy 'ava / opy roka re nhatangara / joaxa-axa</i> (Guerreiros, guerreiras / nós nos alegramos [vamos nos alegrar], nós fazemos o <i>jerojy</i> [vamos fazer o <i>jerojy</i>] / nós passamos [os pés] / sejamos nós todos alegres / nós fazemos o <i>tangara</i> no terreiro da <i>opy</i> / nós passamos [os pés])</p>

O último *mboraei*, ao que me pareceu, foi escolhido pelos estudantes, e, tanto sua performance quanto sua estrutura musical são peculiares se comparados aos outros *mboraei* aos quais assisti. A performance consistia em, além da dança e do acompanhamento feito pelo *mbaraka*, fazer os pés, em paralelo, “passarem”, “cruzarem” (-*axa*), quase que arrastados ao chão, quando se cantavam as sílabas -*a-xa* da palavra *joaxa* (passar, fazer o movimento de passar, cruzar) (Fig. 3). Outra peculiaridade está relacionada ao fato de haver, nesse *mboraei*, um interlúdio em que as *kyrĩgue*, seguindo a célula rítmica executada pelo *mbaraka*, devem “passar os pés” (Fig. 4). À medida que a música vai se repetindo, o *oporaiva*<sup>19</sup> acelera o andamento tornando a tarefa de passar os pés mais difícil e, ao que pareceu, mais divertida.



**Figura 3.** Ilustração feita em meu diário de campo exemplificando o movimento de passar os pés (-*axa*).



**Figura 4.** Célula rítmica executada pelo *mbaraka* e pelo *mbaraka mirĩ*. Os pés, que também seguem essa rítmica durante o “*joaxa-axa*” soam percussivamente, como se compusessem mais um timbre desse *mboraei*.

<sup>19</sup> De acordo com Macedo (2012a, p. 365), *oporaiva* (“aquele que canta”) é a pessoa que, tendo recebido um canto de Nhanderu, lidera os *mboraei* na *opy*.

Esse movimento de passar os pés (*joaxa-axa*), é o mesmo do *tangara*, uma dança que leva o nome do pássaro tangará ou tangará-dançarino (*chiroxiphia caudata*). Seára (2014, p. 203) explica que, para os Mbya, o tangara é um pássaro sagrado que compartilha sua sabedoria quando a revoada está muito ruidosa, de modo que a dança que leva o nome desse pássaro é o meio pelo qual seus participantes estabelecem diálogo com a ave: “Relacionando-se com o Tangara, os aprendizes de guerreiros/guerreiras conseguem obter dele um saber, sendo este saber trazido de longe, e considera-se o pássaro um mensageiro de Nhanderu” (ibidem, p. 204).

No livro “*Xondaro mbaraete: a força dos xoçndaro*” (CTI, 2013), trabalho escrito por alguns jovens mbya<sup>20</sup>, há ainda mais detalhes sobre essa dança. De acordo com eles,

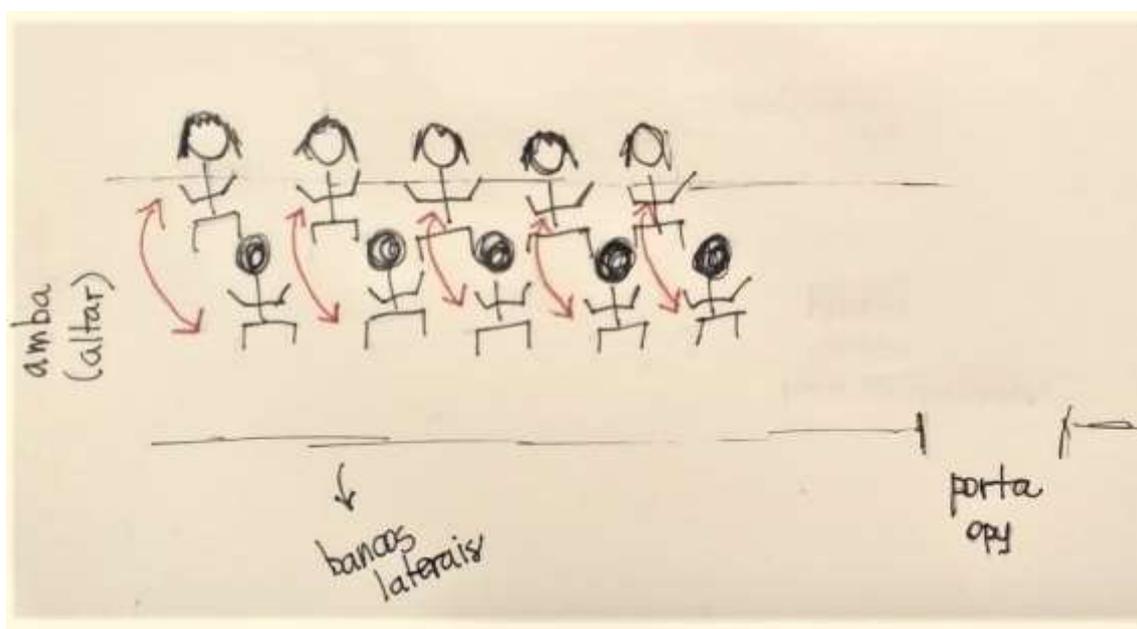
Atualmente o tangara é como é conhecida uma dança feminina que também podemos considerar como *xondaria* [feminino de *xondaro*]. O tangara é um pássaro que faz movimentos harmônicos e graciosos, antigamente os homens não dançavam muito o tangara, mas hoje em dia, se tiver vontade, também podem. Existem dois tipos de tangara: *tangara joaxa-axa va'e* (tangara cruzado) e *tangara oguyro-guyro va'e* (tangara passando por baixo). *Tangara joaxa axa va'e* é dançado com duas fileiras de *xondaro*, uma de frente para outra; quando a velocidade do ritmo do *mbaraka* aumenta, os *xondaro* trocam de posição, passando de um lado para o outro e com pulinhos. O *tangara oguyro-guyro* é dançado em duas fileiras com no mínimo duas *xondaria* atrás e uma na frente, as *xondaria* de traz vão para frente com os braços abertos, a *xondaria* da frente se agacha passando por baixo e volta por cima com os braços abertos, enquanto as outras voltam por baixo. O tangara acontece mais frequentemente no *ara pyau* (no tempo novo), em comemoração à renovação da vida. (CTI, 2013, p. 44)

A dança tangará à que me refiro parece ser o tangará cruzado, ou *tangara joaxa-axa va'e*. Nota-se, inclusive, o verbo *-axa* em *joaxa-axa va'e*, cuja tradução literal é “que é cruzado” (em que *joaxa* é “cruzado” e *va'e* o nominalizador da oração). O tangará cruzado não foi performado em nenhuma das aulas de que participei, ao contrário do tangara *oguyro-guyro va'e* (descrito mais adiante).

---

<sup>20</sup> Livro produzido pelos jovens *Mbya* das aldeias Tenonde Porã, Krukutu, Silveira, Jaraguá e Peguaoty (SP), como parte do resultado da pesquisa coletiva do projeto “Pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani”. Esse projeto foi realizado por meio de parcerias com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Guarani Yvyrupa (CGY), a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), entre os anos de 2009 a 2011 (CTI, 2013).

Dancei com os Guarani, em ocasiões em que acompanhava grupos de estudantes e professores não indígenas à Tenonde Porã, o *tangara joaxa-axa va'e*. Da forma como essa dança me foi ensinada, homens e mulheres dançam juntos, dividindo-se em dois grupos: as mulheres se alinham, lado a lado, de frente para os homens, que, assim como elas, estão alinhados, lado a lado (Fig. 5). Os movimentos feitos pelos participantes dependem do que está sendo tocado pelos *mba'epuja kuery*, os músicos (ou, literalmente, os donos dos objetos sonoros, conforme Keese dos Santos (2021, p. 89)). Exclusivamente instrumental, a dança, de acordo com os momentos em que a presenciei, é conduzida pelo *mbaraka*, *mbaraka mirĩ*, *rave'i* e *angu'apu* (tambor) (FRAGOSO, 2020, p. 69).

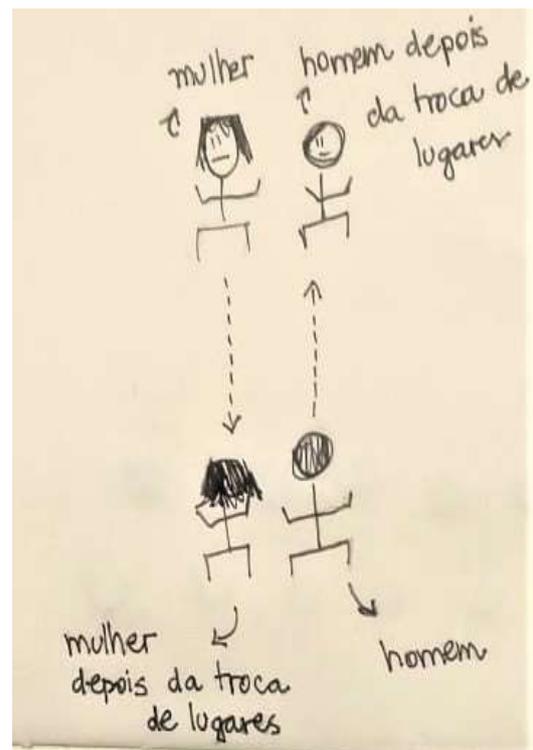


**Figura 5.** Esquema ilustrando a formação inicial no tangará cruzado e o cruzamento dos grupos durante a seção B da música. Ilustração feita em meu diário de campo.

A estrutura da música, de acordo com o que percebi, pode ser dividida em três seções, as quais chamo de partes A, B e C. Cada parte tem um movimento correspondente: na parte A, os grupos dançam em seus lugares fazendo um movimento específico a depender do sexo. Na parte B, os grupos trocam de lugar, cruzando-se lateralmente (Fig. 6 e Fig. 7), conforme descrito pelos Guarani anteriormente. Já na parte C, os participantes devem acompanhar a célula rítmica que se repete “passando” os pés alternadamente (Fig. 3). Esta célula rítmica (Fig. 4) é a mesma do quinto *mboraei* transcrito neste trabalho.



**Figura 6.** Esquema que ilustra o cruzamento: todos virados para o mesmo lado, cruzando-se entre si, até chegar ao lado oposto. Quando chegam ao novo lugar, tornam a ficar de frente para o outro grupo. Ilustração feita em meu diário de campo.



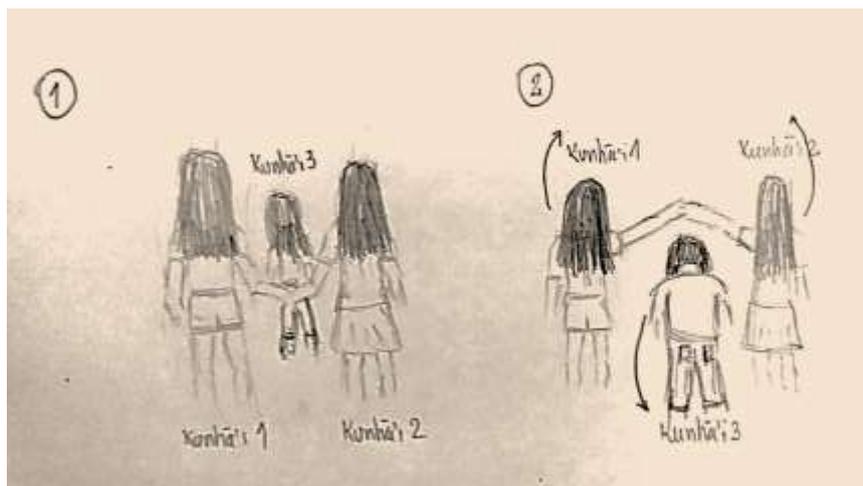
**Figura 7.** Esquema ilustrando a posição inicial e posição final dos participantes após a troca de lugares (cruzamento dos grupos) feita durante a seção B da música. Ilustração feita em meu diário de campo.

Essas seções (partes A, B e C) não seguem uma ordem fixa ou preestabelecida, em que se toca primeiro a parte A, depois a B e então a C; ou A, B, A, B, C etc. Como se estivesse em um jogo, a pessoa que toca o *mbaraka* alterna cada seção de forma improvisada, tentando confundir aqueles que dançam, já que estes não conseguem prever o que será tocado: se a parte A, se a parte B, se C. Inclusive, são frequentes as vezes em que o *mba'epuja* finge começar determinada parte, mas se mantém na que está ou mesmo vai para outra, enganando os desatentos. Ou seja, o *mba'epuja* que toca o *mbaraka* pode ir da parte A para a parte C; pode ir da B para a A; pode se demorar o tempo que quiser na parte B, C ou A, percorrendo o caminho e fazendo as combinações que desejar, repetindo-as quantas vezes quiser. Além disso, o andamento vai acelerando aos poucos, e o tempo de duração da dança dura o tempo que os participantes aguentarem fisicamente (FRAGOSO, 2020, p. 70). Durante toda a performance, cabem ao violonista as tentativas de enganar os que dançam; a estes, a tarefa é não se deixarem enganar, esquivando-se das armadilhas provocadas por aquele que toca o *mbaraka*.

Já o *tangara oguyro-guyro va'e* (tangará passando por baixo) foi uma das atividades realizadas nessa aula à qual assisti e em outras. Repetindo a descrição feita pelos Guarani esse tangará “é dançado em duas fileiras com no mínimo duas *xondaria* atrás e uma na frente, as *xondaria* de traz vão para frente com os braços abertos, a *xondaria* da frente se agacha passando por baixo e volta por cima com os braços abertos, enquanto as outras voltam por baixo” (CTI, 2013, p. 44), conforme ilustrações abaixo (Fig. 8 e Fig. 9)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Há, disponível no *YouTube*, uma gravação do *tangara oguyro-guyro va'e* feita pelas *Mbya* da aldeia Rio Silveira, postado em 2017. Gravação disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NGojAYD7zi8>>. Acesso em 14 jul. 2021.



**Figura 8.** Esquemas 1 e 2 ilustrando o *tangara oguyro-guyro va'e*, conforme registro em meu diário de campo.



**Figura 9.** Esquema 3 ilustrando o *tangara oguyro-guyro va'e*, conforme registro em meu diário de campo.

Nessa aula, os professores e as professoras guarani organizaram as *kunhã'i* e as *kunhataĩ* em trios. O critério utilizado para a formação dos trios, deduzo, foi o tamanho das meninas, de modo que ficasse em cada grupo aquelas de altura parecida. Os instrumentos que acompanharam esse tangará foram, nessa ocasião, o *mbaraka*, o *mbaraka mirĩ*, e o *rave'i*. Quando este último compõe a formação instrumental, sua linha rítmica é a mesma que a do *mbaraka mirĩ* (Partitura 1).

Quanto aos movimentos de “passar por baixo” (*-guyro*), há um momento específico, durante a performance, para que aconteçam. No trecho indicado em azul na transcrição

abaixo (Partitura 1), a/as *kunhã'i* que está/estão à frente, passam por baixo dos braços das *kunhã'i* que estão atrás, conforme esquema 2 ilustrado na figura 8. No trecho indicado em vermelho, na mesma partitura, as *kunhã'i* que nesse momento estão à frente, passam por baixo da/das *kunhã'i* que estava/estavam atrás (Fig. 9), retornando à posição inicial (esquema 1 da figura 8). Nesse sentido, as *kunhã kuery*<sup>22</sup> precisam estar atentas ao que está soando para que saibam o momento exato da troca, que é indicado pela rabeça guarani (*rave'i*).

The image shows a musical score for two parts: Mbaraka miri and Rave'i. The tempo is marked as quarter note = 180. The key signature is four sharps (F#, C#, G#, D#). The Mbaraka miri part is on a single staff with a treble clef, and the Rave'i part is on a single staff with a treble clef. The Rave'i part has a red box around the first measure and a blue box around the second measure. The Mbaraka miri part has a red box around the first measure and a blue box around the second measure.

**Partitura 1.** Transcrição da parte executada pelo *rave'i* no tangara passando por baixo (*tangara oguyro-guyro va'e*).

Tanto a dança dos *xondaro* (sobre a qual será discutido mais à frente), quanto o *tangara oguyro-guyro va'e* possuem, se é possível falar assim, o seguinte padrão de performance: a linha melódica do *rave'i* é que parece orientar e indicar os movimentos que os participantes devem fazer. Já no *tangara joaxa-axa va'e*, é o *mbaraka* o responsável por esse papel. De toda forma, são os músicos, os *mba'epuja kuery* que definem, seja harmônica, melódica ou ritmicamente, os movimentos que os participantes dos *jeroky* citados deverão performar:

<sup>22</sup> *Kuery* é a partícula coletivizadora.

São eles [os *mba'epuja kuery*] que definem o ritmo e, portanto, influenciam a velocidade da dança e sua intensidade, dão as indicações para movimentos por meio das frases do *rave'i* e determinam o momento em que a dança termina, mesmo que em todo esse processo sejam também influenciados pela dança, podendo estender ou encurtar sua duração de acordo com o que ocorre ou por indicação do *xondaro ruvixa* [conductor]. No final, todos os participantes se dirigem em fila aos *mba'epuja kuery*, que normalmente estão sentados lado a lado e próximos à roda de dança, e os saúdam: “*Aguyjevete, mba'epuja kuery!*”. (KEESE DOS SANTOS, 2021, p. 89)

Assim, essas três danças não têm uma estrutura definida, no sentido de que são os *mba'epuja kuery* que, num jogo de improvisação musical e na tentativa de enganar os participantes, indicam cada seção e, portanto, cada movimento a ser executado pelos que dançam. Sobre estes, são divididos por sexo, a depender da dança: do *tangara joaxa-axa va'e*, vi participarem homens e mulheres juntos; do *tangara oguyro-guyro va'e*, participam as meninas e mulheres; e do *xondaro jeroky*, participam os meninos e/ou rapazes e, às vezes, homens mais velhos.

O *xondaro jeroky*, dança (dança dos *xondaro*), como dito, performada pelos meninos e rapazes guarani, acontece no *opy rokare* (pátio/quintal da *opy*). No entanto, nessa aula, os estudantes fizeram o *xondaro jeroky* dentro da *opy*. Primeiro dançaram somente os estudantes mais velhos (do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio) e, em seguida, os *ava'i* (meninos) do Ensino Fundamental 1. O primeiro momento durou cerca de 40 minutos, o que me surpreendeu, porque essa dança exige muito dos participantes, no sentido físico. Ainda assim, em ambos os grupos, não houve desistentes; ou seja, todos participaram do *xondaro* até o final.



**Figura 10.** Estudantes mais novos participando do *xondaro jero ky* em outra aula. Aqui eles estão no *opy rokare*, e não dentro da *opy* como aconteceu nessa primeira aula. No centro da roda está Valcenir segurando o *yvyraraimbe* e provocando os obstáculos dos quais os meninos têm que se esquivar. Acervo pessoal.

De acordo com pesquisa feita por jovens guarani, a palavra *xondaro*, polissêmica, remete a “um conceito do pensamento guarani que se refere à dança, a uma função e a um modo de se comportar” (CTI, 2013, p. 28). Traduzido pelos meus interlocutores guarani como “guerreiro” (ou “guerreira”, se *xondaria*) e por Macedo como assistentes, mensageiros, guerreiros, guardiões (MACEDO, 2017, p. 515; 2012b, p. 25), a palavra *xondaro*, de acordo com Pierri, denota

[...] tanto uma dança ritual realizada aos finais de tarde, e repleta de movimentos que emulam o comportamento de alguns animais [...], como também os praticantes dessa dança. Em muitos contextos, é utilizado como sinônimo de auxiliar, e empregado para designar as pessoas que apoiam os chefes em suas atividades tanto nos rituais realizados na casa de rezas, quanto na organização social das atividades realizadas coletivamente. Os auxiliares são no contexto da casa de rezas também chamados *yvyra'ija*<sup>23</sup> e no contexto das atividades cotidianas ou políticas podem ser ditos *tembiguai*, termo que literalmente se traduz

---

<sup>23</sup> Pissolato (2007, p. 305), em *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamamismo mbya (guarani)*, sobre os *yvyra'ija* escreve: “Há uma noção geral de que as divindades teriam seus “trabalhos” ou habilidades específicas, desenvolvidos a certa hora do dia ou noite, no que são sempre ajudados por auxiliares que controlam. Estes últimos podem ser ditos *Nhanderu rembiguai* (“servos” de *Nhanderu*), *yvyra'ija* (termo respeitoso vinculado na maior parte das vezes à colaboração na reza) ou *xondáro* (“soldados” que, fora do contexto da reza, são apresentados como uma espécie de “polícia” que faria cumprir as determinações de um deus) [...]”.

também por emissário, em suma, alguém que age em serviço de outrem. (PIERRI, 2018, p. 46)

Assim, a palavra *xondaro* assume sentidos vão desde um tipo de dança a referências cosmológicas e políticas. Ou seja, pode ser uma dança (*xondaro jeroky*, em que “*jeroky*” pode ser traduzido como “dança”); pode se referir a uma função política que o indivíduo assume no grupo, que é a de auxiliar de lideranças; e pode também dizer respeito a uma posição ou mesmo função de auxiliar dos xamãs e divindades (KEESE DOS SANTOS, 2017; 2021).

Sobre a instrumentação dessa performance, os Mbya explicam que no *xondaro jeroky* são utilizados o *mbaraka*, o *rave'i*, o *mbaraka mirĩ* e o *angu'apu*. Além disso,

Os tocadores também são específicos para cada instrumento, porque a dança tem que ocorrer de acordo com sons dos instrumentos, que começam lentamente para que os praticantes comecem a se aquecer. Quando o som fica mais rápido, os *xondaro* também já apertam os passos e começam a dar gritos de guerra.

Dizem que tem dois tipos de som padrão para tocar quando se vai dançar *xondaro*. O som em si também ajuda o *xondaro* a ter gingado, assim o *xondaro* vai tendo corpo leve. Os instrumentos que foram citados formam um conjunto padrão para dar o som da música do *xondaro*. É muito comum o mestre ter um instrumento em suas mãos, pode ser *popygua* [instrumento percussivo masculino formado por pequenos bastões de madeira] ou *yvyra raimbe* [espécie de tacape], no qual ele faz obstáculos por onde os dançadores têm que passar. Tem ensinadores de *xondaro* que não usam nenhum instrumento e utilizam o próprio corpo como obstáculo. Um por vez deve pular, se agachar e desviar dos obstáculos.

O *popygua* é um instrumento que dá a segurança quando se está dançando, para se defender dos *ãgue* [sombra que fica na terra das pessoas que morreram] que possam atacar o corpo do *xondaro* de repente.

O *petyngua* (cachimbo) – é usado antes e depois da dança. Antes porque é preciso meditar, para que enquanto se dance nada de ruim aconteça, e depois para descansar o *nhe'ẽ* e pedir para *Nhanderu kuery* para manter o sentimento do *xondaro*. (CTI, 2013, p. 30)

Seguindo a descrição feita por Keese dos Santos (2017 e 2021) e mesmo a partir do que tenho observado, performa-se esta dança com os homens, em geral, os mais jovens, correndo, circularmente, em sentido anti-horário, enquanto o *mbaraka* e o *rave'i* são tocados pelos *mba'epuja*. Quando feito na *opy*, o *xondaro jeroky* acontece próximo a sua face leste, onde estão o *amba*, que é o lugar onde ficam os instrumentos rituais

(instrumentos musicais e demais objetos utilizados nos rituais). Guiando a roda está um *xondaro* mais experiente, o *xondaro ruvixa*, segurando um *yvyraraimbe* (espécie de tacape) ou o *mbaraka mirĩ* ou o *popygua* (instrumento percussivo masculino formado por pequenos bastões de madeira). Esse condutor é responsável por provocar obstáculos para que os demais *xondaro* se esquivem enquanto correm (Fig. 11 a 14).



**Figura 11.** *Xondaro jeroky* com o condutor criando obstáculos que serão enfrentados pelos *xondaro*. Imagem extraída de vídeo feito pelas crianças guarani em 2014, durante pesquisa de mestrado (FRAGOSO, 2015).



**Figura 12.** Exemplo de outro obstáculo: o condutor segue abaixado em sentido contrário aos *xondaro* de modo que estes têm que pular por cima dele. Imagem extraída de vídeo feito pelas crianças guarani em 2014, durante pesquisa de mestrado (FRAGOSO, 2015).



**Figura 13.** Neste obstáculo, os *xondaro* devem passar por baixo do *xondaro* que está com as mãos apoiadas ao chão. Imagem extraída de vídeo feito pelas crianças guarani em 2014, durante pesquisa de mestrado (FRAGOSO, 2015).



**Figura 14.** Mais um obstáculo em que os *xondaro* precisam seguir em roda pulando agachados. Imagem extraída de vídeo feito pelas crianças guarani em 2014, durante pesquisa de mestrado (FRAGOSO, 2015).

\*\*\*

Ao final de cada dança, assim como ao término de cada *mboraei* performado durante a aula, os estudantes exclamavam juntos “*porãete aguyjevete!*”, espécie de saudação também presente em momentos de *oporaie* extraescolares. *Aguyje* se refere, de acordo com Pierri (2018, p. 54), ao estado de maturação corporal ou de imprecibilidade do corpo do qual depende o devir-deus (*ijaguyje*); este, por sua vez, acontece através da emulação do comportamento dos deuses (ibidem, p. 247).

Litaiff (2018, p. 159), por exemplo, escreve que, para atingir *yvy ju* ou *yvy mara e'y*, isto é, a terra onde nada perece, é necessário que, inicialmente, obtenha-se a condição de *aguyje* para, então, alcançar *kandire*, que é a imortalidade, coincidindo com as observações de Pierri:

[...] o *aguyje* é um processo contínuo de maturação a se perseguir em vida. Depende de um regime alimentar específico, para o qual é necessária a manutenção de lavouras que mantenham os cultivares verdadeiros (*tembiu ete'i*) essencialmente o milho; é necessária a alegria (-vy'a) na vida “entre parentes”, propulsionada pela prática de rituais e toda uma gama de práticas corporais que de maneira nenhuma remetem a uma evasão da vida na terra, como parecia defender a literatura, e menos ainda a um desejo de morte. [...] se o *aguyje* é um processo de maturação, há um momento de ruptura, que deve ser visto como uma transformação corporal, e que ocorre no momento imediato no qual as divindades se comovem definitivamente com aquele cujo corpo passa a ser visto como o de um congêneres celeste e se torna imperecível. Eis o momento do *kandire* [...]. (PIERRI, 2018, p. 257)

Dessa forma, a expressão “*porãete! aguyjevete!*” (respectivamente, “beleza/bondade intensa” e “plenitude cada vez mais intensa!”) é, conforme explica Macedo (2014, p. 99), um cumprimento àqueles e àquelas que estão na *opy* ou no momento da performance que reforçam a busca pela maximização da “[...] potência de agir dos corpos investindo-os de força (*mbaraete*) e alegria (-vy'a) – sendo estas duas expressões igualmente recorrentes nas falas cerimoniais – para viverem nesta terra, e não apenas para deixá-la – como ocorre no *ijaguyje*”. (ibidem, p. 99).

Entre os *mboraei* e os *jeroky*, Priscila, uma das professoras guarani, conversou com os estudantes sobre a necessidade de cuidar do material escolar e sobre a importância das atividades culturais promovidas pelo grupo docente guarani, conforme me explicou uma das *kyrĩgue*. Essa parte durou cerca 10 minutos, de modo que *mboraei* e *jeroky* ocuparam quase que toda a aula desse dia. Por volta das 11h30, os estudantes se dirigiram à cozinha da escola para o almoço.



**Figura 15.** Estudantes mbya durante o *oporaei* na aula cultural. Acervo pessoal.

### **I.1.2. Aula 2**

Quando cheguei à escola para essa aula, os estudantes e professores já haviam partido: “Eles já saíram. Foram todos para a *tekoa* Porã”, avisou-me Iara, *jaryi* (avó) de uma das famílias da Tenonde Porã. Duas crianças mais velhas se dispuseram, então, a ir comigo de carro até a *tekoa* Porã, já que eu não sabia onde ficava. No caminho, passamos pelo grupo que seguia à pé até o lugar de destino.

Chegados todos, dirigimo-nos até a *opy*, trilha adentro. Menor que a *opy* onde aconteceram as atividades diferenciadas na última aula de que participei, muitos estudantes se sentaram ao chão e as atividades só tiveram início após estarem todos ali, inclusive eu. Tiago, um dos professores guarani, apresentou o cacique da *tekoa* Porã, Vicente ao grupo de estudantes, e, conforme me explicou umas das *kyrîgue* que participava da aula, agradeceu-lhe por recebê-los ali. Do lado de fora, os moradores dessa *tekoa* começavam a preparar o almoço que seria servido ao grupo após a aula.

Eu ainda ajeitava, sentada, o gravador quando o *mbaraka*, dessa vez tocado por um dos professores mbya, o Valcenir, começou a soar, fazendo com que as *kyrîgue* se

levantassem. Imediatamente fui surpreendida por Tiago com a frase “Daisy, *epu'ã!*”<sup>24</sup>. Mesmo sem saber o que significava essa palavra, entendi (provavelmente por causa do tom imperativo), que eu deveria me levantar e participar dos *mboraei*. Levantei-me.

Como a orientação não se repetiu, entendi que a havia atendido, mesmo que tivesse sido feita em guarani. Também entendi que eu deveria participar dos *mboraei* junto com os estudantes e professores. Confesso, porém, que eu deveria ter percebido isso já na aula anterior quando, logo pela manhã, antes de começarem as atividades, fora-me questionado “Onde está a sua saia de *xondaria*?”. Para as aulas seguintes, estavam a saia na mochila e a atenção e ouvidos no *mbaraka*.

No repertório do *oporaei* desse dia (ou dessa aula) constaram três *mboraei* escolhidos pelas professoras e professores mbya, todos já performados na aula anterior. Em seguida, os estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio permaneceram na *opy* para participar de uma conversa com o cacique Vicente e com os professores e as professoras mbya desses níveis. Os estudantes do Ensino Fundamental I foram caminhar pela *tekoa* com as professoras guarani Aline e Priscila, grupo com quem segui.



**Figura 16.** Estudantes da EEIG Gwyrá Pepo caminhando trilha adentro até chegar na *opy* onde aconteceriam as atividades da aula 2. Acervo pessoal.

---

<sup>24</sup> Episódio também narrado e analisado em artigo já publicado (FRAGOSO, 2020).



**Figura 17.** *Opy* da *tekoa* Porã onde aconteceu parte da aula 2. Acervo pessoal.



**Figura 18.** Estudantes do Ensino Fundamental I conhecendo a *tekoa* Porã. Acervo pessoal.

### I.1.3. Aula 03

A terceira aula aconteceu fora da *opy*, sendo a primeira parte realizada no pátio da *opy*, e a segunda no campo de futebol da Tenonde Porã. O primeiro momento teve início com uma roda formada pelos professores guarani, professores não indígenas, estudantes dos três níveis de ensino (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) e eu. Ao centro estava Valcenir, conduzindo os *mboraei*, tocando o *mbaraka* e mantendo as crianças animadas.

Valcenir, além de professor de cultura guarani, é uma espécie de “*oporaiva* da escola”, ou das atividades culturais. Nas aulas às quais assisti, era ele quem conduzia todas as atividades musicais. Incansável, quando está tocando *mbaraka*, faz-o em pé, cantando, dançando e andando entre os estudantes ao mesmo tempo e o tempo todo. As *kyrĩgue* e mesmo os estudantes mais velhos o admiram, é visível. Com uma postura lúdica, autêntica e espontânea, que se aproxima a do brincante (aquele da cultura popular), envolve todo o grupo de estudantes nos *mboraei*, nas atividades musicais e nas brincadeiras tradicionais, e a cada palavra e gesto de ânimo seus, as crianças respondem imediatamente, cúmplices.

Depois do *oporaie* (que incluiu os *mboraei* transcritos nas partituras 4, 5 e 7), *kunhã'i*, *kunhataĩ* e *guaimi* participaram do *tangara oguyro-guyro va'e*. Se na aula 1 foram as professoras Priscila e Aline que ajustaram os trios, nessa aula, esta tarefa ficou a cargo dos professores Valcenir e Tiago. Todas as mulheres, moças e meninas presentes participaram, inclusive professoras *jurua* e eu. Após o *tangara*, foi a vez dos meninos mais novos, os *ava'i*, dançarem o *xondaro*; em seguida, repetiu-se o *xondaro jeroky*, mas, desta vez, performado pelos *kunumi* junto com os professores *tuja*, adultos. Os homens *jurua* não participaram do *xondaro*.

No segundo momento da aula, todo o grupo se dirigiu ao campo de futebol. As atividades propostas eram algumas brincadeiras tradicionais guarani e delas participaram todos os estudantes juntos, independentemente dos níveis de ensino. Aliás, até essa aula, apenas a dança dos *xondaro* e a palestra com o cacique da *tekoa Porã* não foram atividades intergeracionais ou multietárias. Ou seja, quase todas as atividades foram realizadas com o grupo todo, sem dividi-los por idade ou grupos geracionais e/ou seriados.

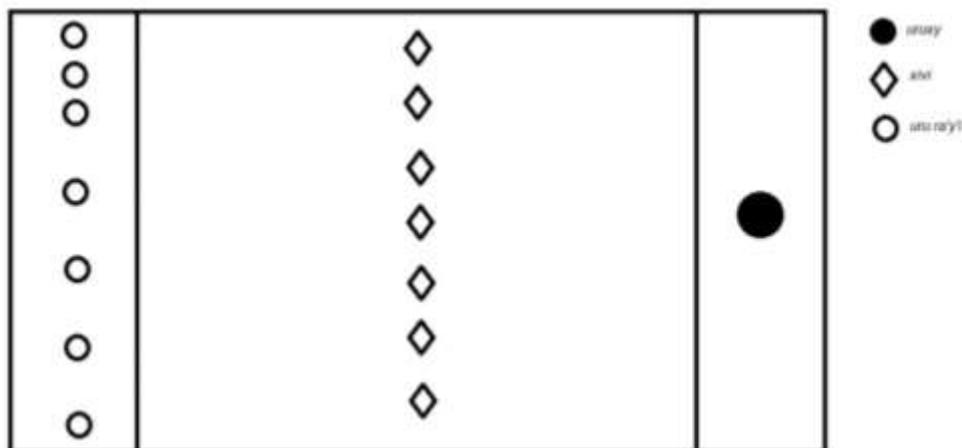
A primeira brincadeira tradicional foi a dos *uru ra'y'i* (pintinhos). Nessa brincadeira, escolhem-se uma pessoa para ser *uruxy* (galinha-mãe) e algumas poucas (em torno de duas a quatro) para serem *xivi* (onças)<sup>25</sup>. O restante do grupo são todos *uru ra'y'i*. Cada grupo de personagens fica em lugar específico do campo, que está dividido em três partes, da seguinte maneira (Fig. 19):



**Figura 19.** Esquema ilustrando as posições de cada personagem da brincadeira dos *uru ra'y'i*. O círculo preenchido representa a *uruxy*; os losangos, as *xivi*; e os círculos vazados representam os *uru ra'y'i*.

Depois de organizados os grupos, a *uruxy* chama os *uru ra'y'i*: “*Peju!* (Venham!)”, de modo que os pintinhos devem sair de seus lugares até chegar no lugar onde está a galinha, cruzando o campo e passando pelas *xivi*. Estas, devem capturar o máximo de *uru ra'y'i* possível. Os pintinhos pegos pelas onças, transformam-se em onça, aumentando a quantidade de membros desse grupo. Já os pintinhos que fizeram o trajeto sem serem capturados permanecem *uru ra'y'i*. Inicia-se, então, uma nova rodada. Dessa vez, a *uruxy* está do outro lado do campo, e há mais onças e menos pintinhos, assim (Fig. 20):

<sup>25</sup> O número de *xivi* é escolhido a depender da quantidade de participantes da brincadeira. Pode-se começar com uma, duas, três, enfim, quantas onças achar mais conveniente para o início da brincadeira. No entanto, o jogo torna-se mais atrativo se não houver, logo de início, muitas pessoas sendo *xivi*.



**Figura 20.** Esquema ilustrando uma das fases da brincadeira dos *uru ra'y'i*.

A brincadeira segue com a *uruxy* trocando de lado e chamando, a cada fase, os *uru ra'y'i* restantes. À medida que a brincadeira se desenvolve, fica mais difícil para os *uru ra'y'i* chegarem até a *uruxy* sem que sejam capturados pelas *xivi*. Isso significa que chegará um momento em que haverá mais onças que pintinhos, e todos esses acabarão, irremediavelmente, transformando-se em *xivi*. Quando isso acontecer, ao último chamado – “*Peju!*” – da *uruxy*, todas as onças correm atrás da galinha campo à fora. Quando a galinha é capturada pelas onças, o jogo acaba.

Vale notar que esse é um jogo em que não há vencedores nem vencidos. Todos serão, eventualmente, capturados pelas onças. Nesse dia de aula por exemplo, havia, ao final, quase 50 *xivi* correndo atrás de uma *uruxy*. É verdade que uma das *kunhã'i* que performou a galinha em uma das repetições do jogo conseguiu engabelar as onças locomovendo-se, sem que ninguém visse, para longe do campo antes de chamá-las. Quando as *xivi* ouviram “*Peju!*”, a galinha já estava longe o suficiente para não conseguirem capturá-la. Mesmo assim, em condições normais de jogo, todos os participantes acabam virando *xivi*.

Esse episódio em que a galinha, performada por uma das *kyrĩgue*, engana, com sagacidade e humor, todas as onças do jogo, remete-nos à tese de Keese dos Santos (2021) quando são analisadas as implicações da esquiva da dança do *xondaro*. Para esse antropólogo, a esquiva, no *xondaro jeroky*, não é simplesmente uma fuga; é, antes, em suas palavras, uma postura ativa que prevê e antecipa o ataque, levando aquele que ataca ao erro, enganando-o, fazendo com que erre: *-jeavy uka* (KEESE DOS SANTOS, 2021, p. 83). No caso da *kunhã'i* que performou a galinha no jogo, parece acontecer o mesmo: sem que

as *xivi* percebessem e antecipando o ataque desse grupo para capturá-la, a *uruxy* enganou, imprevisível e criativamente, a todas as onças, levando-as ao erro – e ao riso.



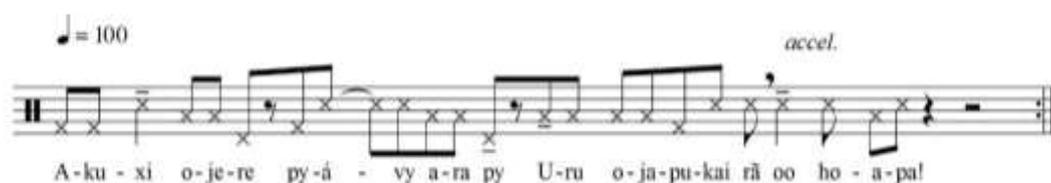
**Figura 21.** Estudantes se organizando para a “brincadeira dos *uru ra'y*. Em primeiro plano, espalhadas, estão as *xivi*. Ao fundo, formando uma linha, estão os *uru ra'y'i*. Acervo pessoal.

A segunda brincadeira dessa parte da aula foi “*akuxi ojere*” (“a cotia corre”). Já descrita em trabalho anterior (FRAGOSO, 2015, p. 53-55), a brincadeira tem texto parecido com o da conhecida brincadeira “Corre cotia”, mas o jeito de brincar é diferente: em roda e em pé, as crianças dão-se às mãos, e, enquanto a roda gira, vão falando o texto ritmicamente, até que, na última sílaba da última palavra (sílabas “*pa*” de “*hoapa*”), todas se agacham. Assim como na brincadeira dos *uru ra'y'i*, esse é um jogo em que não se comportam vencedores; mas, diferente dele, também não acomodam vencidos, aproximando-se do jogo ideal deleuziano (ibidem, p. 55).

Abaixo, seguem a transcrição (Partitura 2) e um quadro com a letra, tradução livre e pronúncia desse jogo (Quadro 1). Sobre a transcrição dessa brincadeira, que se aproxima do que reconhece, na cultura brasileira da infância, como brinquedo cantado, cabe a nota:

Na transcrição feita, tentou-se preservar a entonação de cada sílaba, que variava em geral em quatro alturas da fala, compreendendo aproximadamente a região que vai do *Sol*<sup>2</sup> ao *Fá*<sup>#3</sup>, de modo que as sílabas mais graves estão abaixo da primeira linha do pentagrama; as sílabas que se aproximam à região da fala das crianças estão no primeiro espaço (em torno do *Sol*<sup>#2</sup>); as de altura média estão no segundo espaço (aproximadamente o *Ré*<sup>3</sup>); e as mais agudas (em torno do *Sol*<sup>3</sup>). Porém, a aproximação da fala das crianças em relação às notas aqui descritas

serve somente para registro. Assim, a execução deste brinquedo com crianças não indígenas deve preservar a naturalidade da fala, considerando a entonação da língua Guarani. (FRAGOSO, 2015, p. 53 e 54)



**Partitura 2.** *Akuxi ojere*. Transcrição feita em Fragoso (2015, p. 54).

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
<i>Akuxi ojere</i>	A cutia dá voltas	A-cu-TCHII o-dje-RÊ
<i>Pyávy ara py</i>	De noite, de dia	Py-ÁU-vy a-RÁ PY
<i>Uru ojapukai rã</i>	O galo cantou	U-ru o-dja-pu-KÁI rã
<i>Oo hoapa!</i>	A casa caiu!	Ô ro-a-PÁ!

**Quadro 1.** Letra, tradução livre e guia de pronúncia da brincadeira “*Akuxi ojere*” (FRAGOSO, 2015, p. 55).

A última brincadeira da aula foi “*peguapy/pepu’ã*”, ou “*senta/levanta*”. Este jogo é semelhante à brincadeira “vivo ou morto”, seguindo as mesmas regras: uma pessoa fica encarregada de comandar o grupo dizendo “*peguapy!*” ou “*pepu’ã!*”. Quando é dito “*peguapy!*”, o grupo deve se agachar; quando é dito “*pepu’ã!*”, os participantes ficam em pé. O condutor do jogo tenta enganar o grupo falando rapidamente cada palavra de comando ou de forma pouco articulada, fazendo com que soem quase iguais – afinal, ambas as palavras do jogo começam com prefixo - *pe*. Ao contrário dos jogos anteriores, há os que perdem e aquele que vence: a pessoa que faz o contrário do comando dado, sai do jogo, até que fique uma só pessoa, considerada vencedora. Nesse dia de aula, a vencedora foi a mesma *kunhã’i* que engabelou todos os colegas na brincadeira dos *uru ra’y’i*.



**Figura 22.** Estudantes brincando de "Akuxi ojere". No centro da roda, estão os professores mbya organizando a brincadeira. Acervo pessoal.



**Figura 23.** Estudantes brincando de "Akuxi ojere". Nesta foto, os professores mbya estão brincando junto com os estudantes. Acervo pessoal.

Chama-me a atenção o fato de que todos os estudantes de todos os níveis de ensino participam juntos de todas as brincadeiras. Os professores mbya, de todos os níveis de ensino, também brincam junto com os estudantes. E todos parecem estar envolvidos nas brincadeiras, divertindo-se. Nesse sentido, pode-se dizer que as brincadeiras tradicionais não são brincadeiras exclusivas a um grupo etário específico ou àquilo que entendemos como infância. Ou seja, a performance dessas brincadeiras, no contexto escolar, envolve gerações distintas no mesmo jogo.

## I.2. Notas e ensaios sobre cantos, danças e corpos guarani mbya

Certa vez, um jovem Guarani viajou para o Rio, onde foi muito bem recebido, pediu que o aceitassem como o marinheiro. Acederam a seu desejo e mais tarde lhe foi confiado o comando de um grande navio.

Quando iniciou a primeira viagem com o navio, havia neste uma porção de italianos. Saiu para o mar, passando da água azul para vermelha, e da vermelha para a preta. Aí o mar devorou o navio, o Guarani e toda a italianada. Mas “no outro lado” todos saíram sãos e salvos. Aí avistaram uma ilha e navegaram em direção dela, mais [sic] a ilha ia recuando diante do navio e não podia ser alcançada. Por fim o Guarani se lembrou da canção mágica de sua tribo e depois de cantar por algum tempo, a ilha de fato ficou parada, e o navio se pôde aproximar. O Guarani desembarcou, mas logo que alguns dos outros lhe quisesse seguir a ilha tornava a recuar. [...] Ouvia-se o chilreio dos passarinhos e do recesso da mata vinham as canções do Guarani, simultaneamente com as pateadas dos dançadores e os sons dos *takúá*. Aí o Guarani entrou na floresta e não voltou nunca mais. (NIMUENDAJU, 2013 [1954], p. 345).

Os *mboraei*, conforme tenho apreendido da minha vivência com os Mbya, ocupam lugar relevante no *nhandereko* guarani. Conforme narrativa de Nimuendaju (2013 [1954], p. 345), inserida mais acima, foi um *mboraei* que levou o Guarani até a ilha – que Macedo (2012a) associa a uma versão de *yvy marã e’y*, a “terra que não perece”, ou Terra sem Mal (p. 359) – onde ele estaria à salvo. Era dessa ilha também que se ouviam ainda mais cantos. E mais: só o Guarani sobrevivente conhecia o canto que lhe podia salvar e só a ele o canto salvou, levando-o a um lugar onde se ouviam ainda mais cantos guarani.

Os *mboraei*, nas atividades culturais às quais assisti, tinham duração, em média, de 30 minutos. E, ainda que o pequeno estudante, cujo diálogo abriu o primeiro capítulo desta tese, tenha me dito que o que faziam na *opy* era *oporaei* (cantar), os *mboraei*, além de cantados, são tocados e dançados. Nesse sentido, o *jeroky* (dança) faz parte do *-poraei* (verbo “cantar”, mas que aqui tem função de substantivo: “canto”), de modo que este não existe sem aquele, no contexto da *opy*.

Outro sentido que o verbo *-poraei* (ou *-porai*) assume, além de “cantar”, é, de acordo com o dicionário elaborado por Dooley (1998), “rezar”, “louvar”. Além disso, considerando-se que a palavra *mboraei*, traduzida aqui como canto(s), é também uma variante de *poraei*, funcionando neste caso como substantivo (canto). Assim, tem-se que

o sentido para *mboraei* também deve ser ampliado para reza, outro substantivo. Isso significa que o que se pretendia fazer na *opy*, com e entre os estudantes, era um agregado de gestos: rezar, cantar, dançar; e que quando se diz *mboraei*, está-se fazendo referência não somente ao substantivo “canto”, mas também aos verbos rezar, cantar, tocar e dançar.

Nimuendaju ([1914] 1987), por exemplo, descreve um momento em que dançar, tocar instrumentos musicais e cantar estão implicados:

Em seguida ele [o pajé] se levanta, postando-se diante dos dançarinos, a quem dirige algumas palavras sobre a finalidade da dança; o coro, a meia voz, concorda. Então todos se põem em pé [...] e começa a marcar o ritmo com seu maracá [*mbaraka miri*]. Imediatamente as mulheres respondem com batidas de taquara e, após alguns compassos, começam a cantar [...]. (NIMUENDAJU, [1914] 1987, p. 83)

Schaden (1974), por sua vez, em diversas partes de seu trabalho, define *porahêi* (cuja grafia equivale à *mboraei* ou *poraei*) como reza, acrescentando a observação de que tal ação é sempre cantada e, ademais, requer o acompanhamento de instrumentos musicais:

O recurso sempre à mão de que dispõe o Guaraní para provocar e ao mesmo tempo dar vazão a suas vivências religiosas é o *porahêi* ou reza. O *porahêi* é sempre cantado e requer acompanhamento de *mbaraká* [*mbaraka miri*] e *takuápú* [bastão de ritmo] para marcação do ritmo da dança. Canto, dança (*djiroky* [*jeroky*]) e som instrumental constituem assim uma unidade. (SCHADEN, 1974, p. 118)

A mesma unidade de gesto aparece nos textos dos *mboraei*. Uma das temáticas recorrentes dos *mboraei*, de acordo com Macedo (2012a, p. 372-373), são as metarreferências ao canto e à dança (e mesmo referências aos instrumentos musicais) como momentos de celebração, alegria e fortalecimento. Esse discurso “metamusical” pode ser verificado, por exemplo, no primeiro e quinto cantos apresentados na Aula 1<sup>26</sup>, quando no texto do primeiro aparecem o canto e a dança como uma unidade, e quando, no quinto canto, explica-se como essa dança deve ser performada.

---

<sup>26</sup> Item I.1.1.

**Tabela 4.** Letras do primeiro e quinto cantos, respectivamente, performados na Aula 1.

**Letra do primeiro canto:**

*Nhamonhendu mboraei / Joupive gua'i jajerojy, jajerojy Nhanderu toma'ẽ katu toma'ẽ*

(Nós faremos com que ouçam nossos cantos / Todos juntos vamos fazer o *jerojy* / Nhanderu nos ajuda a sermos livres)

**Letra do quinto canto:**

*Xondaro'i xondaria'i / javy'ava jajerojy / joaxa-axa / pave'ĩ ke nhambovy'ava / opy roka re  
nhatangara / joaxa-axa*

(Guerreiros, guerreiras / nós nos alegramos [vamos nos alegrar], nós fazemos o *jerojy* [vamos fazer o *jerojy*] / nós passamos [os pés] / sejamos nós todos alegres / nós fazemos o *tangara* no terreiro da *opy* / nós passamos [os pés])

O que destaco aqui é, mais uma vez, a aparente impossibilidade de dissociar os gestos “cantar”, “tocar” e “dançar” comprometidos na palavra *mboraei* ou *-poraei*. Outro exemplo que indica a multiplicidade de gestos remetidos por esta palavra pode ser encontrado em um dos *mboraei* registrado em trabalho anterior (FRAGOSO, 2015, p. 60-62):

*Ore nhe'ẽ amba pygua / Roguereko mba'epu / Xondaro'i ojerojy / Xondaria'i oporaei / Ore  
nhe'ẽ amba*

(Nossa alma-palavra habita o (pertence ao) céu / Nós cuidamos dos instrumentos musicais / Os *xondaro'i*<sup>27</sup> dançam<sup>28</sup> / As *xondaria'i* cantam / Nossa alma-palavra é do céu)

Nesse *mboraei*, como se pode notar, aparecem referências ao canto (“*Xondaria'i oporaei*”), à dança (“*Xondaro'i ojerojy*”) e ao tocar, subentendido na frase “Nós cuidamos dos instrumentos musicais”. Porém, como discutido um pouco antes, *porahêi*

<sup>27</sup> As traduções literais de *xondaro'i* e de *xondaria'i* são, respectivamente, “pequeno(s) guerreiro(s)” e “pequena(s), em que o sufixo *-i* funciona como diminutivo na língua guarani. Porém, optou-se por não traduzir estas palavras para manter o sentido que esta mesma partícula (*-i*) remete, que é qualificar aquilo que se refere às divindades, conforme será discutido adiante.

<sup>28</sup> Fazem o *jerojy*.

(que equivale à palavra *mboraei*), conforme definido por Schaden, é ainda “rezar”, o que pode ser verificado pelo uso da palavra *nhe’ẽ*, que vincula os Guarani às divindades imortais que habitam os domínios celestes.

O que se ensaia dizer aqui é, então, que a EEIG Gwyrá Pepo, da forma como conduzida pelos Guarani, ao incluir os *mboraei* em suas atividades, reafirma a relevância destes no *nhandereko*, isto é, no modo de viver e ser guarani mbya. Além disso, é possível sugerir que essa mesma escola é também espaço onde todos os sentidos e gestos remetidos pelo canto são comportados. Nesse sentido, o corpo escolar do estudante guarani, na *opy*, é um corpo que canta, que dança, que toca e que reza. Pode-se dizer ainda que o corpo no *mboraei* é um corpo em que ao mesmo tempo em que se assume múltiplo, pois canta, dança, toca e reza, também é um só, pois cantar, dançar, tocar e rezar estão reunidos numa palavra única que é o *mboraei* ou *-poraei*. Dessa forma, os corpos que *oporaei*, os corpos que cantam, são, assim como o verbo *-poraei*, tanto um quanto múltiplo; são, tomando emprestado uma das ideias-força deleuzianas, o corpo Uno que *devém* múltiplos (DELEUZE e GUATTARI, 2011).

A mesma multiplicidade de sentidos e gestos também pode ser observada no *xondaro jeroky*, e, igualmente, é uma multiplicidade que passa pelo corpo e que nele se faz. Performada pelos *xondaro*, essa dança configura-se pelo corpo e no corpo, tanto na esquivas de obstáculos literais, como aqueles provocados pelo condutor, quanto na esquivas de obstáculos mais subjetivos, como os de ordem espiritual e mesmo aqueles políticos.

Politicamente, os *xondaro* são os guerreiros que protegem o grupo de ataques diversos, incluindo os dos *jurua*, conforme contaram os Mbya à Macedo:

Ao comentarem as primeiras migrações mbya para o litoral, [os Guarani] dizem que os *tamõi* [*xeramoĩ*] tinham sempre consigo os *xondáro*, expressão derivada da palavra “soldado”, que eram responsáveis pela caça, por aplicar sanções violentas, por enviar mensagens ou acompanhar pessoas, e por proteger o agrupamento contra ataques de *jurua* (os brancos, como já dito), outros indígenas ou animais selvagens nas aldeias ou nos caminhos. (MACEDO, 2011, p. 33)



**Figura 24.** *Xondaro jeroky* durante o Acampamento Terra Livre 2019, em Brasília. Foto publicada na página “Cineasta Mbya”, no *Facebook*.<sup>29</sup> De autor ou autora não especificados.

A proteção referida se faz, conforme declara Keese dos Santos (2017; 2021) na própria esquivada. E, se na dança o esquivar-se é literal, no campo político, tal movimento configura-se nas ações elaboradas e postas em prática pelos Guarani diante dos ataques dos *jurua* que visam à tomada de suas terras, à retirada ou ao não reconhecimento de direitos dos povos indígenas e, muitas vezes, ao genocídio do povo guarani<sup>30</sup>. O *xondaro jeroky*, nesse sentido, seria o treinamento de esquivada desses ataques, indicando, portanto, que “a esquivada, mais do que um movimento corporal essencial da dança, é talvez um dos saberes mais valorizados no *xondaro*. [A esquivada] aponta para um modo de ser, uma ética, um modo de agir politicamente” (KEESE DOS SANTOS, 2017, p. 7).

A primeira vez em que eu assisti a essa dança foi em uma ocupação que os Guarani fizeram no *Pateo do Collegio*, no centro da cidade de São Paulo, no dia 17 de abril em

---

<sup>29</sup> Disponível em:

<<https://www.facebook.com/Cineasta.Mbya/photos/a.995699993886555/2191621260961083/?type=3&theater>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

<sup>30</sup> Não poderia deixar passar a menção à potencialização dos ataques aos direitos e às vidas indígenas nos últimos três anos (2019-2021) cujas pautas governamentais, principalmente aquelas federais, têm incentivado, favorecido e viabilizado políticas e práticas deliberadamente etnocidas contra os povos indígenas do Brasil.

2014<sup>31</sup> (FRAGOSO, 2015, p. 174). A fim de se fortalecerem para o ato, os Guarani cantavam os *mboraei* e dançavam. Entre as danças performadas, assisti aos *xondaro* dançando o *xondaro jeroky*. Neste momento, essa dança remetia ao esquivar-se, ou *-jeavy uka* (cuja tradução literal, de acordo com Keese dos Santos (2017), é “fazer errar”, “provocar engano”) dos obstáculos que aquele local representou e representa para a luta guarani. Nesse sentido, a esquiva que ora é performada pelos corpos durante a dança, é também transposta para as estratégias políticas, fazendo do corpo que dança um corpo que luta e interfere politicamente.

Macedo (2012b, p. 34) conta que a palavra *jeroky* foi traduzida a ela por alguns de seus interlocutores como “[...] uma forma de treinamento para adquirir agilidade e leveza”. Almejada pelos Guarani, essa leveza está associada às coisas de caráter divino, intangíveis, imperecíveis. Na língua guarani, por exemplo, os diminutivos *mirĩ* e *‘i* são, com frequência, utilizados para adjetivar o que se refere às divindades, e estão também – e por isso – associados à leveza. Estes diminutivos fazem parte de um dos pares opostos presentes na língua e cosmologia guarani, como comenta Macedo:

---

<sup>31</sup> As razões da ocupação estão descritas no manifesto “Por que ocupamos o Pátio do Colégio?” escrito, gravado e disponibilizado em <https://www.youtube.com/watch?v=ShzMhVgna-g>, acessado em 12/05/2019: “Hoje nós indígenas guarani de todas as aldeias de São Paulo ocupamos pacificamente o Pátio do Colégio, que é o local onde os brancos se fixaram pela primeira vez, e começaram a tomar posse das terras que eram do nosso povo. Fizemos isso pensando que em poucos dias, chega a data que chamam de “Dia do Índio”. Nesse dia, porém, nos acostumamos a ser enganados, da mesma forma que nos enganaram quando chegaram dizendo que eram nossos amigos. Em todo lugar onde vivem nossos parentes, os Governos promovem festas no 19 de abril, e tentam fazer a gente comemorar, quando não há motivo pra isso. Até bebida vários Governos compram pros nossos parentes, pra fazê-los esquecer. Mas cansamos de ser enganados. Ocupando pacificamente esse lugar simbólico, o Pátio do Colégio, não estamos nos vingando, nem estamos enganando vocês, como já fizeram conosco. Queremos apenas surpreendê-los para anunciar que precisamos da demarcação das nossas terras. Dia do Índio pra nós, será o dia que o Ministro José Eduardo Cardozo assinar o documento que garante a demarcação das nossas terras tradicionais. Nossas terras não são mais aqui no Centro, não são no Pátio do Colégio, pois esse lugar já foi tomado de nós há muito tempo, e não vamos nunca pedir de volta. Elas são na margem da metrópole, onde ainda não foi destruído e sobrou um pouco das matas onde sempre habitamos. Vivemos nas Terras Indígenas Jaraguá e Tenondé Porã, uma no Pico do Jaraguá e outra no Extremo Sul da Grande São Paulo. Há muito tempo é lá que estamos para tentar viver em paz a nossa cultura, e muitos de vocês não sabem disso, mesmo estando tão perto de nós. Amanhã, estaremos aqui em frente ao Pátio do Colégio, onde convidamos o Ministro Cardozo, para mostrar a ele e a todos vocês nossas danças e a força dos nossos cantos, e explicar porque [sic] estamos lutando. Não vamos cansar até atingir nosso objetivo. Não temos outra escolha. Com esse movimento anunciamos que a partir de amanhã iniciamos uma campanha para lutar pela demarcação dessas terras. Venham nos apoiar e mostrar pro Ministro Cardozo que ele precisa garantir nossos direitos. No dia 24 de abril, também iremos às ruas, saindo da Av. Paulista, do Vão Livre do MASP. Queremos que seja um ato para comemorar a assinatura das demarcações das nossas terras, mas se isso não acontecer, será um ato para continuar lutando por elas.

Outro par de opostos é *guaxu* (grande) e *mirĩ* (pequeno). *Mirĩ* é um diminutivo, mas com frequência qualifica o que veio de *Nhanderu* [demiurgo guarani]. Por exemplo, além de *yvy marãe'y*, um nome dado à terra dos imortais é *yvyju mirĩ* (pequena terra dourada). Outro diminutivo, *'i*, também é recorrentemente usado para adjetivar o que é “divino”, na tradução de meus interlocutores. *Mirĩ* ou *'i* são associados à leveza, ao que é intangível e pode transitar nos eixos horizontais e verticais do cosmos. Já *guaxu* não raro é associado ao que é terreno, vaidoso, arrogante, carnal e pesado, por isso predisposto ao confinamento. Por exemplo, *mba'e guaxu* (“aquilo que é grande”) é como chamam o corpo do morto, que fica nesta terra enquanto *nhe'e porã* [*nhe'e* belo, bom] volta ao seu domínio celeste de origem. (MACEDO, 2012b, p. 28)

Essa leveza é o que permite ao *xondaro* o cumprimento da tarefa proposta na dança, que é esquivar-se dos obstáculos. E o contrário também é verdadeiro: é o exercício ou o treinamento da esquiva que dá ao *xondaro* a leveza que lhe permite alcançar o que almeja, que é ser *mirĩ*, que é ser *nhanderu mirĩ*; e estes, por sua vez, são “aqueles que efetivamente atingiram o estado de maturidade corporal, fazendo de seu corpo-imagem mais do que uma imagem do corpo dos deuses” (PIERRI, 20218, p. 63), e que, fazendo-se deuses, alcançam planos não-terrestres (onde habitam os *nhanderu mirĩ*) sem terem que passar pela morte, atingindo *kandire*.

Além disso, a performance do *xondaro jerokey* é a réplica no plano terrestre do que fazem as divindades em suas moradas celestes, conforme relata Pierri (2018):

Também as atividades corporais realizadas fora da casa de rezas, e que também trazem alegria, são realizadas pelas divindades em suas moradas, e devem ser replicadas na terra. Em seus pátios, os *tupã* [algumas das divindades guarani] dançam o *tangara* ou *xondaro*, dança ritual que deve ser praticada pelos Guarani todas as tardes antes de entrar na casa de rezas. Durante uma dessas práticas, ouvi o cacique Vera Tupã Popygua explicando às crianças que elas devem dançar na forma como ele as ensinava, pois é assim que os Tupã *kuery* fazem em seus pátios celestes; vendo os Guarani dançarem da mesma forma, eles saberiam que se tratam de parentes. (PIERRI, 2018, p. 166 e 167)

O *xondaro* é, então, pessoa quando o termo se refere às funções espirituais ou políticas que ele ocupa ou que deve ocupar; e é corpo durante o *jerokey*. No entanto, no acontecimento-dança, *xondaro* é tanto corpo, quanto pessoa; é corpo-pessoa. Assim como os sentidos da palavra *xondaro* são múltiplos, o corpo-pessoa guarani também é múltiplo. Este corpo múltiplo é a própria pessoa guarani, que, enquanto canta e dança, conecta-se com as divindades, fortalece-se por meio dessa conexão, e se coloca politicamente na luta

pelo seu *nhandereko*. É, dessa forma, um corpo-pessoa, da maneira como definido por Flores-Pereira et. al (2017, p. 196), cujos sentimentos, pensamentos, intenções assumem formas corporalizadas.

Nas aulas com atividades culturais as quais presenciei na EEIG Gwyrá Pepo, os *mboraei* fizeram parte de todas elas, e os *xondaro jeroky* da maior parte delas. O tempo dedicado aos *mboraei* costumava durar cerca de 30 minutos, com os estudantes e educadores cantando (e dançando e tocando) sem parar. Já o *xondaro jeroky*, durava cerca de 40 minutos, com os estudantes dançando sem parar e, na maioria das vezes, sem errar a esquivada. A dança dos *xondaro*, dessa forma, sustenta-se na leveza dos corpos ao mesmo tempo que a produz. Nesse sentido, o corpo do *xondaro* é um corpo que suporta o *xondaro jeroky* porque se faz leve e imperecível nessa dança ao mesmo tempo em que o guerreiro busca tal leveza e imperecibilidade; o corpo do *xondaro* é um corpo que não perece depois de tantas esquivadas; é um corpo que se sustenta pela cultura guarani, pelo *nhandereko*. Assim, se *nhandereko* é o modo de viver e de ser guarani, o corpo que suporta o *xondaro jeroky* (porque nele se faz imperecível) é o corpo cuja cultura foi parar no corpo, ou melhor, cujo *nhandereko* foi *encorporado*, para fazer uso do termo de Taylor (2013)<sup>32</sup>.

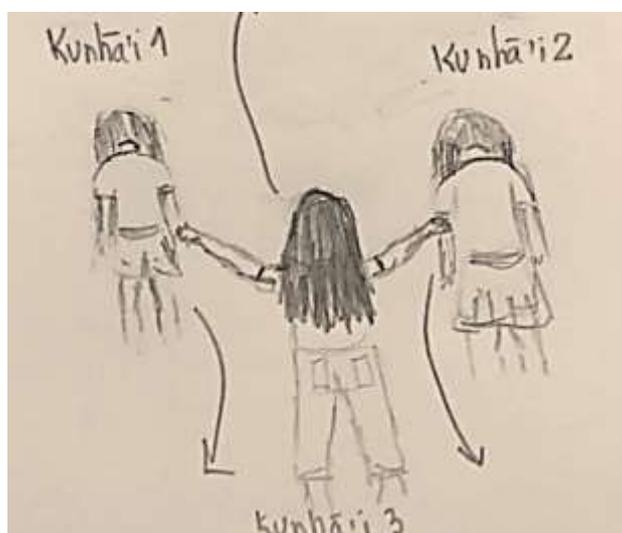
Quanto ao *tangara* com as *xondaria*, mais especificamente o *tangara oguyro-guyro va'e*, (ou *tangara* passando por baixo), ainda que não tenha havido tempo suficiente para conversar sobre essa dança com as Guarani e os Guarani, observo, na forma como performada, a aproximação do gesto ao movimento do pássaro tangará: o movimento feito pelas *xondaria*, ao abrirem os braços para que a outra passe por baixo, remete (pelo menos para mim) ao bater das asas do pássaro tangará (Fig. 25). Sendo essa uma aproximação razoável, trazer à discussão aquilo que Pierri (2018) propõe sobre os corpos guarani e seus devires não parece algo descabido. Para o antropólogo, os corpos guarani podem ser pensados como “feixe de afecções” que, portanto, emulam “o modo de vida das divindades, [e] que [modulam] no corpo dos Guarani as capacidades inscritas nos corpos das divindades, como seus rituais, a sua fala, o hábito de [...] brincar com as petecas, de praticar a dança do *xondaro* [...]” (2018, p. 247) e o *tangara* (ibidem, p. 167).

---

<sup>32</sup> “*Encorporado/a*” é o neologismo utilizado por Fábio Borrillo para a tradução da palavra em inglês “*embodied*”, no trabalho “*Traduzindo performance [prefácio]*”, de Diana Tylor (2013). De acordo com o tradutor, a opção pelo neologismo se justifica na intenção de distingui-lo de palavras afins, tais como *incorporated*, *corporeal* etc.

Dessa forma, os corpos dos Guarani seriam imagens dos corpos dos deuses, não no sentido da tradição judaico-cristã, mas numa lógica em que ao imitar, transformam-se, devém (ibidem, p. 60-61). Os devires, no entanto, parecem ser de diversas ordens que vão desde o devir-deus (ibidem, p. 54 e 61) até devir-animal. Assim, ao imitar o pássaro que dá nome à dança, as *xondaria* não somente imitam o tangará com seus movimentos, mas, na medida em que *encorporam* esses movimentos, devêm tangará<sup>33</sup>. Além disso, se as divindades podem devir-animal, os Guarani, na medida em que emulam seus comportamentos e práticas, poderiam também devir-animal.

Já o *tangara joaxa-axa va'e* aproxima-se do *xondaro jeroxy* na medida em que demanda dos corpos resistência para acompanhar o andamento (que vai acelerando aos poucos) e a duração da dança (que não vi ser menor que dez minutos). Lanço-me na incerta possibilidade de, assim como na dança dos *xondaro*, o tangará cruzado tanto produzir corpos *mirĩ*, leves, que suportem as exigências da dança, quanto demandem essa mesma leveza para desempenhar satisfatoriamente as esquivas no cruzamento entre os grupos bem como esquivar-se com sucesso das provocações e tentativas de engano feitas pelos *mba'epuja kuery*, pelos músicos.



**Figura 25.** Ilustração de um dos movimentos feitos no *tangara oguyro-guyro va'e*, conforme registro em meu diário de campo.

---

<sup>33</sup> As narrativas guarani acerca da gênese do mundo e origem dos índios apresentam constantes devires: devir-animal, devir-gente, devir-coisa.

Em se tratando, neste caso, de uma atividade escolar, os *jeroky* ainda assumem outras implicações que vão além do corpo-pessoa e dos devires, que é a construção ou feitura desse corpo e pessoa na escola guarani. Estes corpos e pessoas, ou estes corpos-pessoa que performam e se fazem na cultura guarani mbya vão se apropriando, na escola, do *nhandereko*, ou seja “por meio do seu corpo, [vão] assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação [...]” (DAOLIO, 1984, p. 39).

Enquanto Taylor (2013, p. 9) se refere aos processos performáticos como “[...] atos de transferência vitais, transmitindo conhecimento social, memória e senso de identidade por meio de comportamentos reiterados [...]”, Bourdieu, em 1982, afirma que “o corpo está no mundo social, mas o mundo social está no corpo” (2001, p.41) e que “o que se aprende pelo corpo não é algo que, como um saber, se possa segurar diante de si, mas é algo que ‘se é’” (BOURDIEU, 1980, p. 123). Nesse sentido, o *habitus incorporado* é a nossa própria história, com nossos valores, modos de ver o mundo e de estar nele, encarnada no corpo, de modo que incorporamos e *encorporamos* o que está a nossa volta, performatizando-o criativamente (FRAGOSO, 2015, p. 132):

Todo uso do corpo expressivo é uma atitude em relação ao mundo social. [...] O corpo social é o corpo do indivíduo portador do *habitus*, como um sistema de disposições duradouras que geram e estruturam práticas reguladas que são incorporadas e inconscientes, por isso regularmente reproduzidas. Por mais que esta expressão corporal tenha uma regulamentação, é sempre uma nova atitude, já que se executa a partir de um estilo, de uma configuração de caráter individual e própria de cada agente em relação a uma nova situação (MEDEIROS, 2011, p. 284 e 285).

Assim, a resistência, leveza e esquivas provocadas pelo longo tempo de performance durante o *xondaro jeroky*, e sustentadas no corpo mbya são resultado de práticas culturais incorporadas (ou *encorporadas*), herdadas – e transformadas, já que se fazem na dinamicidade e inventividade implicadas na cultura.

As situações de ensino e aprendizagem entre os Guarani, como as que eu observei durante as atividades culturais na EEIG Gwyrá Pepo, por estarem voltadas para práticas ou manifestações do *nhandereko*, demandam todas que o corpo guarani esteja nelas inserido para que as crianças guarani se façam, por meio desse corpo e no instante que esse corpo

se faz, pessoa guarani. Além disso, este corpo-pessoa-guarani não é um corpo que **assiste** ao *oporaei* ou ao *xondaro jeroky* para se fazer pessoa-guarani, mas é um corpo que se faz pessoa-guarani enquanto **performa** *oporaei* e *jeroky*. Dessa forma, os guerreiros guarani, os *xondaro*, e as guerreiras guarani, as *xondaria*, são, assim como *-poraiei* e *xondaro jeroky*, múltiplos e um: são guarani *kuery* (coletivo guarani), são corpo, são pessoa, são guarani, mas também são corpo-pessoa-guarani.

Pode-se ainda ir além: arrisco dizer que a EEIG Gwyrá Pepo, enquanto espaço traduzido e ressignificado pelos Guarani da Tenonde Porã, e de trânsito de culturas, é igualmente lugar de esquivas, pois ao compreender *oporaei* e *xondaro jeroky* em suas atividades, da forma como performadas em momentos extraescolares, atuam como lugares de resistência física, política, cultural e espiritual, atendendo e fazendo, no *nhandereko*, corpo-pessoa-guarani. Sobre essa escola ser um lugar de esquivas, tratarei a seguir.

### **I.3. Notas e ensaios sobre ensino e aprendizagem de música numa escola mbya**

A partir do que observei, os momentos de ensino conduzidos pelos educadores e educadoras guarani na escola podem ser divididos de três formas: 1) situações declaradas de ensino, em que os educadores e educadoras se dirigem aos estudantes para explicar a eles como executar determinada tarefa; 2) situações de ensino não tão declaradas, nas quais os educadores e as educadoras conduzem a atividade, mas sem explicar ou mostrar aos estudantes como se deve executar determinada tarefa; e 3) situações não declaradas de ensino, em que estes educadores e educadoras realizam as atividades junto com os estudantes, entre eles, (con)fundindo-se com eles, inclusive.

A primeira situação, nos momentos em que participei das aulas, aconteceu uma única vez: após disporem as meninas para o *tangara oguyro-guyro va'e* como já descrito acima, uma das educadoras se volta para as meninas mais novas, observando-as dançar. Àquelas que ainda não entendem o movimento, a professora se dirige para explicar verbalmente como fazer. Percebendo que uma das meninas ainda não consegue executar o movimento exigido pela dança, mesmo já tendo explicado verbalmente, a educadora se coloca no

lugar da criança e mostra a ela como fazer. Sob elogios da educadora, a pequena guarani acerta todos os movimentos, indicando que entendeu a dança.

A segunda situação, para mim, parece ser a mais difícil de perceber, pois a linha entre **criança fazer para aprender e o professor ou professora ensinar fazendo junto**, é bastante tênue. Ambas são situações de ensino declaradas e verbalizadas. A diferença entre elas é que em **fazer para aprender** está implicada a ideia de que as crianças aprenderão fazendo; logo, o que parece ser a estratégia pedagógica dos professores guarani é deixar que os estudantes **façam**. Isto é, o caminho para ensinar algo é deixar fazer.

Por exemplo, na dança dos *xondaro* com os meninos mais novos, performada antes da dança dos *xondaro* com os estudantes mais velhos e com os educadores homens, os professores chamam os meninos para a dança e, sem orientação alguma, e já sob o som do *mbaraka* e da *rave'i*, todos os *ava'i*, sem os educadores, organizam-se na posição inicial da dança. Quando os meninos começam a correr em roda, ouve-se o educador que está no centro da roda: “*Mamo tu xondaro?*” (“Onde estão os *xondaro?*”), ao que os meninos lhe respondem pronta e vigorosamente “*Apy!*”, ou seja, “Aqui!”. Um educador, às vezes dois, dirigem a dança, ficando sob sua responsabilidade a manipulação do *yvyraraimbe*, que indicará os movimentos e esquivas que deverão ser realizados pelos meninos estudantes. Os educadores, em momento algum, corrigem as crianças que não conseguem realizar os movimentos; tampouco orientam-nas sobre o que devem fazer. Sem dirigir uma só palavra às crianças, a atividade é apenas conduzida pelos professores homens. Percebe-se a intensão do educador de ensinar algo aos meninos, mas esta não é verbalizada. Também não é um **fazer junto com**, porque, apesar dos educadores estarem participando da dança com o *yvyraraimbe*, eles não estão dançando junto com os *ava'i*. Mas também não é o **mostrar** como se faz como exemplificado acima, na primeira situação; antes, é apenas o ensino que permite que a criança **faça**, e faça a seu modo.

Já a terceira situação em que se **ensina fazendo junto**, parece-me ser aquela em que, compartilhando a performance e/ou o acontecimento musical, professores e estudantes têm seus papéis dissolvidos e estão apenas **fazendo**, mas juntos. É evidente que estão implicados ali processos de ensino e aprendizagem, mas estes são processos outros que não aqueles em que se define quem ensina e quem aprende. Isto é, os papéis “professor”

e “aluno” desaparecem, reconfigurando-os horizontalmente de tal modo que todos os que estão envolvidos na performance ensinam uns aos outros e aprendem uns com os outros.

Recorro novamente ao momento da dança do *xondaro*. Se no primeiro momento com as crianças mais novas, os professores conduziam a dança para que os meninos performando apre(e)ndessem o *xondaro jeroky* (e mesmo, como já discutido, todos os sentidos implicados nessa prática), no momento de os estudantes mais velhos dançarem, os professores abandonam esse papel e performam junto com eles, de modo que, se não fosse a diferença de idade, não seriam reconhecidos nem alunos nem professores. Pode-se dizer até que não se atribuiria a essa performance o caráter escolar, apesar de estar inserida no espaço-tempo da EEIG Gwyrá Pepo e mesmo no currículo (ainda que do núcleo diferenciado).

A aparente inexistência quanto à atribuição dos papéis de professores e estudantes também acontece nas brincadeiras tradicionais feitas durante as atividades culturais: os professores e professoras brincam junto com os estudantes e, assim como estes, estão submetidos às regras da brincadeira e concorrem em igualdade com as crianças, no sentido de que não infantilizam sua performance no jogo para favorecê-las de algum modo. Ou seja, não fingem menor habilidade motora em alguma tarefa porque se está brincando com as crianças, considerando-as “café com leite<sup>34</sup>”; antes, porque estão todos brincando juntos, brinca-se de verdade. Na brincadeira dos pintinhos narrada Aula 3, por exemplo, os professores ou mesmo os estudantes mais velhos não se deixam pegar de propósito; também não fingem incapacidade para que os mais novos não sejam pegos por eles. A participação de todos é real e efetiva, o que parece motivar as crianças mais novas a elaborar criativa e engenhosamente meios de se conservarem na brincadeira, como foi o caso da *kunhã'i* que, performando a galinha, enganou todas as *xivi* (onças) performadas tanto por crianças e jovens, quanto por adultos.

A intergeracionalidade que marca as atividades do currículo diferenciado e mesmo aquelas que presenciei em situações extraescolares não parece ser simplesmente o envolvimento de pessoas de idades diferentes em determinada tarefa ou prática. Mais que

---

<sup>34</sup> Expressão comum, pelo menos na cidade de São Paulo, entre as crianças que diz respeito àquele ou àquela que, por ser mais novo/nova em idade ou mesmo por falta de alguma habilidade específica em algum jogo, não participa efetivamente da brincadeira, desconsiderando ou relevando seus erros ou incapacidade.

isso, parece ser um caminho que legitima tanto os modos de ser de cada indivíduo quanto os modos singulares e diversos de se fazer indivíduo durante determinada performance. Reconhece-se, portanto, a *kyrĩgue* que toca o *mbaraka mirĩ* ou que performa o *xondaro jeroky* junto com os mais velhos como sujeito que tem participação efetiva no *oporaei, jeroky* e nas brincadeiras, atribuindo legitimidade aos seus modos de ser, de estar no mundo, de aprender, ensinar e fazer música. Em vez de se sustentar em uma concepção de que as crianças estão sempre em *déficit* quando comparadas aos adultos, a relação da criança guarani com o acontecimento musical e com o musicar na escola (e mesmo fora dela), faz-se numa lógica que assume e valoriza os modos como as *kyrĩgue* interpretam, significam, traduzem e reinventam o *nhandereko* guarani.

Pensar a criança como sujeito que cria sentidos e significados remete-nos aos pressupostos da Sociologia da Infância, os quais atribuem à criança capacidade de agência, isto é, de atuar ativamente na sociedade, transformando-a inclusive. A esse campo se tem atribuído, em linhas bem gerais, o estudo dos modos como as crianças se organizam na sociedade e a modificam, compreendendo as infâncias como um fenômeno social – e cultural. Isso significa qualificar a infância como uma categoria social e não como uma fase de transição ou um estágio preparatório para a adultez ou para algo que ainda está por vir (QVORTRUP, 2011). Sendo assim, assume-se que as crianças têm voz (ainda que em algumas culturas elas não sejam escutadas ou validadas) e que desempenham papel “[...] ativo na construção de suas próprias vidas, na vida dos que as rodeiam e da sociedade nas quais elas vivem<sup>35</sup>” (JAMES; PROUT, 1990, p. 8). Ou seja, do ponto de vista sociológico, compreendem-se as crianças como atores sociais em vez de sujeitos passivos das estruturas e processos sociais (ibidem, p. 8). Como co-construtoras da infância e da sociedade (QVORTRUP, 2009, p. 206), as crianças apreendem o mundo, apropriam-se dele e, ao reproduzi-lo, interpretam-no criativamente, numa *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2018, p. 31).

O adjetivo *interpretativo* que Corsaro atribui à *reprodução* destaca e indica os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade (ibidem, p. 31). Dessa forma, a relação das crianças com o mundo e com a sociedade não é um processo passivo por meio do qual se absorvem os fenômenos e os reproduz, mas um duplo processo em que

---

<sup>35</sup> Original em inglês: “[Children are] active in the construction of their own lives, the lives of those around them and of the societies in which they live”.

as crianças tanto são influenciadas pela sociedade e culturas onde estão inseridas, fazendo-se nelas, quanto as influenciam, produzindo culturas e saberes e, por isso, modificando a sociedade (JAMES, 2009, p. 41). Quando a *kunhã 'i*, no caso da brincadeira dos pintinhos e das onças, inventiva e sagazmente, engana as *xivi*, por exemplo, ela tanto está apreendendo o *nhandereko* e apropriando-se dele, como também o está reinventando enquanto o reproduz criativamente.

Cohn (2000, p. 195) destaca que conceber a criança como sujeito ativo no que se refere à sua inserção e participação na vida social significa recusar “a visão da socialização como meio de incutir em “imatuos”, que imitam e miniaturizam a vida adulta, valores e comportamentos socialmente aceitos”, em um processo de reprodução fiel do outro e da sociedade. Em vez de estarem simplesmente imitando os adultos, as crianças estão intervindo, como sujeitos ativos, na sociedade (COHN, 2000). No caso dos Mbya, então, quando as crianças guarani estão na escola participando efetivamente do *oporaei*, dos *jeroky*, das brincadeiras tradicionais etc., elas não estão imitando o *nhandereko* para apreendê-lo, elas estão fazendo o próprio *nhandereko*. A concepção mbya de infância ao permitir, valorizar e legitimar os modos da criança ser e fazer-se no *nhandereko* parece situar a criança nesse lugar de agência. Nesse sentido, quando as *kyrĩgue kuery* performam a seu modo com os adultos não significa que as crianças estão miniaturizando a vida adulta; e quando os adultos participam efetivamente das brincadeiras **com** as crianças, não quer dizer que eles estão fingindo serem crianças. Parece-me que crianças e adultos estão apenas compartilhando o *nhandereko* nos seus respectivos lugares de ser.

Compartilhar o *nhandereko*, então, significa **fazer junto com** os demais. Nesse sentido, além do **fazer**, que permite aprender pela experiência, isto é, enquanto se faz, as *kyrĩgue* aprendem **fazendo com**: com os pares, com os adultos, com os jovens, com os mais novos. O acréscimo da preposição **com** ao verbo **fazer**, está apontando, então, para a coletividade como meio pelo qual ensino e aprendizagem são construídos e são efetivados.

No que se refere às práticas musicais – ou ao *musicar* – e ao ensino e aprendizagem de música entre os Mbya na Tenonde Porã, seja no contexto escolar ou fora dele, reparo certa aproximação à proposta de Small (1998, p. 10), que compreende o *musicar* como um encontro humano. Assim, além da ação implicada nesse neologismo, que transforma o

substantivo *música* em verbo, quando se assume o *musicar* ou o acontecimento musical como uma ação que se concretiza em um conjunto de relações estabelecidas entre os participantes (seja no nível individual, social e até cosmológico) (SMALL, 1998, p. 13), atribui-se à coletividade a condição de meio privilegiado e necessário para o fazer musical. Como experiência social, o fazer musical acaba se revelando como espaço e momento de aprendizagens e trocas sociais nos quais a coletividade, ou seja, o **fazer com** constitui-se prática indispensável do *musicar*, mas também indispensável ao ensino e à aprendizagem de música, seja no espaço-tempo escolar, seja fora dele.

Outro ponto a se ressaltar é a diferença feita aqui entre práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem. Entende-se, neste trabalho, como pedagógicas aquelas práticas que dizem respeito exclusivamente ao universo escolar, sendo elaboradas e conduzidas pelos educadores e pela comunidade escolar guarani. Os processos de ensino e aprendizagem, por sua vez, estão referidos aqui como situações nas quais e pelas quais os Guarani ensinam e aprendem nos múltiplos espaços e contextos do *nhandereko* e que envolvem múltiplos atores, isto é, em situações cotidianas das quais a escola pode ou não fazer parte. Nesses processos estão implicados os modos como os Mbya concebem a infância e o mundo e também a forma como se relacionam entre si, com os *jurua* e com os seres que habitam este e outros planos de existência (cf. FRAGOSO, 2015; 2017).

Ainda que distintos, os processos de ensino e aprendizagem conforme concebidos pelos Guarani parecem influenciar e orientar as práticas pedagógicas na EEIG Gwyrá Pepo. Ou seja, estas práticas escolares incluem, em diversos momentos, os processos de ensino e aprendizagem elaborados e efetivados no *nhandereko*, num sentido em que o *nhandereko* acaba sendo extrapolado para a escola, ocupando seus espaços, seus tempos, suas práticas, seus currículos. Além disso, tenho a impressão de que não somente é permitido que os espaços e tempos escolares, tais como o prédio escolar, o currículo convencional etc., sejam afetados pelos modos de ensinar e aprender engendrados no *nhandereko*, mas parece haver, por parte dos educadores e educadoras guarani, a intenção deliberada para que isso aconteça. Parece, sobretudo, haver um empenho, de acordo com o que me foi dito, dos professores e das professoras guarani para que as práticas pedagógicas escolares estejam, em alguma medida, em diálogo com a concepção deste grupo quanto à maneira como se ensina e aprende fora da escola, na *tekoa*. Essa tentativa, porém, traz o risco de o *nhandereko* ser escolarizado, revelou-me Tiago. Isto é, se o modo

como são orientados os processos de ensino e aprendizagem no contexto do *nhandereko* vão parar na escola, há a ameaça de acabarem confinados ali, assumindo a forma escolar à qual tais processos tentam se contrapor.

Esse entroncamento remete a um questionamento feito por Cohn (2009) ao discutir o conceito de infância nas propostas de educação escolar indígena:

Os textos programáticos têm que se ver com essa questão, que eles mesmos diagnosticam: como reconhecer a respeitar as práticas e as concepções de aprendizagem e pessoa das populações indígenas atendidas pela escola? No fundo: até que ponto a introdução de um ensino escolar, por mais diferenciado que seja, não é incompatível com o respeito à diferença no que ele tem de mais fundamental, qual seja, da diferença de concepções e experiências de pessoa, e de infância? Dos modos próprios de conceber, construir e formar novas pessoas? (COHN, 2009, p. 6)

Assim como o ensino escolar é aparentemente incompatível com o respeito às diferentes concepções de infância e pessoa garantido na legislação sobre educação escolar indígena<sup>36</sup>, aprender e ensinar no *nhandereko* e na escola podem parecer também inconciliáveis. No entanto, de acordo com o que tenho observado, a EEIG *Gywra Pepo* (e, possivelmente, outras escolas indígenas) não parece estar sujeita a uma lógica binária e dualista, construída sob práticas que sejam estas ou aquelas, e somente estas ou aquelas. Por isso, evoco o questionamento de Carneiro da Cunha:

E se houver mais do que a alternativa entre “sim ou não”? Tais caracterizações binárias não apenas impõem uma camisa de força aos povos indígenas quanto ao modo de formular suas reivindicações, mas também apagam as diferenças entre regimes. Há muito mais regimes de conhecimento e de cultura do supõe nossa vã imaginação metropolitana. Na verdade, bastaria levar a etnografia a sério para reunir todo um catálogo de modos alternativos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 329).

Pensar a escola *Gywra Pepo* como lugar de encontros inesperados, significa reconhecer a imanente multiplicidade engendrada nos e dos encontros – de saberes, de pessoas, de práticas –, nas desterritorializações, nas metamorfoses e devires e nas esquivas e rotas de fuga que esse espaço impõe. Esta, parece, é a via alternativa que escapa à lógica binária. Arrisco, inclusive, a comparar a EEIG *Gywra Pepo* com àquilo que Deleuze e Guattari

---

<sup>36</sup> Brasil (2002).

(2011, p. 18) escrevem sobre as territorialidades existentes em um livro ou em qualquer outra coisa:

Num livro, *como em qualquer coisa*, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um *agenciamento*. Um livro é um tal agenciamento e, como tal, inatribuível. É uma multiplicidade – mas não se sabe ainda o que o múltiplo implica, quando ele deixa de ser atribuído, quer dizer, quando é elevado ao estado de substantivo. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 18, grifos meu e dos autores, respectivamente).

A Gwyrá Pepo parece ser, portanto, esse lugar de territorialidades (em disputa, é certo), mas também de movimentos de desterritorialização, na medida em que gesta e gere a imprevisibilidade dos encontros; também lugar de bifurcações, de direções movediças, de linhas de fuga, rizomático; uma escola que, assim como o rizoma, é feita de linhas de segmentaridade, mas não somente. É, por isso, um lugar formado também por

[...] linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. [...] [Como um] mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 43)

As linhas de fuga parecem aqui equivalentes à esquiva conforme os sentidos atribuídos por Keese dos Santos (2017; 2021). Como já dito anteriormente, o sentido de fuga, de esquiva não correspondem necessária e unicamente a uma evitação, desistência ou abandono, mas “[...] constituem-se em modos ativos de conduzir a incorporação do exterior, transformando posições e relações de poder” (KEESE DOS SANTOS, 2021, p. 47). A esquiva no *xondaro jerky* permite ao *xondaro*, conforme propõe Keese dos Santos (ibidem, p. 47), desviar do gesto daquele que faz o ataque porque o incorpora de modo controlado e o neutraliza a seu favor.

Assim, não parece imprudente deslocar o mesmo sentido para a forma como os educadores e educadoras guarani se posicionam em relação à escola na *tekoa*. Enquanto instituição também política, essa mesma escola parece tanto ocupar o lugar de ataque e

de quem os professores e professoras guarani se esquivam, incorporando suas práticas para neutralizá-las; quanto (e ao mesmo tempo), num devir, constitui-se ela mesma a esquivada, do modo como sugere Keese dos Santos: numa “*incorporação do outro se diferenciando dele, [n]uma incorporação através da reconfiguração das distâncias-diferenças*” (2021, p. 47, grifos do autor).

Se incorpora outras ideias de escola ao mesmo tempo em que se distancia delas, a escola Gywra Pepo, parece possível dizer, está em constante e permanente transformação a partir de algo que já existe. Isso nos remete ao processo de criação ou de desdobramento em novos seres (*mbojera*) presente na cosmologia mbya, como na narrativa dos irmãos Kuaray e Jaxy (Sol e Lua, respectivamente), em que o primeiro cria o segundo, num desdobramento (*mbojera*) da sua imperecibilidade (KEESE DOS SANTOS, 2021; PIERRI, 2018; LITAIFF, 2018); ou ainda no caso em que as divindades Karai, Tupã e Jakaira são desdobramentos (*mbojera*) de Nhanderu Tenonde, além de se desdobrarem também em seus respectivos *xondaro* (KEESE DOS SANTOS, 2021, p. 102).

Deslocando, então, o sentido de *mbojera* para o contexto da EEIG Gywra Pepo, parece coerente falar de uma escola que, na forma como operada pelos Guarani, desdobra-se em uma ideia outra de escola, também com práticas outras, coincidindo com aquilo que Keese dos Santos escreve acerca da enunciação de informações entre os Guarani Mbya relativas ao *teko porã* e às suas divindades: “tais dualismos não operariam entre os Guarani por meio do princípio de identidade, estabelecendo um ser e um não ser, mas num devir, em que uma coisa está em constante movimento de ser outra” (2021, p. 104). Ou seja, a lógica operada entre os educadores e as educadoras guarani para a escola parece fundar-se num devir-escola que, sem forma definida e permanente e sem sítio ou território estabelecidos e inalteráveis, está em constante movimento de ser outra, em vez de ser aquela da dualidade em que ou se rechaça determinada ideia de escola ou se adere a ela, escolhendo entre uma ou outra.

Os mecanismos escolares convencionais, os quais carregam tentativas de homogeneização, de formatação de saberes, de controle, confinamento e vigilância (MORAES, 2008), na EEIG Gywra Pepo, configurariam-se, portanto, em movimentos de ataque, rivais. Porém, a esquivada não parece estar na simples recusa a essa ideia de

educação escolar. Nesse ataque, a escola incorpora seus movimentos e, a partir deles, inventivamente deles se esquia, tomando formas outras de escolarização e de práticas.

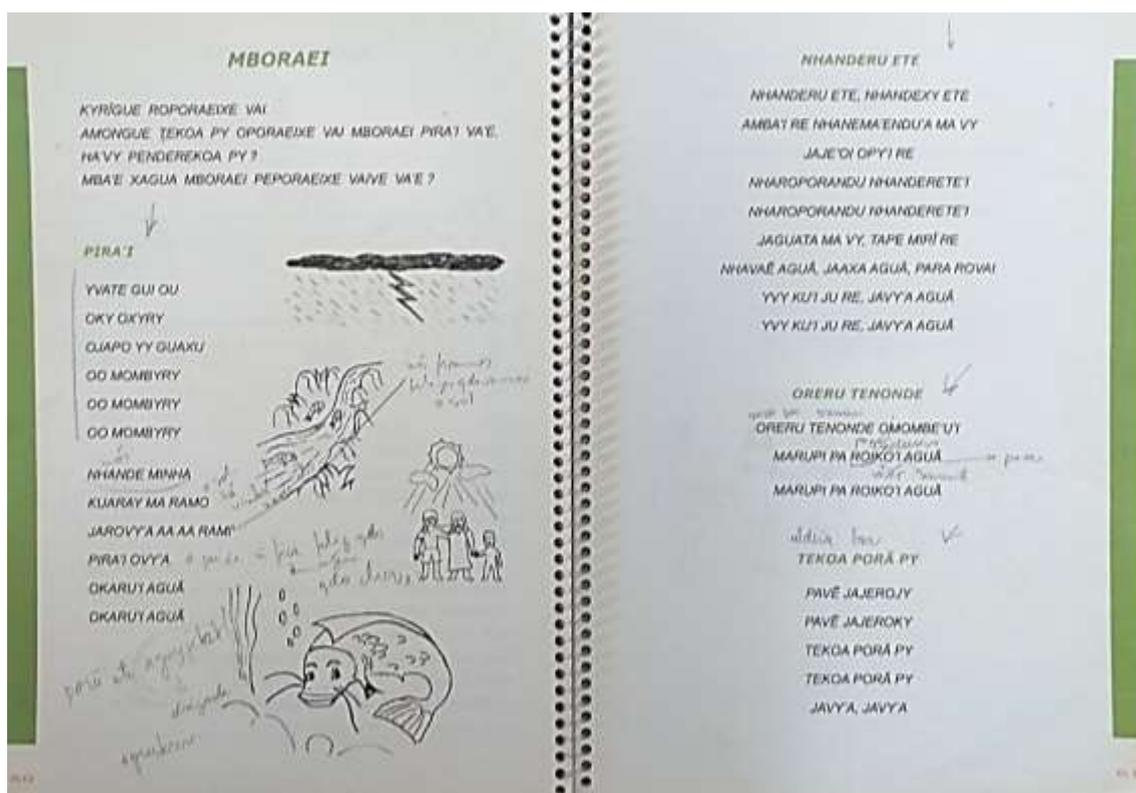
#### **I.4. Diário de campo: compondo a metodologia do trabalho de pesquisa**

Ingressei no doutorado no início de 2018. De acordo com meu cronograma de pesquisa, o primeiro ano seria dedicado às disciplinas e às leituras sobre o que eu pretendia investigar. No ano seguinte, em 2019, completaria as disciplinas que faltavam e começaria meu trabalho de campo na EEIG Gwyrá Pepo. Como pesquisa qualitativa (MARTINS, 2004; LALANDA, 1998) e de caráter etnográfico (KOHATSU, 2007), minha intenção era articular, em campo, as seguintes ferramentas metodológicas: observação participante (SCHIMDT, 2006), entrevista compreensiva (FERREIRA, 2014) e pesquisa baseada nas artes (OLIVEIRA e CHARREU, 2016). Meus principais recursos de registro seriam meu diário de campo (ZACCARELLI e GODOY, 2010), gravador de voz, câmera fotográfica e de vídeo (KOHATSU, 2007; PINHEIRO *et al*, 2005). A parte etnográfica se construiria entre as crianças guarani, estudantes dessa escola, baseando-me nas discussões acerca do trabalho de pesquisa entre crianças propostas por Alderson (2005), Corsaro (2018), Qvortrup (2009; 2011), Sarmiento (2003) e Graue e Walsh (1998).

Conversei com Tiago, meu principal interlocutor, sobre minha questão de pesquisa, que consistia em observar, descrever e analisar como eram conduzidas e efetivadas as práticas musicais nessa escola estadual indígena. Lembro que Tiago recomendou que eu assistisse às atividades culturais da escola porque, de acordo com ele, esse era o momento em que a música estava mais presente. Segui sua sugestão e, em fevereiro de 2019, acompanhei a primeira aula.

As atividades culturais fazem parte do currículo diferenciado por meio do qual as professoras e os professores guarani contemplam aspectos do *nhandereko* guarani, tais como os *mboraei*, os *jeroky*, brincadeiras tradicionais etc. Ainda que não aconteçam exclusivamente nessas aulas especiais, tais atividades têm a participação de todos os estudantes mbya e de todos os professores: uma vez ao mês, a comunidade escolar se organiza para participar desse momento, que dura o período letivo inteiro.

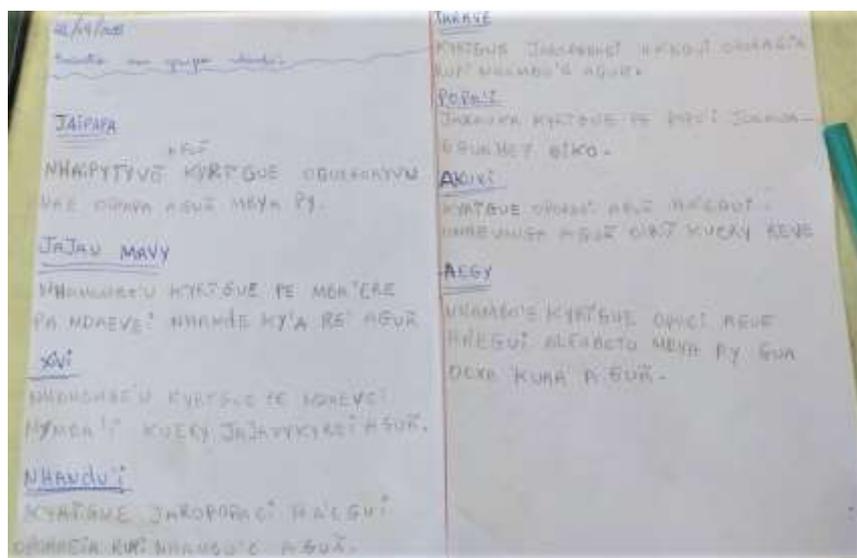
Em paralelo, eu pretendia também conversar com as professoras guarani do Ensino Fundamental I e assistir a algumas de suas aulas com as crianças a fim de que pudesse verificar se havia ainda outros momentos em que a música, ou mesmo assuntos relacionados à música fizessem parte da rotina escolar e/ou da prática docente e discente. Minha suposição era que o *musicar* não era exclusivo das atividades culturais, pois em um dos livros didáticos ao qual tive acesso à época do mestrado (e que me foi dado de presente pelo Anderson, sobrinho de Tiago) – *Ayvy peteĩ* (Primeiras palavras) (LOSA e CARLOS, 2011) – percebi que alguns *mboraei* e brinquedos cantados guarani (se é possível dizer assim) eram incluídos como ferramentas para outros fins. A figura a seguir (Fig. 26), por exemplo, é uma imagem extraída do livro referido (LOSA e CARLOS, 2011, p. 60 e 61). Nessas páginas – e em outras ao longo do livro – os *mboraei* são instrumentos utilizados para a alfabetização dos estudantes guarani das séries iniciais do Ensino Fundamental.



**Figura 26.** Trecho do livro didático *Ayvy peteĩ* (Primeiras palavras) (LOSA e CARLOS, 2011, p. 60 e 61).

Em uma conversa com as professoras, quando perguntava se era possível que eu assistisse a algumas aulas, foi-me lembrado de umas canções que elas haviam composto para utilizar no processo de alfabetização em guarani das crianças. Ofereci que gravássemos

essas canções em estúdio – como parte dos projetos desenvolvidos pelo LAMI, o Laboratório de Acústica Musical em Informática da Escola de Comunicações e Artes da USP –, de modo que elas tivessem o registro desse material e pudesse ser aproveitado na escola de alguma forma.



**Figura 27.** Letras das composições feitas pelas professoras guarani Aline e Priscila. Foto de Laudiceia.

Os prazos estabelecidos pelo cronograma estavam em dia. Já havia assistido a algumas atividades culturais em 2019 e o planejamento incluía mais um ano de trabalho de campo desenvolvido na EEIG Gwyrá Pepo, o que incluía participar de mais atividades culturais e observações de aulas do Ensino Fundamental 1. Também já estavam combinadas a gravação das composições e minha presença nas aulas convencionais, que começaria em dois meses: o mês de março de 2020. No dia 11 de março de 2020, porém, a Organização Mundial de Saúde – OMS declarou a pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus, o SARS-CoV-2. Por ser altamente contagiosa e com possibilidade de quadro clínico bastante grave, uma das únicas formas possíveis de prevenção era o distanciamento físico, de acordo com a OMS<sup>37</sup>.

A etnomusicologia, enquanto área que se dedica ao estudo da música como cultura (MERRIAM, 1977, p.204), ou seja, ao estudo do acontecimento musical ou do fenômeno sonoro inseridos em concepções culturais (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 223 e 224), está

<sup>37</sup> Informações disponibilizadas pela Organização Mundial da Saúde em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

diretamente associada à antropologia no que se refere aos métodos de pesquisa (OLIVEIRA PINTO, 2001). Isso significa que, assim como o trabalho antropológico, o etnomusicológico estará vinculado à etnografia como um de seus instrumentos de pesquisa (LÜHNING e TUGNY, 2016, p. 23)<sup>38</sup>.

O método etnográfico, portanto, foi a principal ferramenta metodológica pensada para o desenvolvimento deste trabalho, porque esse é um instrumento “utilizado no desenvolvimento de estudos que abordam questões relacionadas a subjetividades” (SILVA e BORGES, 2021, p. 111). A imersão no campo, assim, seria o principal caminho para a produção de dados acerca do *musicar* na EEIG Gwyrá Pepo. Contudo, com as restrições de contato impostas pela pandemia no início de 2020 e, por isso, com as escolas com seus portões fechados, o trabalho que seria realizado em campo ficou inviabilizado.

Alguns pesquisadores e pesquisadoras, no último ano já apontaram as dificuldades para o desenvolvimento de pesquisas antropológicas em tempos de Covid-19:

Estar preso em casa significou que meus colegas antropólogos e eu fomos impedidos de contar com a etnografia como ferramenta fundamental da antropologia, a qual está baseada na observação participante em um lugar específico e em contato com as pessoas. Em 2020, esse tipo “tradicional” de pesquisa antropológica *in situ* se tornou quase impossível devido à demanda por distanciamento e autoisolamento. Durante a crise global de saúde, antropólogos, inclusive eu, tiveram que se transformar em um novo tipo de “antropólogos de poltrona” e foram forçados a encontrar possibilidades alternativas de estudar os modos de viver.<sup>39</sup> (PODJED, 2021, p. 268 e 269)

Diante da crise de saúde provocada pela pandemia de Covid-19, uma das mudanças e flexibilizações que precisaram ser feitas no planejamento metodológico foi substituir o

---

<sup>38</sup> Lühning e Tugny (2016, p. 23) vão dizer que, além da etnografia, as pesquisas etnomusicológicas no Brasil incorporaram em seus procedimentos um vínculo também “[...] com as políticas públicas, com a mobilização social, com a proteção de territórios e saberes, com o cotidiano da violência urbana e da violência simbólica e com a urgência que marca a sobrevivência de alguns povos com os quais elas trabalham e se solidarizam”.

<sup>39</sup> Original: “Being stuck at home meant that my fellow anthropologists and I were unable to rely on ethnography as the fundamental tool of anthropology, which is based on participant observation in a specific location and in close contact with people. In 2020, this kind of “traditional” anthropological research *in situ* became almost impossible due to the demand for distancing and self-isolation. During the global health crisis, anthropologists, including myself, had to turn into a new kind of “armchair anthropologists” and were forced to find alternative possibilities to study the ways of life.” (PODJED, 2021, p. 268 e 269).

trabalho na aldeia, *in situ*, por conversas pelo *WhatsApp* e redes sociais, até os Mbya e eu estarmos vacinados e seguros para nos encontrarmos novamente. Outra mudança significativa foi substituir as observações das aulas e das atividades culturais na escola por entrevistas com pessoas guarani que pudessem me dizer como são realizadas as práticas musicais na Gwyrá Pepo e os significados que elas assumem.

Mas, a principal mudança tem a ver com os interlocutores dessa pesquisa: a intenção primeira, como dito, era que estes fossem principalmente as crianças guarani, estudantes da escola. Baseando-me nos pressupostos da Sociologia da Infância, a ideia original consistia em, com e entre as crianças guarani estudantes da Gwyrá Pepo, tentar enxergar os significados que o *musicar* na escola assume para elas. Ou melhor, o plano era que elas me dissessem os significados atribuídos ao *musicar* na EEIG Gwyrá Pepo, de modo que eu acessasse, em alguma medida, seus pontos de vista. Com a escola fechada, impedida de ir à aldeia por conta da Covid-19 e sem poder conversar com elas pelas redes sociais (porque somente os adultos possuem acesso a essas ferramentas virtuais), nesse momento, a alternativa encontrada foi, em vez de observar, ouvir o que os professores e as professoras dessa escola, e não mais as crianças guarani, tinham a dizer (e não a mostrar) sobre as práticas musicais que acontecem ali.

Essa situação nos remete àquela dinamicidade e liberdade metodológica defendida por Bourdieu (1989). Para este sociólogo, a *rigidez* quanto aos métodos de pesquisa precisa ceder lugar ao *rigor* metodológico. Este rigor, por sua vez, não está relacionado à inflexibilidade quanto ao caminho traçado, mas, ao contrário, permite escolher e até mesmo criar rotas e ferramentas que se façam necessárias naquele momento e situação específicos. Vale notar, porém, que não se trata de uma metodologia solta, despreparada e pensada ao acaso; antes, trata-se da sensibilidade de moldar e mobilizar instrumentos que atendam à dinamicidade das relações construídas entre os participantes da pesquisa e às demandas do contexto. O que Bourdieu propõe, então, é que o pesquisador ou a pesquisadora tente,

[...] em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou

daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos”. Evidentemente, a liberdade extrema que eu prego, e que me parece ser de bom senso, tem como contrapartida uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições de seu emprego (BOURDIEU, 2002, p.26, grifos do autor).

Assim, dada a pandemia que enfrentamos<sup>40</sup>, aproveitaram-se os dados produzidos em campo antes das restrições de contato e outros foram gerados por vias alternativas, como o contato pelas redes sociais e a substituição das crianças estudantes pelos professores e professoras da EEIG Gwyrá Pepo.

Além de investigar os significados atribuídos ao *musicar* na escola Gwyrá Pepo, parte desta tese também pretendeu traçar parte o histórico das práticas musicais nos processos de escolarização indígena no Brasil<sup>41</sup>. Para tanto, recorreu-se aos documentos produzidos pelos padres jesuítas nos séculos XVI, XVII e XVIII. O método estabelecido para essa parte do trabalho foi a busca em fontes primárias. Desse modo, foram consultados o acervo digital da Biblioteca Brasileira Guita e José Midlin (BBM), órgão vinculado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU), sediado no Complexo Brasileira USP, na Cidade Universitária, São Paulo – SP. Seu acervo foi doado por Guita Kauffmann Mindlin, José Ephem Mindlin e seus filhos, “constituindo um centro interdisciplinar de informação, documentação, pesquisa e difusão científica de estudos brasileiros”<sup>42</sup>.

Os documentos consultados na BBM foram as “Cartas inéditas”, de José de Anchieta (ANCHIETA, 1900 [1556]); a “Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica [...]” CARDIM, 1847), os “Tratados da terra e gente do Brasil” (CARDIM, 1925), todos escritos por Fernão Cardim; e as “Cartas avulsas”, escritas entre 1550 e 1568 (CARTAS AVULSAS, 1931). Já a consulta à “Chronica da Companhia de Jesu do estado do Brasil”, escrita por Simão de Vasconcelos (1865 [1663]), foi feita na Biblioteca Digital do Senado Federal (BDSF), onde estão armazenados e preservados, em formato digital, mais de 250 mil documentos de interesse do Poder Legislativo. De acordo com as informações

---

<sup>40</sup> No momento em que escrevo essa parte do texto, ainda estamos em situação de pandemia de Covid-19.

<sup>41</sup> Capítulo III desta tese.

<sup>42</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.bbm.usp.br/pt-br/normas-e-funcionamento/#2-informacoes-gerais>>. Acesso em 20 jul. 2021.

oferecidas pela biblioteca<sup>43</sup>, o acervo divide-se entre livros, obras raras, artigos de revista, notícias de jornal, produção intelectual de senadores e servidores do Senado Federal, legislação em texto e áudio e outros. Os demais documentos e cartas foram acessados nos 5 volumes da *Monumenta Brasiliae*, traduzidos por Serafim Leite (LEITE, 1956; 1957; 1958; 1960; 1968)<sup>44</sup>. Os mesmos volumes, mas nas línguas nas quais foram originalmente escritos, podem ser encontrados digitalizados no *site* da ARSI – *Archivum Romanum Societatis Iesu*<sup>45</sup>, assim como o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (LUKÁCS, 1986 [1599]).

---

<sup>43</sup> Informações disponíveis em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/page/sobre>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

<sup>44</sup> Os volumes traduzidos para o português estão disponíveis em: <<https://archive.org>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

<sup>45</sup> <<http://www.sjweb.info/arsi/en/publications/ihsi/monumenta/>>. Acesso em: 20 jul. 2021

# CAPÍTULO II

Dos diários, uma análise musical



Em trabalho anterior (FRAGOSO, 2019), busquei apontar reincidências e particularidades nas melodias de cinco *mboraei* aprendidos durante o trabalho de mestrado desenvolvido entre os anos de 2013 e 2015 (FRAGOSO, 2015). Naquele trabalho de análise musical de alguns *mboraei*, foram destacados certo padrão no contorno melódico; a predominância de movimento descendente formado entre as notas longas; a divisão das frases, conforme classifiquei, em pares; a predominância de intervalos de segundas e terças e de segunda maior ou terça menor descendentes ao final da última frase; *rallentando* e expansões nas finalizações dos cantos; e a nota F<sup>4</sup><sup>46</sup> como eixo ou centro sonoro.

Porém, conforme já indicado no mesmo artigo (FRAGOSO, 2019), a amostra ali contemplada é modesta, impedindo que tais reincidências sejam confirmadas ou contestadas. Por essa razão, pareceu profícuo analisar musicalmente aqui os *mboraei* que fizeram parte das atividades culturais da EEIG Gwyrá Pepo, de modo a ampliar, ainda que parcamente, o quadro analítico dessa modalidade repertorial guarani.

## II.1. Transcrições e (re)invenções

A escolha por analisar musicalmente os *mboraei* justifica-se na tentativa de conciliar duas necessidades que me apareceram: contemplar os significados sonoro-musicais atribuídos pelos Guarani aos seus cantos, mas também comunicar aos meus pares o que eu apreendo/percebo dessa sonoridade. Para atender a primeira demanda, são incorporadas às análises minhas aquelas dos Mbya, ou seja, as inferências que a ferramenta de análise da qual me valho permitiu fazer foram aproximadas àquilo que os Mbya dizem sobre seus cantos, no que se refere aos aspectos musicais e teóricos (pensando uma possível musicológica mbya) e cosmológicos implicados no desenho melódico de cada *mboraei*. Já para atender última demanda, pareceu-me coerente empregar a teoria dos conjuntos, da maneira como esquematizada por Joseph Straus (2013), porque contemplava o que eu ouvia e percebia nos *mboraei*.

---

<sup>46</sup> Como discutido mais adiante, a afinação dos respectivos eixos sonoros dos *mboraei* aos quais tive acesso não são exatamente F<sup>4</sup>. Há *mboraei* com a afinação desse centro um pouco mais agudo que F<sup>4</sup>, mas sem chegar a F<sup>4</sup># e outros com a afinação mais baixa que F<sup>4</sup>, mas sem chegar a Mi. Há ainda alguns cuja afinação está entre F<sup>4</sup># e Sol. A intenção ao manter o F<sup>4</sup> como eixo sonoro atende somente a fins práticos para análise e comparação dos resultados, haja vista a proposta de buscar reincidências e particularidades entre esses cantos.

Sabe-se que muitas – se não infinitas – são as possibilidades de análise de determinado objeto, fenômeno ou acontecimento. Dependentes da forma como, no nosso caso, determinado acontecimento sonoro é percebido, as análises acabam sujeitas a subjetividades. Estas, por sua vez, são construídas e explicitadas a partir e de acordo com as experiências de quem, primeiro, percebe o fenômeno e, em seguida, de quem o analisa. Lembro-me de que, anos atrás, quando tive meu primeiro contato com os *kyrĩgue mboraei*, dois pontos me chamaram a atenção na sonoridade dessa modalidade repertorial: o fato de os meninos pequenos (os *ava'i*) cantarem no registro dos homens adultos e a sensação de que todos os *mboraei* que eu ouvia terminavam com o mesmo intervalo, que era, em algumas vezes, de segunda maior descendente e, em outras, de terça menor ascendente. Em outro momento, quando assistia com um amigo violonista à apresentação das crianças guarani, lembro-me de que o que chamou a atenção desse colega que me acompanhava foi a afinação do violão, por exemplo.

O que tento dizer com esses episódios é que a escuta e o que se percebe dela estão relacionados às experiências musicais do ou da ouvinte. Imagino que o fato de perceber os *ava'i* cantando em um registro vocal pouco usual no que se refere ao usos ocidentais voz infantil tenha a ver com minha trajetória como regente de coro infantil e compositora para voz infantil. Já outras pessoas, a depender de sua trajetória profissional e acadêmica em música, ouvirão outros aspectos da sonoridade dos *kyrĩgue mboraei* que, possivelmente, não coincidirão com os meus. É certo que, em se tratando de repertório musical dos Mbya, seria coerente e razoável que eles mesmos lançassem luz sobre os aspectos sonoros que eles julgam pertinentes. No entanto, na impossibilidade de contemplar esse caminho para esta tese (por conta do escopo, principalmente), optei por chamar a atenção da leitora ou do leitor para o que eu percebo e ouço nos *kyrĩgue mboraei*. As escolhas feitas para análise (que ora são conscientes, ora passam despercebidas) refletem, repito, não somente minha escuta, mas minha trajetória musical, cultural, profissional e acadêmica.

Tal análise tem como objeto as transcrições que eu fiz desses *mboraei*, e isso tem algumas implicações. A primeira delas diz respeito à assunção de que essa técnica de registro musical interfere de forma considerável naquilo que se produzirá em termos de análise,

subjetivando-a. Menezes Bastos (1978, p. 38-39), sobre isso, traz a seguinte problematização:

As técnicas de transcrição correntes em Etnomusicologia [...] são uma adaptação – de pequena monta inclusive – da notação mensurada, implantada e desenvolvida na Europa Ocidental, a partir do século XIII. [...] Prejudicadas, assim, as técnicas da transcrição, já de início as de análise vão lhe fazer companhia, isto porque o analisável é somente o que é documento. [...] Como se vê, a falta de adequação inicial, atuante no campo do registro, atinge também o nível analítico, constringendo-o”. (MENEZES BASTOS, 1978: 38-39)

Oliveira Pinto (2001), sobre o mesmo assunto, discorre sobre outras implicações da transcrição musical. De acordo com o pesquisador, a transcrição reduz ao papel o acontecimento musical que, efetivando-se em um espaço-tempo, envolve a performance como um todo, a qual inclui danças, falas, ritos etc. Além disso, a escrita musical, para Oliveira Pinto, é uma ferramenta originalmente pensada para responder às necessidades da música ocidental e, portanto, intrínseca à história desse recorte musical (p. 257). Por fim, a transcrição musical, acrescenta ele, “não representa um documento da cultura a ser utilizado como base objetiva para uma análise, pois ela passou pela **interpretação** daquele que faz a transcrição em pauta” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 258, grifo nosso).

A interpretação a que tais análises são submetidas subjetivam os resultados que, em vez de serem encontrados, são inventivamente produzidos pela pessoa que transcreveu. E são da mesma forma analisados: subordinados às referências sociais, culturais e musicais do pesquisador ou da pesquisadora, implicando ou até explicitando vieses. Nesse sentido, concordo com Mello (2005, p. 224) quando qualifica “o método da transcrição musical como um processo eminentemente cultural”, inserindo-o em um sistema simbólico que tanto codifica a cultura quanto a transforma (ibidem, p. 226).

Pode-se atribuir, por isso, à pesquisadora ou ao pesquisador, ao transcrever, ao traduzir musicalmente um acontecimento musical de uma cultura da qual não se é nativo e, da mesma forma, valendo-se de uma ferramenta elaborada para atender outra demanda, a qualidade de inventora ou inventor. Do modo como argumentado por Wagner (2012), o pesquisador que se dedica à representação de outra cultura atua como um inventor dessa cultura:

[...] o que o pesquisador de campo inventa, portanto, é seu próprio entendimento: as analogias que ele cria são extensões das suas próprias noções e daquelas de sua cultura, transformadas por suas experiências da situação de campo. [...] O efeito dessa invenção é tão profundo quanto inconsciente; cria-se o objeto no ato de tentar representá-lo mais objetivamente e ao mesmo tempo se criam (por meio de extensão analógica) as ideias e formas por meio das quais ele é inventado” (WAGNER, 2012, p. 59-60).

A música inventada na transcrição – e na análise – seria, se é permitida a apropriação do nexos apresentado por Carneiro da Cunha no trabalho “*Cultura com aspas*” (2009)<sup>47</sup>, uma música também com aspas – “música” –, localizando-se em outro lugar que não aquele da música, sem aspas. “Música” seria, pode-se dizer, aquela inventada nas transcrições e nas análises; seria aquela dos trabalhos etnomusicológicos; aquela de que se fala e cujo(s) conceito(s) se explica(m) e se explicita(m); aquela objetivada e, por que não, objetificada. Música, sem aspas, ao contrário, seria aquela cuja (in)definição é endêmica e cuja lógica é totêmica, com sentidos atribuídos, interpretados e significados coletiva e, talvez, inconscientemente por determinado grupo ou cultura.

Pensando na transcrição musical como ferramenta que trata do registro da “música”, vale ainda a ressalva de que este instrumento se fixa em um contexto interétnico, na medida em que dispõe tanto de uma “música”, quanto da música (sem aspas). É Carneiro da Cunha (2009), mais uma vez, que apresentará a discussão sobre a articulação entre lógicas e contextos interétnicos e endêmicos, a qual julgo pertinente para pensar a transcrição e a análise dos *mboraei* feitas neste capítulo. Para a antropóloga, “a lógica interétnica não equivale à submissão à lógica externa nem à lógica do mais forte. É antes um modo de organizar a relação com estas outras lógicas” (p. 356), articulando-se de modo a organizar as diferenças:

A ideia de articulação interétnica é uma continuação natural da teoria lévi-straussiana do totemismo e da organização das diferenças. Em contraste com o que ocorre em um contexto endêmico, em que a lógica totêmica opera sobre unidades ou elementos que são parte de um todo social, numa situação interétnica são as próprias sociedades como um todo que constituem as unidades da estrutura interétnica, constituindo-se assim em grupos étnicos. Estes são elementos constitutivos daquela e dela derivam seu sentido. Segue-se que traços cujo significado

---

<sup>47</sup> A apropriação à qual me refiro trata-se daquela pensada por Carneiro da Cunha (2009) quando diferencia cultura de “cultura”, com aspas. “Cultura”, com aspas, refere-se àquela “cultura” da qual se fala e a qual se define; tem, nas palavras da antropóloga, propriedade metalinguística (p. 356), na medida em que fala de si mesma. Já cultura, sem aspas, seria aquela elaborada nos esquemas interiorizados, que escapam à lógica de “cultura”.

derivava de sua posição num esquema cultural interno passam a ganhar novo significado como elementos de contrastes interétnicos. Integram dois sistemas ao mesmo tempo, e isso tem consequências. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 356)

Carneiro da Cunha, em seguida, questiona a possibilidade de se operar sob o sentido de “cultura” e da cultura simultaneamente. Em suas palavras, “o que acontece quando a “cultura” contamina e é contaminada por aquilo de que fala, isto é, a cultura?” (ibidem, p. 356). A mesma hesitação pode ser deslocada para o caso da transcrição e análise de determinada música, na seguinte paráfrase: o que acontece quando a “música” contamina e é contaminada por aquilo de que fala, isto é, a música? O que tento argumentar aqui é que a objetivação do saber musical, pelas vias da transcrição e da análise musical, gestado e efetivado em um contexto interétnico, polissêmico, implica, conforme demonstrado acima, inevitavelmente, tratarmos de “música”, em vez de música. Por estar localizada em lugar de trânsito étnico-musical, a música assume as características fronteiriças fundadas na troca e não em seus limites<sup>48</sup> **trans-**formando-se (para sublinhar a etimologia da palavra) em “música”, ou seja, em uma (re)invenção da música. Tal reinvenção, antes de ser evitada a todo custo com a tentativa de transcrever ou mesmo de perceber-ouvir uma música guarani sem aspas, soa mais como uma ressalva de modo a situar e precaver a leitora ou o leitor quanto à “música” que ora lhe é apresentada.

## II.2. Análise musical de alguns *mboraei*

Os *mboraei* transcritos e analisados aqui são os que fizeram parte das atividades culturais das quais participei. Assim, pretendo levantar questões sobre as reincidências e particularidades sonoro-musicais encontradas nas melodias desses cantos, comparando-os com aquelas discutidas em trabalho anterior (FRAGOSO, 2019). Vale destacar que, conforme já tratado acima, as transcrições que realizei estão sujeitas às minhas referências sociais, culturais e musicais e in(ter)ferências de escuta. Como educadora musical, entendo ser necessário pensar um registro musical que possa ser utilizado nas aulas de música por educadores e educadoras musicais (FRAGOSO, 2018; 2015). Pensando nessa possibilidade, optei por incluir, além da transcrição e tradução livre de cada *mboraei*, um guia de pronúncia que facilitasse o uso em contextos de educação musical. Dessa forma,

---

<sup>48</sup> Refiro-me aqui às implicações de sítios fronteiriços apresentadas por Tassinari (2001), assunto sobre o qual discorro com mais detalhes no capítulo IV.

repito aqui algumas considerações feitas em minha dissertação de mestrado sobre a língua Guarani Mbya (FRAGOSO, 2015, p. 44-45), seguindo a grafia, como Pierri (2021), que eu aprendi com os Guarani da Tenonde Porã.

1. A fim de indicar a sílaba tônica ao leitor ou à leitora, nos guias de pronúncia, tomei como modelo o guia de pronúncia da série *Henry Leck Creating Artistry* da *Hal Leonard Corporation*, em que a sílaba tônica é indicada por letras maiúsculas. Por exemplo, a pronúncia de “*xondaria*” é indicada como “tchon-DÁ-ria; nas frases, indico também em letras maiúsculas, todas as sílabas tônicas, assim: “py-Á-vy a-Rá PY” (*pyávy ara py*). Em alguns momentos, quando convir, serão indicadas as sílabas tônicas das frases e não necessariamente todas as sílabas tônicas de todas as palavras. Vale lembrar que a maioria das palavras em guarani são oxítonas, isto é, tem a última sílaba tônica. Porém, essas sílabas não recebem acentuação. Em alguns pouquíssimos casos, quando a sílaba tônica não é a última, recebe-se acento agudo. As oxítonas nasais, por sua vez, são acentuadas (*aguã*, por exemplo);
2. Em geral, a letra “E” tem som aberto, isto é, soa “É” em vez de “Ê”;
3. A letra “H” tem som de “R” como em “rato”, ou seja, é aspirada;
4. A letra “Ī” é bastante nasalada, quase como na última sílaba da palavra “mirim”;
5. A letra “J” tem som de “Dj” como na palavra “jazz”, do inglês;
6. A combinação “MB” (considerada consoante na língua Guarani), pronuncia-se com o “M” mudo e o “B” soando, ou seja, articulando o primeiro e falando o segundo;
7. Todas as letras “R” têm som “rolado”, como na palavra “arara”, por exemplo;
8. A letra “V”, no dialeto mbya da língua Guarani, é pronunciada bem de leve, soando como um intermediário entre o V e o U ditongo;
9. A letra “Y” (considerada vogal na língua guarani) tem um som cuja pronúncia não tem equivalente em português. Para execução, sugere-se que a boca esteja “em formato de “I” e seja feito som de “U”;
10. A letra “X” tem som de “tch”, de modo que “xa, xe, xi, xo, xu” seriam “tcha, tché, tchi, tchô, tchu”, como na palavra “tchau”.

No que diz respeito aos aspectos rítmicos, tomei o acompanhamento feito pelo *mbaraka mirĩ* como referência de unidade de tempo. Sobre a afinação dos cantos, considerei como eixo ou centro sonoro a nota Fá<sup>3</sup>, para efeitos práticos. Os *mboraei* performados na escola e presenciados por mim têm afinação do eixo central que varia entre Fá, Fá<sup>#</sup> ou alguma afinação entre Mi e Fá (pouco abaixo do Fá contido no sistema não temperado). Escolher uma das afinações, portanto, facilitaria as análises na medida em que possibilitava manipular dados equivalentes.

A escala, portanto, sobre a qual os *mboraei* se constroem tem o Fá3 como eixo tonal. Nesse sentido, esta é a nota para a qual as demais convergem, ocupando a posição de eixo/centro sonoro ou centro tonal (CT), conforme elaborado por Menezes Bastos, em que o CT se ajusta como “[...] centro de uma axionomia tonal, lugar para onde tendem e de onde procedem as tensões do respectivo campo” (MENEZES BASTOS, 2019, p. 228). Outras pesquisadoras que se valem do mesmo termo são Stein (2009), Montardo (2009) e Piedade (2004). Esta última, por exemplo, apresenta uma discussão sobre o caráter tonal da música dos Wauja.

Para Menezes Bastos e as demais autoras citadas neste parágrafo, a ideia de centro tonal não se refere a uma relação entre dominante e tônica, mas a uma organização que segue uma lógica hierárquica, e que, por isso, abriga tanto um eixo principal – centro tonal – quanto tensões que giram em torno deste (PIEIDADE, 2004, p. 211). Ou seja, a ideia de centro tonal, conforme elaborado por Menezes Bastos, não contempla as relações tonais, nos moldes dominante-tônica; antes, remete a um centro invocado por determinada altura, como o “lócus de resolução plena das tensões do sistema” (MENEZES BASTOS, 2019, p. 199):

[...] em meu entendimento a resolução **não** significa repouso, como as formulações dos nativos ocidentais costumam apontar [...]. Lembro que minha ideia de CT [centro tonal] não o apreende como local de repouso – como uma formação consuetudinária da música ocidental o faz –, mas enquanto aquele que **con-centra** o **tônus** de um sistema tonal, sua **tônica**. (MENEZES BASTOS, 2019, p. 199 e 228, grifos do autor)

O qualificativo tonal que Menezes Bastos utiliza cobre, em suas palavras, “[...] os sistemas musicais cujas fonologias são axionômicas, ou hierárquicas” (ibidem, p. 198). Pensando nas análises transculturais, o que o etnomusicólogo defende é que, diferente das demarcações impostas pela musicologia (a qual ele classifica como regional porque tem a música ocidental como objeto) que impõe o modalismo a “outras músicas”, a ideia de tonalidade pode ser mais ampla quando contempla sistemas musicais cujas fonologias se ordenam com uma escala de valores (ibidem, 199). No caso dos *mboraei* analisados aqui, percebo um quadro sonoro também construído sobre um esquema hierárquico, isto é, sobre uma escala, do mesmo modo como elaborado por Menezes Bastos (ibidem, p. 199), que organiza e elenca o repertório de sons, aponta as relações entre esses sons e estabelece o lócus ou o centro onde as tensões desse sistema serão resolvidas.

### Primeiro *mboraei*

$\text{♩} = 75$

mbaraka mirĩ

vozes

Nha - mo-nhen-du mbo - ra - ei jou - pi - ve - gua - 'i jou - pi - ve - gua - 'i.

Nha - mo-nhen-du mbo - ra - ei jou - pi - ve - gua - 'i jou - pi - ve - gua - 'i.

Ja - je-ro-iy ja - je-ro-ky Nhan-de - ru to - ma - 'e ka - tu to - ma - 'e

Ja - je-ro-iy ja - je-ro-ky Nhan-de - ru to - ma - 'e ka - tu to - ma - 'e

**Partitura 3.** Transcrição do primeiro *mboraei*.

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
<i>Nhamonhendu mborai</i>	Nós faremos com que ouçam nossas canções	Nha-mo-nhen-DU bo-ra-Í
<i>joupive gua'i</i>	Todos juntos	djo-pi-VE gua-I
<i>jajerojy</i>	Nós fazemos o <i>jerojy</i> / Vamos fazer o <i>jerojy</i>	dja-dje-ro-JY
<i>jajeroky</i>	Nós dançamos / Vamos dançar	dja-dje-ro-KY
<i>Nhanderu toma'ẽ katu</i>	Nhanderu nos ajuda a sermos livres / Nhanderu olha livre	Nhan-de-RU, to-ma-EM ka-TU
<i>toma'ẽ</i>	Nos ajuda / Olha	to-ma-EM

**Quadro 2.** Letra, tradução livre e guia de pronúncia do primeiro *mboraei*.

O primeiro ponto que destaco acerca desse *mboraei* são as referências, em seu texto, ao canto (*nhamonhendu mboraei*) e à dança (*jerojy* e *jeroky*). Macedo (2012, p. 372-373) conta que a temática mais recorrente dos *kyrĩgue mboraei*, uma das modalidades repertoriais dos Mbya<sup>49</sup>, são, ainda que haja variações de aldeia para aldeia quanto à letra, as caminhadas e travessias do oceano rumo à morada dos imortais, e as metarreferências ao canto e à dança como momentos de celebração, alegria e fortalecimento. Tenho observado também que a palavra *katu*, adjetivo traduzido como “desimpedido”, “livre”, associada ao *teko porã*, é uma ideia que aparece com certa frequência nesses *mboraei*. Há de se ampliar o repertório analisado em trabalhos posteriores para que se chegue a essa afirmação, porém. De toda forma, considerando a presente pesquisa e análise feita anteriormente (FRAGOSO, 2019), os *mboraei* que contemplam ideias relacionadas ao *katu* chegam a 30%, o que pode ser considerado proporção relevante.

<sup>49</sup> A discussão sobre as modalidades repertoriais dos Guarani Mbya será retomada mais adiante no Capítulo IV.

Outra recorrência nessa modalidade repertorial é o uso da expressão *nhamonhendu*, (MACEDO, 2012a, p. 374). Traduzida como “nos fazermos ouvir”, em que *nha-* indica a 1ª pessoa do plural e *-monhendu* significa “fazer ouvir”, a expressão *nhamonhendu* é dirigida a *Nhanderu* e *Nhandery kuery*, de modo os Guaraní sejam ouvidos por esses habitantes imortais dos domínios cósmicos:

[...] uma expressão recorrente nos *mborai* é *nhamonhandu*, que meus interlocutores traduzem por “nos fazermos ouvir”, em referência a *Nhanderu* e *Nhandexy*, que são fonte dos cantos e a quem eles comumente se dirigem. [...] É preciso ouvir e se fazer ouvir pelos *Nhanderu* e *Nhandexy*, receber cantos deles e cantar para eles, que são também fonte e destino de seu *nhe'e*, com os quais a conexão precisa ser mantida durante a passagem por esta terra. (MACEDO, 2012a, p. 374)

Macedo (op. cit.), no mesmo artigo, desenha ainda uma relação entre *nhamonhendu* e a produção de CDs gravados pelos corais guarani e divulgação destes trabalhos entre os *jurua*. Para a antropóloga, ainda que sejam contextos enunciativos distintos, as apresentações dos corais guarani bem como a distribuição de CDs soa, a partir de depoimentos de lideranças guarani, como movimento estratégico de, por meio dos cantos, fazerem-se ouvir também entre os *jurua* (MACEDO, 2012a, p. 388).

No que tange aos aspectos musicais, observa-se um pequeno motivo rítmico (Fig. 28) do qual as demais células se derivarão ou dos quais são variações. O motivo melódico, porém, é mais discreto. Para encontrá-lo, dividi o *mboraei* em duas grandes frases: “*nhamonhendu mboraei joupive gua'ĩ*” e “*jajerojy jajerojy Nhanderu toma'ẽ katu*”, conforme figura 29:

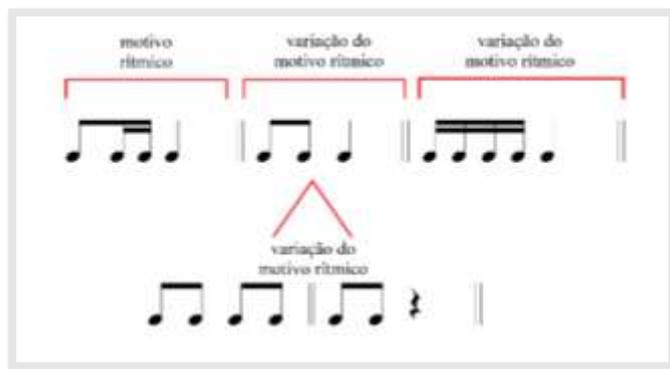


Figura 28. Motivo rítmico e variações. Primeiro *mboraei*.

Figura 29. Registro indicando as repetições das duas grandes frases do *mboraei*.

Em seguida, recorri à teoria dos conjuntos para verificar a possibilidade de haver algum padrão ou motivo melódico. Nota-se, com essa ferramenta, um desenho melódico comum a todas as frases, a saber: [ + - - + ]. Ou seja, a melodia de cada frase parte de um movimento ascendente [ + ], segue para três movimentos descendentes [ - - - ], mantém-se numa grande sequência de sons repetidos (*joupive gua'i* no F43, e *jajerojy jajerojy* no Sol3), para então fazer um salto ascendente, retornando à mesma frase ou caminhando para a seguinte (Fig. 30).

The image shows a musical score for the song 'mboraei'. It consists of four staves of music in treble clef. Above each staff is a green box containing interval numbers. The first staff has intervals: +2 (blue), -2 (red), -3 (red), -2 (red), and +7 (red). The second staff has intervals: +2 (blue), -2 (red), -3 (red), -2 (red), and +2 (red). The third staff has intervals: +5 (blue), -2 (red), -1 (red), -4 (red), and +2 (red). The fourth staff has intervals: +5 (blue), -2 (red), -1 (red), -4 (red), and (+7) (red). The lyrics are: 'Nha - mo-nhen-du mbo - ra - ei jou - pi - ve - gna - 'i. jou - pi - ve - gna - 'i.' for the first two staves, and 'Ja - je-ro-iy ja - je-ro-ky Nhan-de - ru to - ma - 'e ka - tu to - ma - 'e' for the last two staves.

Figura 30. Contorno melódico. Primeiro *mboraei*.

No entanto, quando se volta, em nível micro, para a análise de cada uma dessas grandes frases, parece coerente dividir o *mboraei* em 8 frases menores (separadas, nas próximas imagens, por barras tracejadas). Esse recurso joga luz a certo padrão quanto ao contorno melódico nesse canto mbya. Como indicado na figura 31, é possível equivaler as frases, formando pares entre si. Os trechos marcados em vermelho têm em sua composição seqüência de notas repetidas. Já os marcados em azul têm correspondência quanto ao seu contorno melódico, conforme indicado na figura 31 (frases 2/4 e 5/6). Nota-se, a partir das indicações feitas em azul, mas agora na figura 32, um contorno melódico em arco, composto por um intervalo ascendente e outro descendente [ + - ]. Os arcos formados por [dó4, ré4, sol3] e, em seguida, por [sol3, dó4, fá3], assinalados na figura 33, podem ser reduzidos a um motivo melódico, pois todas as notas contempladas no primeiro têm sua correspondente inferior no seguinte.

Figura 31. Pares. Primeiro *mboraei*.

Figura 32. Esquema ilustrando os arcos formados nas frases 1 e 6. Primeiro *mboraei*.

Figura 33. Esquema ilustrando redução do contorno melódico das frases 1 e 6. Primeiro *mboraei*.

Assumo o F $\acute{a}$ 3 como centro tonal desse *mboraei* em função do fato de seu conjunto de classes de notas ser exatamente o hexacorde de F $\acute{a}$  [F $\acute{a}$ 3, Sol3, L $\acute{a}$ 3, Sib3, D $\acute{o}$ 4, R $\acute{e}$ 4] (Fig. 34). Isso quer dizer que é em F $\acute{a}$  que se darão as resoluções, ou ainda, é em torno de F $\acute{a}$  que as demais notas orbitarão. Tanto é que tanto a frase 1 quanto a 5 (e suas respectivas repetições) resolvem-se, nas frases 2 e 6, no centro tonal F $\acute{a}$ . Essa resolução, por sua vez, aponta para uma relevante reincidência entre os *mboraei* os quais tenho analisado: o direcionamento em movimento descendente para o CT, e que, na maioria das vezes, é formado por um intervalo de segunda maior (-2). No caso desse primeiro *mboraei*, a frase 1 caminha para o CT (na frase 2) por um intervalo de quinta justa inferior (-7); já a frase 5 é conduzida para o CT por uma segunda maior inferior (-2), conforme ilustra a figura 35.



**Figura 34.** Conjunto de classes de notas e forma normal. Primeiro *mboraei*.

**Figura 35.** Encaminhamento das vozes em direção ao centro tonal. Primeiro *mboraei*.

## Segundo *mboraei*

♩ = 75

mbaraka m'iri

voz

Nhan-de-ru pa-pa o-po-py-gua o-mo-nhen-du o-mo-e-xa-kã

jai-ko'-i a-gua o-mo-e-xa-kã. Nhande-ru pa-pa o-po-py-gua

o-mo-nhen-du o-mo-e-xa-kã jai-ko'-i a-gua o-mo-e-xa-kã.

Partitura 4. Transcrição do segundo *mboraei*.

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
<i>Nhanderu Papa</i>	<i>Nhanderu Papa</i>	Nhan-de-RU pa-PA
<i>opopygua</i>	Toca o <i>opopygua</i> [vara insígnia]	ó-po-py-GUA
<i>omonhendu</i>	Ele se faz ouvir	ó-mo-nhen-DU
<i>omoexakã jai'ko' i aguã</i>	Ele ilumina/clareia para que vivamos	ó-mo-e-tcha-CÃ
<i>omoexakã</i>	Ele ilumina	djai-ko-I au-Ã ó-mo-e-tcha-CÃ

Quadro 3. Letra, tradução livre e guia de pronúncia do segundo *mboraei*.

Além de ser cantando na *opy*, durante o *oporaiei* (que acontece tanto na espaço-tempo escolar quanto fora dele, nas rezas vespertinas e em outros momentos), esse *mboraei* também consta em um dos livros didáticos utilizados na escola. Publicado pela Funai em 2011 e elaborado por professores e professoras guarani, o *Ayvu Peteĩ* (“Primeiras Palavras”) é um material didático utilizado pelas professoras guarani das séries iniciais do Ensino Fundamental I para alfabetização guarani. Nesse livro (LOSA e CARLOS, 2011), atividades de língua Guarani são construídas a partir de elementos diversos do *nhandereko*, dentre os quais alguns brinquedos cantados, canções de ninar e alguns *mboraei*.

O *mboraei* registrado acima faz parte da Unidade 3 – *Popo’i* (Borboletinha). Na figura disponibilizada abaixo (Fig. 36), extraída de uma das páginas do livro *Ayvu Peteĩ* (LOSA e CARLOS, 2011, p. 24), propõe-se aos estudantes guarani que completem as frases (*embopara oata va’e*). Em seguida, no canto inferior direito dessa mesma página, sugere-se um *mboraei* a ser cantado. Na seção “*Japoraiei*” (“Vamos cantar”) está indicada a letra desse canto. Observa-se que, em minha transcrição, optei por grafar *opopygua* (ele faz soar o *popygua* / ele toca o *opopygua*), em vez de *opo pygua*, como grafada no livro. Optei pela primeira grafia porque Clarice, uma de minhas interlocutoras, ajudando-me com a tradução, disse-me que, nesse *mboraei*, o correto é *opopygua*. Escolhi, então, escrever a palavra conforme Clarice recomendou.

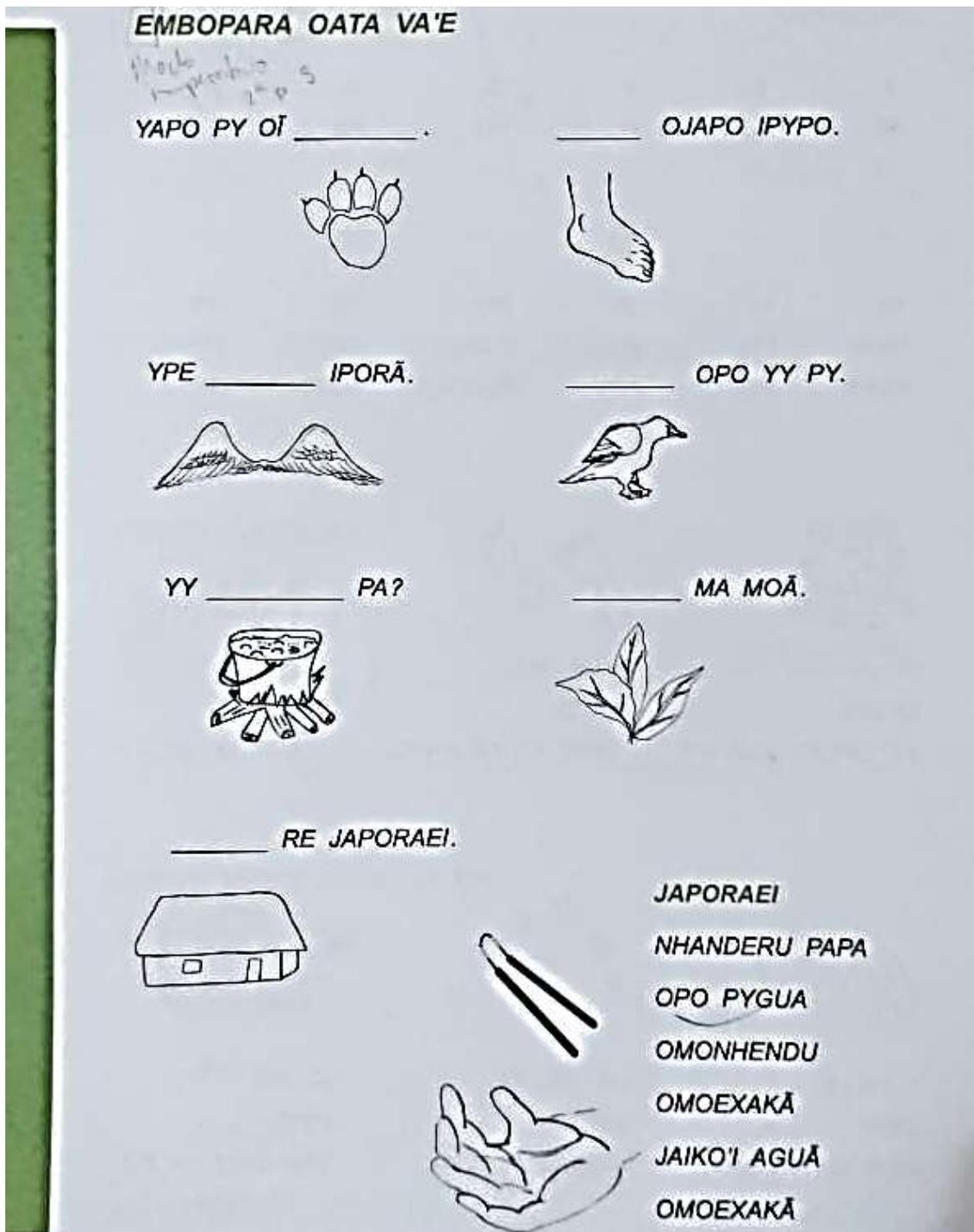
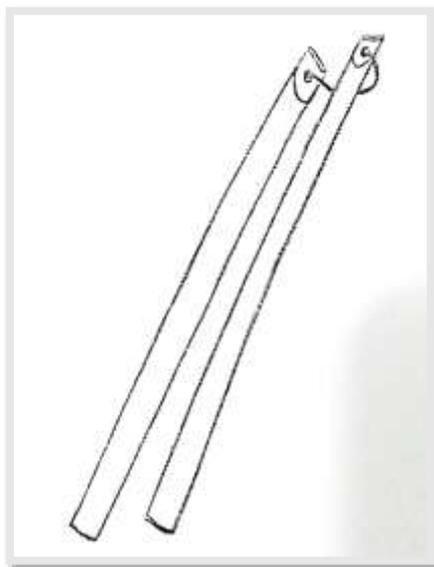


Figura 36. Imagem extraída do livro *Ayvu peteĩ* (LOSA e CARLOS, 2011, p. 24).

Definido por Clarice, “o *pygyua* é um tipo de duas varinhas que fazem um barulho [...]”. Enquanto instrumento da *opyregua*, isto é, restrito à *opy*, o *pygyua* compõe o quadro de dos instrumentos sagrados (os *mba'epu ete'i*, ou instrumentos verdadeiros) que são utilizados nos rituais desde o surgimento dos Guarani (HONÓRIO e SILVA, 2011, p. 16). Recebem a mesma classificação, ainda de acordo com Maria Aparecida Honório e

Mario Benites da Silva (este da *tekoa Jaexaa Porã*, em Ubatuba, cidade do estado de São Paulo), o *takuapu* (bastão de ritmo) e o *mbaraka mirĩ*. Já o *mbaraka*, a *rave'i* e o *angu'apu* (tambor) fazem parte dos instrumentos da *okaregua*, ou seja, são instrumentos utilizados tanto nos rituais na *opy* quanto em espaços públicos. Mesmo que não sejam restritos à *opy*, estes últimos instrumentos são também considerados sagrados pelos Guarani, mas, ainda conforme escrevem Honório e Silva (2011, p. 17), exógenos.



**Figura 37.** *Popygua*. Ilustração de Ricardo Cinquini extraída do livro de Honório e Silva (2011, p. 16).

O *popygua*, formado por dois bastões de madeira, unidos por uma corda de cipó, além de instrumento musical percussivo (utilizado, até onde vi, somente pelos guarani do sexo masculino), é também a vara-insígnia utilizada por Nhamandu Ru Ete Tenondegua, ou o verdadeiro Pai Nhanderu, o primeiro, na criação da *Yvy tenonde*, a Terra Primeira:

*Nhamandu Tenondegua* [o primeiro Pai divino] criou *Yvy tenonde*, a primeira Terra. Através de sua sabedora divina, gerou *teĩnhirui pindovy*, cinco palmeiras azuis. A primeira, no futuro centro da Terra, *Yvy mbyterã*. A segunda, na morada de *Karai*, pai da chama. A terceira, na morada de *Tupã*, pai do ar fresco e do trovão. A quarta, na origem do vento bom, *Yvytu porã*, no tempo novo, *Ara pyau*. A quinta, na origem do vento frio, *Yvytu ro'y*, no tempo originário, *Ara ymã*. Assim, *Nhamandu Tenondegua* criou *teĩnhirui pindovy*, cinco palmeiras azuis.

Logo depois, da ponta de seu *popygua*, bastão insígnia, uma pequena porção de Terra se estendeu em cima do oceano primitivo. Então *Nhamandu Tenondegua*, pela primeira vez, desceu de seu *apyka*, assento, e pôs seus pés nessa porção redonda de Terra. (POPYGUA, 2017, p. 24).

Em consonância com o relato de Timóteo Popygua acima, Litaiff (2018, p. 31-33) narra, a partir de Cadogan (1954), evento semelhante no qual a *Yvy Tenonde* é engendrada na vara-insígnia ou bastão insígnia, como traduz Popygua (2017, p. 75), de Nhamandu Tenondegua. Em sua descrição acerca da gênese da Terra na cosmologia mbya, Cadogan detalha a relevância do *popygua* nesse evento:

O verdadeiro Pai *Nhanderu*, o primeiro, tendo concebido sua morada terrena, da sabedoria contida em sua própria divindade e em virtude de sua sabedora criadora, fez que na extremidade de sua vara-insígnia fosse engendrada a Terra. Criou uma palmeira eterna (azul) no futuro centro da Terra, criou outra palmeira eterna na morada de *Karai* (oriental), criou outra palmeira eterna na morada de *Tupã* (ocidental), na origem dos bons ventos (norte) criou uma palmeira eterna, na origem do espaço-tempo primitivo (sul) criou uma palmeira eterna, criou cinco palmeiras eternas, as palmeiras eternas sustentam a morada terrena. Existem sete paraísos, o firmamento descansa sobre quatro colunas, suas colunas são varas-insígnias. Com os ventos *Nhanderu* empurra o extenso firmamento colocando-o em seu lugar. Tendo fixado primeiramente apenas três colunas no paraíso, este se movia, por esse motivo colocou quatro colunas de varas-insígnias, somente depois disso ele ficou em seu devido lugar e não mais se movia<sup>50</sup>. (CADOGAN, 1959, p. 28 e 29 [tradução de Litaiff (2018, p. 31 e 32)])

Quanto à temática, destaco, nesse *mboraei*, os trechos “ele [Nhanderu Papa] toca o *popygua*/a vara-insígnia” (*opopygua*) e o uso do verbo *-monhendu* em *omonhendu* (ele [Nhanderu Papa] se faz ouvir). Mais uma vez, faz-se referência a algum aspecto musical, com a diferença de que aquele que toca o objeto sonoro não são os Guarani, mas Nhanderu Papa. A intenção desse gesto, de acordo com a letra do canto, parece ser se fazer ouvir (*omonhendu*) por meio do *popygua*, mas, também, iluminar.

Timóteo Popygua, em seu livro *A terra uma só* (2017), começa a história do *ara ymã*, dos tempos primordiais, com a seguinte narração:

---

<sup>50</sup> Original em guarani, conforme transcrito por Cadogan (1959, p. 28 e 29): *Ñamandu Ru Ete tenonde gua o yvy o yvy rupa rã i oikuaá ma vy o jeupe, o yvára py mba'ekuaá gui, o kuaa-ra-ra vy ma o popygua rapyta i re yvy oguero-moñemoña i oiny. Pindovy ombojera yvy inbyte rã re; amboaé ombojera Karai amba re; Pindovy ombojera Tupã amba re; yvytu porã rapyta re ombojera Pindovy; ára yma rapyta re ombojera Pindovy; Pindovy peteĩ ñirũ ombojera: Pindovy re ojejokua yvy rupa. Mboapy meme oĩ yva; yva ijyta irundy; yvyra'i py ijyta. Yva ituí va'e yvytu py oayña imondovy Ñande Ru. Yvyra'i mboapy py rãgẽ omboupa ramo, oku'e poteri yva; a'e rami ramo, omboyta irundy yvyra'i py; a'e ramo aé oi endaguãmy, ndoku'e véima.*

Nos primórdios não havia nada, era um lugar sombrio.  
Havia somente o oceano primitivo,  
lava.  
Não havia vidas sequer.

Ainda não existia a Terra,  
nem o sol,  
nem a lua,  
nem as estrelas.  
Permanece a noite originária. (p. 13)

Em seguida, o autor indica Nhanderu nhamandu tenongua (Nhamandu, nosso primeiro pai), como o primeiro pai divino, que gera a si mesmo, também num processo de desdobramento (*mbojera*). A luz que ilumina a noite originária emana do próprio demiurgo:

Enquanto *Nhamandu*, o primeiro pai divino, *onhembojera*, se desdobrava na noite originária, ele ainda não sabia como seria o futuro do universo e do firmamento e onde seria sua futura morada celeste. [...] Nosso pai *Nhamandu* ainda não havia gerado a Terra. Mesmo não havendo sol, *Nhamandu*, o detentor da aurora, iluminava a noite originária com a luz do seu próprio coração. (POPYGUA, 2017, p. 17).

O que sugiro são duas leituras desse *mboraei*. A primeira como descrição de gestos/ações de Nhanderu Papa: tocar o *popygua*, fazer-se ouvir, iluminar e preservar os Mbya. A outra parece apontar para a possibilidade de Nhanderu Papa, assim como Nhamandu Tenondegua, com luz que emana de si, iluminar o caminho dos Guarani na *Yvy Pyau*, a terra nova que substitui aquela primeira criada – *Yvy Tenonde* – e depois destruída e onde as coisas perecem.

Sobre o trecho *omonhendu* (ele se faz ouvir), é inevitável a aproximação àquele do primeiro *mboraei*: *nhamonhendu* (nós nos fazemos ouvir). Se os Guarani pretendem se fazer ouvir, como discorrido na seção dedicada à análise do canto primeiro, agora, aquele que se faz ouvir (*omonhendu*) é Nhanderu Papa. É também Nhamandu Tenondegua o protagonista da gênese das palavras e dos *mboraei*, meios pelos quais os Guarani se fazem ouvir. É dessa divindade que, primeiro, nascem também as belas palavras, *ayu porã rapyta*. E dele, em seguida, são gerados o amor infinito (*mborayu mirĩ*) e o canto divino, *mboraei*:

Da sabedoria de *Nhamandu*, da sua chama e da sua neblina divina, nascem as belas palavras, *ayu rapyta*. Ele é o dono da palavra. Ainda não existe a Terra, nem mesmo todas as coisas que vão se reproduzir no mundo. Todavia, permanece a noite primitiva.

Depois de ter criado a origem das belas palavras, *Nhamandu* criou a fonte do amor infinito e *mborai*, canto sagrado. A Terra ainda não existe, permanece a noite primitiva.

*Nhamandu*, depois de ter criado as três origens divinas – *ayu porã rapyta*, a origem das belas palavras, *mborai*, o canto divino, *mborayu miri*, o amor infinito, gerou aqueles com quem iria dividir estas três fontes divinas de sabedora infinita. (POPYGUA, 2017, p. 17-18)

Sendo assim, é Nhanderu Papa quem, fazendo-se ouvir, faz com os Mbya se façam ouvir. Oferecendo a palavra de que Nhamandu Tenondegua é dono, Nhanderu se faz ouvir por meio das vozes que soam nos *mboraei*, na medida em que estes são via de conexão dos Guarani com as divindades (MACEDO, 2012a); mas também permite que os Guarani sejam ouvidos tanto pelas divindades quanto pelos *jurua*, conforme já discutido anteriormente.

Sobre as menções feitas, neste texto, ora à Nhamandu, ora à Nhanderu, cabem algumas colocações. Segundo Pierri (2018, p. 40), Nhanderu Papa Tenonde, “Nosso Pai Último-Primeiro”, é aquele que criou o cosmos. Há ainda outras designações para essa divindade: Nhanderu Tenondegua e Nhanderu Tenonde (ibidem, p. 40). Pierri insere na discussão trechos em que Cadogan (1997 [1959], p. 29), apoiando-se nos mitos, cantos e rezas mbya compartilhados com ele, questiona as diferentes designações para essa divindade. Nas primeiras versões coletadas por ele, é Nhanderu Papa Tenonde quem cria/gera Nhamandu Ru Ete (Nhamandu Pai Verdadeiro), sendo, portanto, divindades distintas. Nas versões posteriores, Cadogan depreende Nhamandu Ru Ete como “o Ser Supremo de sua teogonia”, sendo designações para a mesma divindade. Popygua (2017), por sua vez, no título de seu primeiro capítulo, utiliza a designação “Nhanderu nhamandu tenondegua” e a traduz como “Nhamandu, nosso primeiro pai”, assim como o *xeramoï* Marcolino da Silva, Karai Tataendy Morangatu, da *tekoa* Araçaí (PR), que atribui à Nhamandu Ru Ete tanto a gestação/criação da *Yvy Tenonde* quanto o posto de primeiro Nhanderu que existiu (AFFONSO e LADEIRA, 2015, p. 11). Tiago Karai, meu interlocutor, e Vera Mirĩ, interlocutor de Pierri (2018, p. 118), ao contrário, caracterizam Nhamandu como um dos filhos de Nhanderu Papa Tenonde.

A preocupação de Pierri não é a mesma de Cadogan. Enquanto este pretende construir uma versão canônica dessa narrativa, aquele propõe refletir sobre a teoria lévi-straussiana do dualismo em desequilíbrio perpétuo, sugerindo um regime de multiplicidade acerca do cosmos oriundo do pensamento ameríndio que opera “[...] por bipartições sucessivas, no seio das quais um dos polos da oposição guarda sempre em si o germe de uma nova bipartição” (PIERRI, 2018, p. 39). Para os Guarani, porém, importa aquilo que aprenderam com os avós e tataravós, com os antigos e que, por isso, é verdade:

*Anhetengua a'e ma! É verdade mesmo! Essa palavra que nós aprendemos através dos nossos antigos avós, dos nossos tataravôs, nós sabemos e também acreditamos; sabemos que é certo. Nós, Guarani, não estamos anotando letras, só que a palavra é a palavra – nunca mentimos. (Timoteo Oliveira Karai Tataendy apud AFFONSO, 2015, p. 8)*

Nesse sentido, assim como escrevem Keese dos Santos (2021) e Pierri (2018), as variações de narrativas, antes de imprecisão, indicam princípios lógicos sobre os quais a cosmologia se funda. Para eles, as análises oriundas da etnografia guarani deveriam, portanto, aterem-se a tais lógicas. Por isso, a intenção de apresentar essa discussão não é verificar quais são a designação e a atribuição mais cabíveis às respectivas divindades. Também não me proponho tratar dos engendramentos e bipartições a que são submetidas as divindades da cosmologia guarani, trabalho, aliás, primoroso já feito por Pierri. O que pretendo é, pois, indicar uma leitura possível desse *mboraei*, que destaca as ações – e não funções – da divindade contemplada ali, remetendo-nos às narrativas milenares acerca dos acontecimentos nos tempos primordiais, *ara ymã*.

Musicalmente, começo tratando daquilo que mais me chamou a atenção nesse *mboraei*, a saber: sua métrica. Em uma leitura rápida de sua linha rítmica, a sensação que se tem é de que sua divisão é ternária, sendo possível até assumir  $\frac{6}{8}$  como fórmula de compasso (com as sílabas “*nhan-de*” de “*nhanderu*” como anacruse). O motivo rítmico e sua variação (Fig. 38) sobre os quais o canto é todo construído reforçam, inclusive, essa percepção (que, obviamente, é refém da minha formação musical ocidental). Ainda assim, a variação do motivo rítmico parece acontecer em função da prosódia.

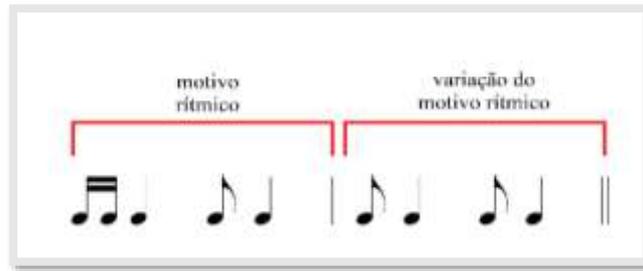
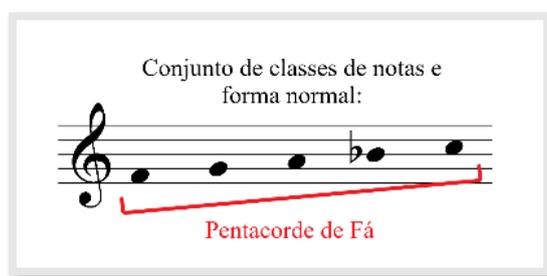


Figura 38. Motivo rítmico e variação. Segundo *mboraei*.

Porém, o *mbaraka mirĩ*, que acompanha ritmicamente o acento feito pelo *mbaraka* (não transcrito), sugere uma métrica binária (♩ e ♪). Vale notar também que a colcheia tocada por esse instrumento não está no mesmo lugar quando a música é repetida (a partir da frase 4, na figura 39). Ou seja, enquanto o *mbaraka mirĩ* soa, por exemplo, nas sílabas “ru”, “pa” (primeira sílaba de “*papa*”), “po” e “py” na primeira frase, em sua repetição, a partir da frase, o mesmo instrumento soará nas sílabas “nha”, “pa” (segunda sílaba de “*papa*”), “o” e “gua”, conforme destacado em vermelho ainda na figura 39. Isso acontece porque cada frase não tem a mesma quantidade de tempos e por conta da rítmica textual ser ternária e a do *mbaraka mirĩ* ser binária.

Figura 39. Esquema ilustrando o deslocamento das colcheias tocadas pelo *mbaraka mirĩ*.

Tendo como conjunto de classes de notas o pentacorde de Fá [Fá3, Sol3, Lá3, Sib3 e Dó4] (Fig. 40), esse *mboraei*, assim como no caso do motivo rítmico, é estruturado a partir de um único motivo melódico (indicado em vermelho na figura 41), cujas repetições se dão por variações (indicadas em azul na figura 41). Além disso, tomando a sequência de notas longas (que são reforçadas pela acentuação das palavras em guarani utilizadas no texto do canto), repara-se que é formada com elas uma escala descendente [Dó4, Sib3, Lá3, Sol3 e Fá3], marcadas em verde na figura 42. As notas lá, circuladas em rosa, por sua vez, funcionam como pontos de apoio nas frases 1 e 2, formando um movimento descendente que parte desse Lá3, passa pelo Sol3 no início da frase 3 até chegar no Fá3, centro tonal desse *mboraei*.



**Figura 40.** Conjunto de classes e forma normal. Segundo *mboraei*.

■ motivo melódico  
■ variações do motivo melódico

1  
Nhan-de-ru pa-pa o-po-py-gua o-mo-nhen-du o-mo-e-xa-kã

3  
ja-ko-i a-guã o-mo-e-xa-kã

**Figura 41.** Motivo melódico e variações. Segundo *mboraei*.

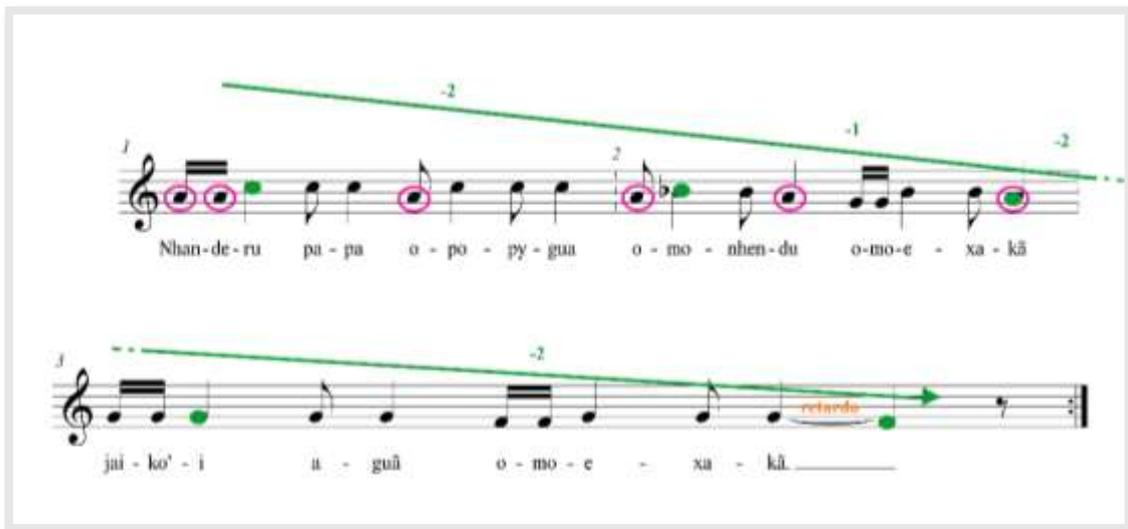


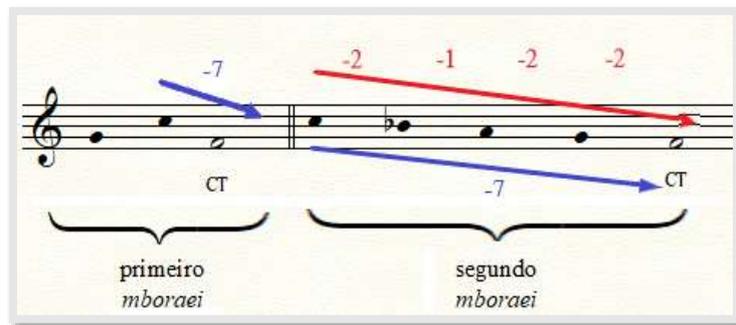
Figura 42. Escala descendente formada pelas notas longas do *mboraei*.

É de se destacar também que as frases, em sua melodia, formam um contorno melódico com movimentos que se alternam praticamente durante o canto todo: ora ascendente, ora descendente [ + - ] (conforme indicado em verde na figura 43). Além disso, nota-se que a primeira frase é formada exclusivamente por intervalos de terça menor (*in3*) e a última por segundas maiores (*in2*), indicados em rosa na mesma figura. Os demais intervalos que formam o canto, contudo, são sempre os de 2m, 2M, 3m e 3M. Este último, aliás, aparece somente uma vez quando da repetição do *mboraei*. Sem a repetição, os intervalos constados são os de 2m, 2M e 3m.



Figura 43. Contorno melódico do segundo *mboraei*.

Comparando o repertório intervalar desse *mboraei* com o anterior, a diferença encontrada consiste no emprego de 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> justas no primeiro canto, além dos já contemplados no segundo. Porém, ambas as finalizações são feitas em movimento descendente em direção ao centro tonal Fá3 (no primeiro *mboraei*, do Lá3 para o Fá3 e no segundo, do Sol3 para o Fá3). Também noto nesses dois primeiros cantos um movimento descendente em direção ao CT que, no anterior, explica-se nos motivos melódicos, e neste, no pentacorde que forma o conjunto de classes de notas (Fig. 44):



### Terceiro *mboraei*

♩ = 75

Mbaraka mirĩ

Voz

Y - va - te    gui o - u    o - ky    o - xy - ry    o - ja - po    yy gua - xu    o - o    mom - by - ry,

3

o - o    mom - by - ry,    o - o    mom - by - ry,    o - o    mom - by - ry.

4

Nhan - de    mi - nha    Kua - ra - y    ma ra - mo    ja - ro - vy - 'a    a - a    ra - mi

6

pi - ra - 'ĩ    o - vy - 'a    o - ka - ru    -    'ĩ a - guã    o - ka - ru    -    'ĩ a - guã

Partitura 5. Transcrição do terceiro *mboraei*.

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
<i>Yvate gui ou oky</i>	Do alto vem a chuva	Ý-va-té güi o-U ó-KY
<i>oxyry ojapo</i>	Ela escorre/flui/corre/desliza,	ó-tchy-RY ó-dja-PÓ
<i>yy guaxu.</i>	Formando (ela forma) muita água.	y güa-TCHU.
<i>oo mombyry</i>	Ela vai longe...	ó-Ó mo-mby-RY
<i>Nhande minha</i>	Nós somos como	Nhan-DÊ mi-NHÁ
<i>Kuaray ma ramo</i>	Kuaray/o sol	qua-ra-Y ma ra-MÓ
<i>jarovy'a</i>	Nós nos alegramos	dja-rôu-vy-Á
<i>aa rami</i>	Seguindo (indo), assim como	a-Á ra-MI
<i>pira'i ovy'a</i>	O peixinho que segue/é feliz	pi-ra'-I ôu-vy'-Á
<i>okaru'i aguã</i>	Quando ele tem o que comer	ó-ka-RU-'i au-Ã

**Quadro 4.** Letra, tradução livre e guia de pronúncia de *Pira'i* (FRAGOSO, 2015, p. 67).

Esse é mais um *mboraei* que faz parte do livro *Ayvu Peteĩ* (LOSA e CARLOS, 2011, p. 60). Recebendo o título de *Pira'i* (Peixinho), esse canto é parte do capítulo dedicado exclusivamente a alguns *mboraei*: *Pira'i*, *Nhanderu ete*, *Oreru Tenonde*, *Tekoa porã py* e *Tangara*, seguidos por uma proposta ao estudante para que escreva um *mboraei* de que gosta. O capítulo, intitulado *Mboraei*, começa com a seguinte proposta: “As crianças gostam de cantar. Na aldeia, tem aqueles que gostam de cantar o *mboraei* do peixinho. E na aldeia de vocês? Que *mboraei* vocês gostam de cantar?<sup>51</sup>”. A esse enunciado, segue a transcrição da letra do *mboraei*, conforme é possível verificar na figura 45:

<sup>51</sup> Trecho no original, em guarani: “Kyrĩgue roporaeixe vai. Amongue tekoa py oporaeixe vai mboraei pira'i va'e. Há'vy penderekoa py? Mba'e xagua mboraei peporaeixe vaive va'e?”. A tradução literal da primeira frase é “Nós, as crianças, gostamos de cantar” (*Kyrĩgue roporaeixe vai*), por conta do prefixo *ro-*, que indica a primeira pessoa do plural, exclusiva. Optei pela terceira pessoa do plural na tradução para que mantivesse o enunciado coeso, na língua portuguesa.

## MBORAEI

KYRĪGUE ROPORAEIXE VAI.

AMONGUE TEKOA PY OPORAEIXE VAI MBORAEI PIRA'I VA'E.

HA'VY PENDEREKOA PY?

MBA'E XAGUA MBORAEI PEPORAEIXE VAIVE VA'E?

### PIRA'I

YVATE GUI OU

OKY OXYRY

OJAPU YY GUAXU

OO MOMBYRY

OO MOMBYRY

OO MOMBYRY

NHANDE MINHA

KUARAY MA RAMO

JAROVY'A AA AA RAMI

PIRA'I OVY'A

OKARU'I AGUÃ

OKARU'I AGUÃ



**Figura 45.** Proposta de atividade em material didático que inclui o *mboraei* “Pira’i” (LOSA; CARLOS, 2011, p. 60).

Dos cinco cantos analisados e transcritos neste trabalho, esse é o único *mboraei* que contém duas letras para a melodia, cantadas como se fossem estrofes. Classifico como primeira estrofe o trecho “*Yvate gui ou oky oxyry ojapo yy guaxu / Oo mombyry, oo mombyry, oo mombyry*”. A segunda, seria “*Nhande minha Kuaray ma ramo / jarovy'a aa rami pira'i ovy'a okaru'i aguã*”. Há uma pequena variação melódica e rítmica de uma estrofe para outra por conta da prosódia da língua guarani.

Aprendi esse *mboraei* durante minha pesquisa de mestrado (FRAGOSO, 2015). Lá, fiz sua transcrição musical e alguns apontamentos sobre a letra. Aqui, faço algumas alterações na transcrição, algumas correções na letra e na tradução e acrescento questões novas sobre esta última. Essas modificações revelam tanto a complexidade da cosmologia guarani quanto o constante aprendizado de sua língua, ambos elementos que me colocarão, apesar do relacionamento de 8 anos com os Guarani, em perpétuo lugar de aprendiz. O mesmo acontece com a apreensão do repertório sonoro-musical dos Mbya: a cada visita e a cada escuta, aprendo, apreendo algo sonoramente novo, o que acaba rearranjando minhas percepções acerca da música mbya.

Contei no trabalho mencionado acima (e, posteriormente, no trabalho dedicado somente às análises musicais dos *mboraei* aprendidos entre 2013 e 2015<sup>52</sup>) que a explicação que obtive de Cleonice, uma de minhas interlocutoras, acerca do que dizia este canto, foi a seguinte: “Essa é a música do peixinho. Nós ficamos felizes quando vemos o sol. O peixe não fica feliz quando tem água, quando chove? Então! A gente fica feliz quando vê o sol” (FRAGOSO, 2015, p. 66). Mantive, nos trabalhos anteriores, a tradução de *kuaray* como “sol”, conforme exegese elaborada pela Cleonice e como traduzido por Dooley (1998). Para esta tese, contudo, incluo algumas discussões sobre a cosmologia mbya que apresentam *Kuaray* como uma das divindades do panteão guarani.

Como observou Pierri (2018, p. 117), em se tratando da cosmografia mbya, é válido dizer, será inevitável entrar naqueles *terrains vagues* referidos por Carneiro da Cunha (2009, p. 59). Cientes do solo sobre o qual caminhamos, é possível nos precavermos quanto à tentação de tentar encontrar consenso nas versões enunciadas por certos grupos indígenas sobre sua cosmologia. Um acontecimento que ocupa um desses *terrains vagues* tem

---

<sup>52</sup> Cf. Fragoso (2019).

Kuaray como protagonista. Demiurgo enviado à terra por Nhanderu Ete, Kuaray tem a incumbência de mostrar aos Guarani o modo correto de viver na *Yvy Pyau*. Kuaray e Jaxy, seu irmão, são os que fundam o modo de vida dos Guarani (PIERRI, 2018, p. 107 e 143). Pierri resume a história que envolve os irmãos Sol e Lua, Kuaray e Jaxy, respectivamente, da seguinte maneira:

Nhanderu xy'i, mãe de Kuaray, ainda jovem, “[...]teve a ideia de fazer um laço para pegar o pássaro inambu, mas em vez de pegar o inambu, em seu laço caiu uma corujinha (*urukure'a'i*). Ela gostou tanto da coruja que a levou para casa para criar” (PIERRI, 2018, p. 46-47). Chegando em casa, Nhanderu xy'i tentou alimentar a coruja de várias formas, mas sem sucesso. Como última alternativa, ofereceu ao animal farelo de *mbeju*, tido como alimento verdadeiro pelos Guarani. A coruja finalmente comeu. Pouco tempo depois, Nhanderu xy'i percebeu que estava grávida, ao que a coruja se revela a ela, transformando-se em homem.

E a moça [Nhanderu xy'i] viu que era Nhanderu Papa, o nosso Deus, que disse a ela, sua namorada (*guembireko pe*), que ia embora, convidando-a a ir junto. Ela nega, alegando que a sua esposa celeste não ficaria contente. Nhanderu Papa diz a ela que pode segui-lo quando quiser para levar seu filho Kuaray, o Pequeno Sol, que saberá guiá-la, conversando com ela desde o ventre.

No dia seguinte, ela resolveu ir atrás de Nhanderu Papa, mas pela mata onde ele seguira havia várias picadas, e ela não sabia por onde ir. Lembrando-se do que Nhanderu Papa havia dito, perguntou ao bebê que estava em sua barriga qual era o caminho, e Kuaray respondeu que pegasse o da direita. Ele pedia também para que ela colhesse flores [...], para que ele as levasse para brincar na morada de seu pai. Até que, pegando um girassol (*yvoty*), a mãe é picada por uma mamangava, fica furiosa e dá tapas na própria barriga.

O menino se cala em represália, e, sem saber o caminho, a mãe os conduz à morada da onça velha originária (*xivi ypy jaryi*), que lhe recomenda que volte, pois seus filhos são ferozes e irão devorá-los. Porém, sem saber voltar, a mãe de Kuaray fica, e a onça velha a esconde sob uma panela. (Versão narrada por Carlos Papa Miri à Pierri, 2018, p. 47)

A história segue. Nhanderuxy<sup>53</sup> acaba sendo devorada pelos filhos da onça originária. Kuaray, que estava em sua barriga é descoberto, mas foge, fazendo com que a onça desista de suas tentativas de matá-lo para comer, decidindo cuidar dele. Kuaray cresce e transforma uma folha da árvore de *kurupika'y* (leitero) em menino, a quem ele chama de

---

<sup>53</sup> Nhanderu xy'i.

irmão, Jaxy. Acontece, a partir disso, uma série de episódios mal-sucedidos por causa de atitudes desastradas de Jaxy: Kuaray ressuscita a mãe algumas vezes, mas Jaxy não segue as orientações do primogênito, fazendo com que Nhanderuxy morra mais algumas vezes até ser transformada em paca por Kuaray; e armadilhas para matar as onças e vingar a morte da mãe. A última das armadilhas conta com os irmãos criando uma lagoa grande, com uma ilha dentro. A intenção é convencer as onças a atravessar a ponte que as levaria até essa ilha onde Kuaray fez surgir várias árvores frutíferas e onde ele já estava. A tarefa atribuída à Jaxy é virar a ponte com as onças em cima, ao comando de Kuaray, que já está na ilha. Jaxy se atrapalha mais uma vez e uma das onças, que estava grávida, sobrevive (ibidem).

Orientado novamente por Kuaray, Jaxy consegue chegar até a ilha, juntando-se ao irmão. Nessa ilha, Jaxy e Kuaray formam a “terra sem males” ou a “terra onde nada perece”, a *yvy marã e’y*. Há ainda mais um episódio em que, sem dar ouvidos à Kuaray, Jaxy acaba capturado e devorado por seu tio, Anhã. Kuaray novamente intervém, recuperando o crânio de Jaxy e recriando-o. Os irmãos sobem ao céu por uma escada formada por flechas que Jaxy, orientado por Kuaray, atirou da terra e os dois reencontram o pai (ibidem).

O que destaque nessa narrativa é o papel de conselheiro, de quem mostra o caminho, de quem orienta, atribuído à Kuaray. Tal atributo se estende também para a forma como os Guarani se veem na atual terra, a *Yvy Pyau*, conforme testemunha Orácio Karai Dju, interlocutor de Litaiff na aldeia de Rio Silveira (2018, p. 103): “Foi Jacy<sup>54</sup> que nos fez viver nesta terra ruim, mas foi Kuaray que nos deu *nhandereko*, então ele pode mostrar como ir a *Yvy Mara Ey*. [...] Foi por causa de Jacy que hoje nós vamos morrer. Mas Kuaray nos mostra como voltar pelos ossos e encontrar o caminho certo para *Yvy Mara Ey*”. Outro depoimento registrado pelo mesmo pesquisador (LITAIFF, 2018, p. 54) confere o mesmo predicado à Kuaray: “Jacy não é mau, ele é apenas um pouco maluquinho, um pouco confuso. Sendo o filho mais velho, Karay<sup>55</sup> deve ensinar a seu irmão mais novo, assim como ele nos ensina até hoje” (Antônio Inácio Kuaray, da aldeia de Bracuí).

---

<sup>54</sup> Há variações ortográficas quanto à escrita guarani. Preservei a grafia escolhida pelos autores referenciados.

<sup>55</sup> Idem.

Contrariando a lógica maniqueísta comum ao pensamento ocidental (LITAIFF, 2018, p. 53), os lugares ocupados por Kuaray e Jaxy são outros. De acordo com Pierri (2018, p. 55), Jaxy fica no polo da humanidade, enquanto Kuaray se situa no polo das divindades, o que aproxima o primeiro da humanidade-guarani na medida em que suas atitudes são marcadas por insucessos constantes, e faz do segundo um modelo de comportamento:

[...] se Kuaray constitui um modelo de comportamento em relação aos grandes feitos dos xamãs, Jaxy exprime o insucesso das tentativas, frequentes entre os humanos. Na narrativa acima [sobre a origem de Kuaray e Jaxy], Kuaray cria uma ilha para fazer sua morada, que na versão em português é identificada à “terra sem males”. Durante o episódio da armadilha com a ponte, ele já se desloca à sua nova morada, enquanto Jaxy permanece na ilha que se tornaria o mundo terrestre, pronto para derrubar as onças. Ocorre uma separação entre as duas ilhas, que é homóloga à separação entre deuses e homens. Jaxy fica no polo da humanidade-guarani, que podemos chamar de polo *tekoaxy* – conceito nativo que exprime a condição perecível da existência terrena –, enquanto Kuaray se situa no polo das divindades, que podemos denominar *teko porã* – expressão que designa o modo de vidas divindades, no qual os humanos devem se espelhar. (PIERRI, 2018, p. 55)

Assim, quando se canta no *mboraei* “*nhande minha Kuaray ma ramo*”, é possível tanto traduzir a palavra *kuaray* como sol, a estrela central do sistema solar, como depreender uma referência à Kuaray. Apegando-se principalmente à palavra *minha*, partícula que indica comparação, e o desejo por parte dos Guarani de se espelharem, conforme declarado por Pierri no excerto acima, em Kuaray enquanto modelo de comportamento, tendo a preferir a segunda opção.

Quanto à temática, notam-se referências ao mar (*yy guaxu*, muita/grande água) e à caminhada (*aa rami*, seguir/ir), além da ocorrência do termo *-vy’a* em *jarovy’a* (nós nos alegramos). Isso coincide com a observação de Macedo (2012, p. 372-373) quanto às temáticas mais recorrentes nos *mboraei*, que, além das metarreferências ao canto e à dança, têm as caminhadas e travessias do oceano rumo à morada dos imortais como elementos principais. A alegria (*-vy’a*) está associada ao *teko porã*, e, com frequência é mencionada nos *mboraei* como motivo para cantar e dançar.

Estruturado em três frases (que se repetem na segunda estrofe), esse *mboraei* repete um padrão encontrado nos dois anteriores: a última frase tem mais tempos que as anteriores.

Explicando melhor, o primeiro *mboraei* tem, de acordo com a divisão que percebo, seis frases: as cinco primeiras têm, todas, quatro tempos (considerando a semínima como unidade de tempo) e a última frase tem sete tempos. O segundo *mboraei* tem três frases, com as duas primeiras com seis tempos e a última com 7,5 tempos. Já o terceiro, possui, como já dito, três frases (desconsiderando-se a segunda estrofe) com seis tempos nas duas primeiras e nove na última. Comparando esses cantos com aqueles analisados em trabalho anterior (FRAGOSO, 2019), dos quatro *mboraei* contemplados, dois têm a mesma característica. Nesse sentido, em um conjunto de nove *mboraei* analisados – somando os analisados no artigo referido e nesta tese – cinco repetem esse padrão. Ou seja, mais da metade dos *mboraei* aprendidos, transcritos e analisados por mim, desde 2013, apresentam em sua última frase maior quantidade de tempos que as demais<sup>56</sup>. Atribuo esse desenho das frases às reiterações de palavras ao final de quase todos os *mboraei*, como se fossem pequenas seções de coda. Ainda assim, há *mboraei* que, mesmo sem as repetições de palavras ao final, possuem a última frase maior quanto à quantidade de tempos se comparadas com as anteriores, como é o caso do canto “*Kyrĩgue’i peju katu*” (FRAGOSO, 2019, p. 60). A seguir, estão os trechos mencionados (Fig. 46):

---

<sup>56</sup> Ainda assim, não é possível fazer generalizações quanto a isso. Mesmo porque estou considerando somente os cantos que eu transcrevi e analisei. Há uma quantidade de *mboraei* que ouvi na aldeia em contextos rituais ou informais, com as crianças, com os adultos que me é impossível mensurar. Mais uma vez, ressalto a necessidade de serem analisados mais cantos guarani da mesma modalidade repertorial para que se verifique ou conteste o que tenho encontrado ao longo do meu convívio com os Mbya da Tenonde Porã.

Última frase do primeiro *mboraei*:

repetição da palavra  
*toma'ẽ*

Nhan - de - ru to - ma - 'ẽ ka - tu to - ma - 'ẽ

Última frase do segundo *mboraei*:

repetição da palavra  
*omoexakã*

o - mo - nhen - du o - mo - e - xa - kã jai - ko' - i a - guã o - mo - e - xa - kã

Última frase da primeira estrofe do terceiro *mboraei*:

repetição do trecho  
*oo mombyry*

o - o mom - by - ry, o - o mom - by - ry, o - o mom - by - ry

Última frase da segunda estrofe do terceiro *mboraei*:

repetição do trecho  
*okaru'i aguã*

pi - ra - 'i o - vy - 'a o - ka - ru - 'i a - guã o - ka - ru - 'i a - guã

**Figura 46.** Esquema que ilustra as reiterações ao final das frases do primeiro, segundo e terceiro *mboraei*.

O quarto e quinto cantos não apresentam reincidências quanto ao número de tempos nas respectivas frases finais. No entanto, as últimas palavras são, assim como os demais cantos registrados nesta pesquisa, repetidas: no quarto *mboraei*, repetem-se as palavras *yvy py opyta* (“e fique [o *maino 'i*] aqui na terra [onde estamos]”); no quinto, é o termo *joaxa-axa* (“vamos passar [os pés]”) que é repetido.

Assim como o primeiro e quarto cantos, o conjunto de classes de notas e a forma normal coincidem com o hexacorde de Fá [Fá3, Sol3, Lá3, Sib3, Dó4, Ré4] (Fig. 47). Os demais cantos, por sua vez, têm como conjunto de classes de notas e forma normal o pentacorde de Fá [Fá3, Sol3, Lá3, Sib3, Dó4]. Dos *kyrĩgue mboraei* que ouvi na escola durante esta pesquisa e mesmo aqueles aprendidos e registrados em trabalhos anteriores (FRAGOSO, 2015; 2019), muitos, igualmente, têm o hexacorde e pentacorde de Fá como forma normal, o que considero uma reincidência significativa. A exceção, a título de curiosidade, é um canto – *Kyrĩgue peju katu* – concebido a partir da escala pentatônica de Fá [Fá3, Sol3, Lá3, Dó4, Ré4]. Esse mesmo canto, aliás, também é uma exceção quanto à extensão de notas: se os demais, isto é, se os *mboraei* que aprendi e transcrevi ao longo dos últimos oito anos têm o Fá3 como a nota mais grave e o Ré4 como a nota mais aguda, o canto *Kyrĩgue peju katu* compreende uma região maior, que vai do Ré3 ao Ré4 [Ré3, Fá3, Sol3, Lá3, Dó4, Ré4] (FRAGOSO, 2019, p. 60 e 66)<sup>57</sup>.



**Figura 47.** Conjunto de classes de notas e forma normal. Terceiro *mboraei*.

Tal qual o segundo *mboraei*, este canto é integralmente construído por variações melódicas e/ou rítmicas do mesmo motivo melódico, indicado em vermelho na figura 48. Atribuo às variações rítmicas as questões referentes à prosódia da língua guarani. Por exemplo, na primeira frase [*yvate gui ou oky oxyry*] o motivo melódico é apresentado logo nas primeiras palavras *yvate gui ou*, seguindo para uma variação rítmica do motivo melódico em *oky oxyry*. Enquanto a palavra *yvate* (*y-va-te*) demanda um grupo de duas semicolcheias e uma semínima para atender aos aspectos prosodiais, a palavra que inicia a primeira variação motívica (*oky*, que, dividida fica *o-ky*) equivale a um grupo de uma colcheia e uma semínima. Por esta razão é que considero todas as “variações das

<sup>57</sup> Tive a oportunidade de participar de alguns rituais e momentos com os Mbya em que foram cantados alguns *kyrĩgue mboraei* e *tarova* que não correspondem a tais análises. Estes não estão contemplados aqui porque não compuseram o repertório escolar das aulas às quais assisti e porque foram performados em momentos dos quais participei em condição outra que não a de pesquisadora.

variações” (indicadas em azul na figura 48) uma única variação do motivo melódico destacado em vermelho na mesma figura (Fig. 48). Os contornos do motivo melódico e de suas respectivas variações, como esperado, mantêm-se o mesmo: dois movimentos ascendentes e um descendente [ + + - ] ou um movimento ascendente e um descendente [ + - ], conforme indicado em verde na figura abaixo:

**Figura 48.** Motivo e variações. Terceiro *mboraei*.

Vale notar ainda o movimento descendente que se forma com as notas longas: na primeira frase, destaca-se o Dó4; este, desloca-se para o Sib3 que, por sua vez, caminha para o Lá3, na frase 2; na frase 3, o Sol3 se fixa em torno do Fá3 até se resolver nesse centro tonal. Na figura abaixo (Fig. 49), além de ilustrar o movimento referido (indicado em

vermelho), destaque em azul as bordaduras que percorrem o pentacorde que descende do Dó4 até o centro tonal (CT) Fá3. O sombreamento conferido às notas Lá3 na primeira frase e no início da segunda atribui a tais alturas o papel de satélite secundário nesse trecho, em torno do qual as notas longas, centrais no movimento destacado, orbitam. Apropriando-me do termo proposto por Menezes Bastos (1990), qualifico como nota satélite (NS) o Sol3 na última frase, na medida em que parece orbitar em torno do eixo, do centro tonal – Fá3 – desse *mboraei*.

The image displays a musical score for the piece 'mboraei'. At the top, a pentacord is shown in a treble clef, with a red arrow indicating a descending movement. Below this, a main staff of music features several notes circled in red. A red line above the staff is labeled with intervals: -2, -1, -1, -2, -2. Blue arrows point to specific notes, labeled 'bordadura' and 'CT' (Centro Tonal). The lyrics are written below the staff in three lines:

Y-va-té gui o-u o-ky o-sy-ry o-ja-po yy gaa-xu o-o mom-by-ry.

o-o mom-by-ry, o-o mom-by-ry, o-o mom-by-ry.

**Figura 49.** Movimento descendente formado pelas notas longas. Terceiro *mboraei*.

## Quarto *mboraei*

♩ = 50

Mai-no-í mi-rĩ-í y-va-te kui o-gue-ju o-xe-vy Nhan-de-ru-a py: o-mbo-'u mai-no-í

Nhan-de-ru o-mbo-'u mai-no-í y-vy py o-py-ta y-vy py o-py-ta.

**Partitura 6.** Transcrição do quarto *mboraei*.

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
<i>Maino'i mirĩ'i</i>	O <i>maino'i mirĩ'i</i> (colibri/beija-flor originário)	Mãi-no-Í mi-rim-Í
<i>yvate kui ogueju</i>	vem do alto caindo e descendo	yva-TÉ qüi o-güe-DJU
<i>oxevy Nhanderua py</i>	do lugar onde Nhanderu está	o-dje-VY Nhan-de-ru-Á py
<i>ombo'u maino'i</i>	Nhanderu diz ao <i>maino'i</i>	o-mom-be-Ú mãi-no-Í
<i>Nhanderu ombo'u maino'i</i>	Nhanderu manda que o <i>maino'i</i> venha	Nhan-de-RÚ o-bô-Ú mãi- no-Í
<i>yvy py opyta</i>	e fique aqui na terra [onde estamos]	y-VY py o-py-TÁ

**Quadro 5.** Letra, tradução e guia de pronúncia do quarto canto.

Uma luz infinita  
surge.  
Através da noite originária,  
surge  
*Nhamandu Tenondegua*,  
nosso primeiro pai divino,  
com sabedoria infinita  
e com amor infinito.

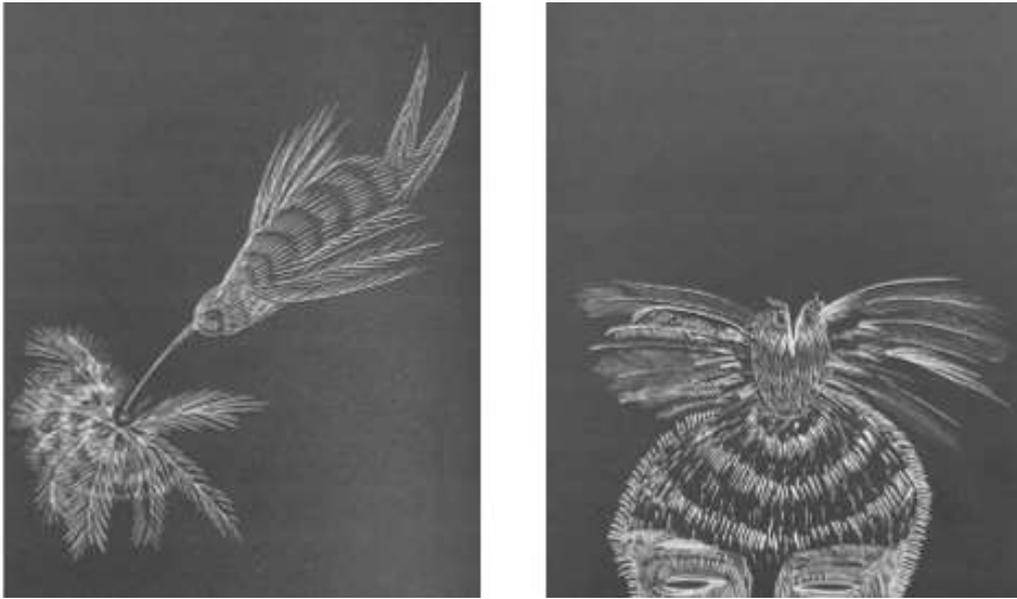
*Nhamandu* gerou *apyka*,  
assento divino.  
Nele surge o cocar divino de plumas,  
enfeitado com orvalho de flores:  
*jeguaka poty yxapy rexa*.

Por entre as plumagens de flores,  
*maino*,  
o pássaro primitivo,  
o colibri,  
voa no meio da noite originária.  
(POPYGUA, 2017, p. 15)

*Maino'i*, o colibri ou beija-flor<sup>58</sup> primitivo, originário, é, conforme excerto acima, o pássaro que acompanha Nhamandu Tenondegua nos tempos primordiais, em que esta divindade cria-se a si mesmo, desdobrando-se (*mbojera*) da e na noite originária (POPYGUA, 2017, p. 15-17). É o *maino* ou *mainomby* (ibidem, p. 73) quem, nesse acontecimento, alimenta Nhamandu, seu criador, oferecendo à divindade o néctar do orvalho das flores; é também um dos seres que estão no último firmamento com Nhamandu Tenondegua (ibidem, p. 17 e 22).

---

<sup>58</sup> Timóteo Popygua (2017) traduz *maino* como colibri ou pássaro. Sabe-se que colibri é um gênero de beija-flores. Nos materiais didáticos utilizados na EEIG Gwyrá Pepo, tal qual o “Vocabulário bilíngue: Guarani-Português/Português-Guarani” (SÃO PAULO, 2010), traduz-se *mainõ* (conforme grafia utilizada no material referenciado) como beija-flor (p. 42).

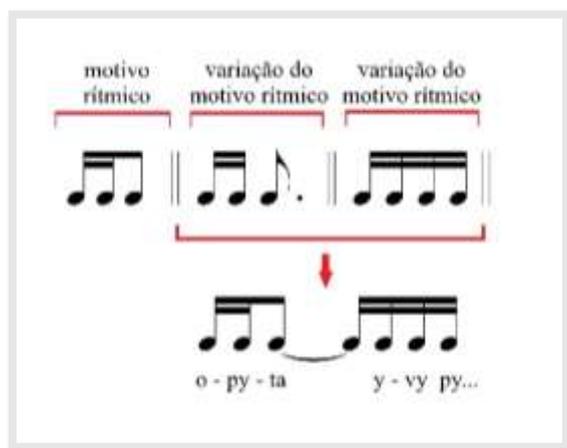


**Figura 50.** Ilustrações de Anita Ekman, extraídas do livro "*Yvyrupa: a terra uma só*", (POPYGUA, 2017, p. 16 e 19, respectivamente).

Segundo o que foi antecipado na análise do canto anterior, este *mboraei* compreende o hexacorde de Fá como conjunto de classes de notas [Fá3, Sol3, Lá3, Sib3, Dó4, Ré4] (Fig. 51). O motivo rítmico e suas variações são os mais evidentes: um grupo de duas semicolcheias e uma colcheia cujas variações são ora grupo de quatro semicolcheias, ora duas semicolcheias e uma colcheia pontuada. Esta última variação motívica, porém, passa a ser o próprio motivo rítmico se deslocarmos o ponto de aumento da colcheia, transformando-o em uma semicolcheia ligada ao grupo seguinte, conforme ilustrado na figura 52:



**Figura 51.** Conjunto de classes de notas e forma normal. Quarto *mboraei*.



**Figura 52.** Motivo rítmico e variações. Quarto *mboraei*.

Já o motivo melódico, bem como suas variações não se apresentam explicitamente. Contudo, o contorno de cada frase, em forma de arco, isto é, que se inicia com um movimento ascendente e encerra-se no CT (Fá3) com um movimento descendente, chamou-me a atenção. A fim de verificar esse desenho, marquei as notas que representavam movimento em cada frase, ou seja, identifiquei as alturas que não permaneciam inalteradas. Essas notas estão destacadas em vermelho na figura 53. Em seguida, identifiquei bordaduras inferiores nos segundos tempos das três primeiras frases (destacados em rosa na mesma figura). Nota-se, em todas as frases desse *mboraei*, um movimento de 2ª ascendente e, deste, uma escala descendente até o CT Fá3. Nas frases 1, 3 e 4, sequência é a mesma: um intervalo ascendente [ + ] seguido de uma escala descendente. Na segunda frase, são dos movimentos de segunda ascendente que prescindem a escala descendente.

Vale destacar também que a cavidade do arco melódico formado em cada uma das frases vai diminuindo a cada trecho. A primeira frase inicia-se no Dó4, ascende até o Ré4, e desce até o Fá3, mas sem passar pelo Sib3 (configurando-se na escala pentatônica de Fá). A frase 2, tem a nota Lá3 como ponto de partida. Em um movimento ascendente por grau conjunto, chega-se ao Dó4 para, então, voltar, por graus conjuntos, até o Fá3. Se na frase anterior, formava-se a escala pentatônica de Fá, agora, forma-se o pentacorde de Fá. Já a terceira frase, configura-se no tetracorde de Fá, em que, partindo do Lá3, ascende somente até o Sib3, e retorna, também por graus conjuntos, até chegar ao CT. A última frase é

formada exclusivamente por intervalos de segundas maiores (*in2*) com a sequência [Sol3, Lá3, Sol3, Fá3] (Fig. 53).

Nota-se, portanto, um alongamento do motivo apresentado na frase 1 [Dó4, Ré4, Dó4, Lá3, Sol3, Fá3] na primeira variação (frase 2). Ou seja, se o motivo era formado pelo movimento [ + - - - ], na frase 2, a variação motívica é justamente o alongamento desse contorno [ + - - - - ]. As seguintes variações (frases 3 e 4), são reduções da frase imediatamente precedente a cada uma delas: a frase 4 [ + - - ] é uma redução da frase 3, e esta uma redução da frase 2 [ + - - ] (Fig. 53).

Esse *mboraei*, destaque ainda, é formado exclusivamente por intervalos de segundas menores e maiores (*in1* e *in2*) e terças menores e maiores (*in3* e *in4*). As frases 3 e 4, inclusive, contêm somente intervalos de segundas, se for desconsiderada a terça maior no início da palavra “*Nhanderu*” (Fig. 54). Esta característica é mais uma reincidência entre os *mboraei* analisados aqui e mesmo aqueles sobre os quais se discutiu em trabalho prévio (FRAGOSO, 2019). O segundo canto, por exemplo, contempla somente os intervalos de segunda menor e maior e os de terça menor (*in1*, *in2* e *in3*). Já o quinto *mboraei*, analisado adiante, contém em sua melodia os intervalos de segunda menor e maior e um intervalo de terça maior. O primeiro e terceiro cantos são os que contemplam maior quantidade de intervalos: no primeiro, encontram-se as segundas, terças e uma quarta justa (*in5*). Há ainda um intervalo de quinta justa (*in7*) que, por estar entre a primeira frase e sua repetição (“*nhamonhendu mboraei joupive gua’i joupive gua’i*”), pode ser desconsiderado, já que não faz parte, necessariamente, do contorno melódico das frases. O terceiro *mboraei*, por sua vez, inclui em sua melodia um único intervalo de quarta justa (*in5*), assim como o primeiro canto.

**Figura 53.** Contorno melódico do quarto *mboraei*.

Outra reincidência que vale ser apontada consiste na condução melódica aos finais de cada *mboraei*: no segundo, terceiro, quarto e quinto cantos, a nota que precede a resolução final no CT, Fá 3, é o Sol3. Ou seja, 80% das resoluções são feitas em um intervalo de segunda maior descendente (Sol3 para Fá3). Tal reincidência também já foi apontada em trabalho anterior (FRAGOSO, 2019) e por Montardo (2009, p. 155), em parte do repertório musical dos Guarani Kaiowá. Nos cantos que foram analisados por mim e que são anteriores a esta tese, predominam os intervalos *in1*, *in2*, *in3* e *in4*. Os intervalos de quarta e quinta justa são raros nos *mboraei* que transcrevi (FRAGOSO, 2019, p. 66).

2 2 2 2 3 2 2 4 1 2 2 2 2 1 2 2 4

1  
Mai-no-ĩ mi-r-ĩ y-va-te kui o-gue-iy o-xe-vy Nhan-de-ru-a py o-mbo-u mai-no-ĩ

2

3 2 1 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2

3  
Nhan-oe-ru o-mbo-u mai-no-ĩ y-vy-py o-py-ta y-vy py o-py-ta

4

Figura 54. Esquema ilustrando os intervalos que compõem o quarto *mboraei*.

## Quinto *mboraei*

$\text{♩} = 70$

*f*

2 ("passagem" dos pés)

Xon-da-ro-i xon-da-ria-i ja-vy'-a-va ja-je-ro-iy jo-a - xa,a-xa jo-a - xa,a-xa

3

4

Pa-ve'i ke nha-mbo-vy'-a-va o-py ro-ka re nha-tan-ga-ra jo-a - xa,a-xa jo-a - xa,a-xa

*mais rápido*

**D.C.**

(violonista repete este compasso quantas vezes quiser)

a cada repetição, deve-se acelerar o andamento

$\text{♩}$  - afinação indefinida

Partitura 7. Transcrição do quinto *mboraei*.

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
<i>Xondaro'i xondaria'i</i>	Guerreiros, guerreiras	Tchon-DA-ro-í tchon-DA-ria-í
<i>javy'ava jajerojy</i>	Nós nos alegramos (vamos nos alegrar), nós fazemos o <i>jerojy</i> (vamos fazer o <i>jerojy</i> )	dja-vy-A-va dja-dje-ro-DJY
<i>joaxa-axa</i>	Nós passamos [os pés] (Vamos passar [os pés])	djo-A-tcha-TCHA
<i>Pave'ĩ ke nhambovy'ava</i>	Sejamos nós todos alegres	Pa-ve-IM que nham-bo-vy-a-VA
<i>opy roka re nhatangara</i>	Nós fazemos o <i>tangara</i> no terreiro da <i>opy</i> [casa de rezas]	ó-PY ro-CA re nha-tan-ga-RA
<i>joaxa-axa</i>	Nós passamos [os pés] (vamos passar [os pés])	djo-A--tcha-TCHA

**Quadro 6.** Letra, tradução livre e guia de pronúncia do quinto *mboraei*.

Como já dito anteriormente, esse *mboraei* se difere dos outros quanto à performance. Há, conforme transcrito na partitura acima (Partitura 7), um trecho dedicado ao movimento de “passar os pés” (*joaxa-axa*). Além disso, a parte cantada alterna-se com um trecho exclusivamente instrumental no qual os participantes seguem, passando os pés, o andamento e célula rítmica estabelecido pelos instrumentistas (indicado no terceiro sistema da partitura 7). Com um discurso “metamusical”, esse *mboraei* confirma uma das temáticas mais frequentes dos *kyrĩgue mboraei*, que são as referências ao canto, à dança, segundo Macedo (2013). Além disso, referências à “alegria” (sufixo *-vy'a* em “*nhambovy'ava*”) são repetidamente enunciadas nessa modalidade repertorial (MACEDO, 2013, p. 186).

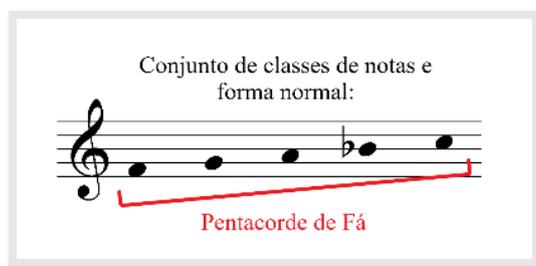
“Os Guarani são um povo muito alegre”, escutei diversas vezes de Tiago. Utilizado frequentemente em contexto da reza (PISSOLATO, 2007, p. 135), o verbo *-vy'a*, traduzido como “alegrar-se”, “divertir-se”, aparece em vários *mboraei* que pude ouvir. No terceiro canto, por exemplo, enuncia-se “*Nhande minha kuaray ma ramo / jarovy'a aa rami / pira'i ovy'a okaru'i aguã*” (“Nós somos como Kuaray [ou o sol] / nós nos alegamos indo, assim como o peixinho que é feliz quando tem o que comer”). Esse contentamento, satisfação ou alegria é também, para os Mbya justificativa para os deslocamentos ou permanência nos lugares por onde passam, num movimento de busca por satisfação (ibidem, p. 135). Nesse sentido, sentir-se ou estar alegre está, em geral, associado a algum lugar ou à procura dele, de modo que o oposto, isto é, a ausência de alegria (*ndovy'ai*) é motivo para a partida de onde se está e/ou para a separação do grupo (MACEDO, 2013, p. 186). Pierri (2018, p. 257), sobre isso, escreve que a alegria (*-vy'a*) é necessária na vida “entre parentes”, constituindo parte importante do *teko porã*. Dela depende, em conjunto com outras práticas, o *ijaguyje*, ou seja, o processo de maturação corporal que metamorfoseia os corpos naqueles das divindades, o devir-deus (ibidem, p. 54 e 99).

Um dos *mboraei* que aprendi (FRAGOSO, 2015, p. 58; 2019, p. 46) reúne todos esses elementos. Traduzido livremente como “Nós andamos pelo caminho acompanhados de canções que nos farão felizes” (“*Jaguata tape rupi mboraei reve javy'a aguã*”), notam-se 1) a caminhada, ação que efetiva os deslocamentos; 2) a busca ou a relevância da alegria que justifica tal trânsito; e 3) o uso frequente dessa temática nos *mboraei* e nos contextos de reza. Desse modo, os cantos que acompanham os Guarani nos deslocamentos entre aldeias, bem como sua jornada guiada por Nhanderu rumo à outra *yvy marã e'y*, a terra que não perece (PIERRI, 2018) ou mesmo o almejado *aguyje*, assumem também a função de fazer alegrar aqueles que cantam e caminham, consolidando o *teko porã*.

No trecho “*xondaro'i xondaria'i*”, realço também o sufixo *-i*, utilizado tanto para indicar o diminutivo (DOOLEY, 1998), quanto para adjetivar aquilo que diz respeito às divindades (MACEDO, 2012; KEESE, 2021). Isso nos dirige àquela discussão sobre os

*xondaro jeroky* e à intenção destes de se fazerem *nhanderu mirĩ*<sup>59</sup>. Retomando, portanto, o que já foi dito, a palavra *mirĩ*, assim como o sufixo- *'i* são associados ao divino, à leveza, (MACEDO, 2012, p. 28), indicando a ascendência divina dos Guarani Mbya (KEESE, 2021, p. 40).

No que se refere aos aspectos musicais, esse *mboraei* forma-se a partir do pentacorde de Fá [Fá3, Sol3, Lá3, Sib3 e Dó4), o qual coincide com sua forma normal (Fig. 55). Identifico como motivo a célula rítmica formada por duas colcheias e uma colcheia pontuada (Fig. 56 e 57), a partir do qual são combinadas diferentes melodias, mas sempre em grau conjunto. Tais combinações podem ser consideradas variações do mesmo motivo melódico, a qual identifiquei como célula 1 na figura 58.



**Figura 55.** Conjunto de classes de notas e forma normal. Quinto *mboraei*.

<sup>59</sup> Discussão feita na seção “Notas e ensaios sobre cantos, danças e corpos guarani mbya”.

1 *motivo rítmico* *variação do motivo rítmico* *variação do motivo rítmico*

Xon-da-ro-'i xon-da-ria-'i ja-vy'-a-va ja-je-ro-je jo - a - xa\_a-xa jo-a - xa\_a-xa.

3 *variação do motivo rítmico* *variação do motivo rítmico*

Pa - ve'-i ke nha-mbo-vy'-a-va o-py ro-ka re nha-tan-ga-ra jo - a - xa\_a-xa jo-a - xa\_a-xa.

5 *mais rápido* **D.C.**

(violonista repete este compasso quantas vezes quiser)

Figura 56. Motivo rítmico e variações (1). Quinto *mboraei*.

*motivo rítmico*

Xon-da - ro - i

*variações do motivo rítmico*

jo - a - xa\_a - xa

jo - a - xa\_a - xa

pa - ve - i ke nha -

o - py ro - ka-re

(passagem dos pés)

Figura 57. Motivo rítmico e variações (2). Quinto *mboraei*.

Figura 58. Motivo melódico e variações. Quinto *mboraei*.

As duas primeiras células contidas na primeira frase (“*xondaro’i xondaria’i*”), quando reunidas, formam ainda outro motivo melódico [Lá3, Sib3, Dó4, Dó4, Sib3, Lá3]. As duas seguintes (células 3 e 4), podem ser consideradas a variação melódica desse motivo [Lá3, Sib3, Lá3, Lá3, Sol3, Fá3]. Identifico esses pares (células 1 e 2 e células 3 e 4) como motivo melódico e variação motívica, respectivamente, por conta do contorno de cada um deles. Se o primeiro par (células 1 e 2), o qual classifico agora como motivo melódico, anuncia-se em um movimento [+ + - -], sua variação estaria no par seguinte, construído de forma parecida [+ - - -] (Fig. 59).

Interval markings: +1, +2, -2, -1, +1, -1, -2, -2

Lyrics: Xon-da-ro-i xon-da-ria-i ja-vy'-a-va ja-je-ro-jy

**Figura 59.** Motivo melódico e variação motívica. Quinto *mboraei*.

Reunindo, porém, as quatro células da primeira frase (“*xondaro’i xondaria’i javy’ava jajeroy*”) e somando-as à célula corresponde à segunda frase (“*joaxa-axa*”), explicita-se um movimento em arco, cuja partida é ascendente e o desfecho descendente, com o centro tonal em F<sub>á</sub>3 como destino (Fig. 60). Revela-se, então, mais uma vez, aquela reincidência que se faz tanto num contorno melódico em arco quanto no movimento descendente do pentacorde de Fá [D<sub>ó</sub>4, Sib<sub>3</sub>, Lá<sub>3</sub>, Sol<sub>3</sub>, F<sub>á</sub>3]. Este último movimento, inclusive, mostra-se, como visto, em todos os *mboraei* analisados aqui.

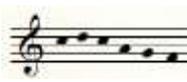
Interval markings: +1, +2, -2, -1, -2, -2

Lyrics: Xon-da-ro-i xon-da-ria-i ja-vy'-a-va ja-je-ro-jy jo-a - xa\_a - xa jo-a - xa\_a - xa.

Labels: bordadura, bordadura, bordadura

**Figura 60.** Redução exemplificando o movimento de arco formado no quinto *mboraei*

**Tabela 5.** Tabela comparativa com particularidades e reincidências encontradas nos *mboraei* analisados.

	<b>Primeiro</b> <i>Mboraei</i>	<b>Segundo</b> <i>mboraei</i>	<b>Terceiro</b> <i>mboraei</i>	<b>Quarto</b> <i>mboraei</i>	<b>Quinto</b> <i>mboraei</i>
<b>Temática</b>	Canto, dança, <i>nhamonhendu</i> , livre ( <i>katu</i> )	Tocar instrumento ( <i>popygua</i> ), <i>nhamonhendu</i>	Mar, canto, livre ( <i>katu</i> ), alegria (-vy'a)	<i>Maino'i</i>	Dança, guerreiros, guerreiras, alegria (-vy'a)
<b>Divindades referidas</b>	Nhanderu	Nhanderu Papa	Kuaray	Nhanderu	---
<b>Andamento</b>	♩ = 75	♩ = 75	♩ = 75	♩ = 50	♩ = 70
<b>Escala</b>	Hexacorde de Fá	Pentacorde de Fá	Hexacorde de Fá	Hexacorde de Fá	Pentacorde de Fá
<b>CT<sup>60</sup></b>	Fá3	Fá3	Fá3	Fá3	Fá3
<b>NS<sup>61</sup></b>	---	Lá3 e Sol3	Lá3 e Sol3	Lá3 e Sol3	Lá3 e Sol3
<b>Motivo rítmico</b>	Sim, de 2 tempos.	Sim, de 3 tempos.	Sim, de 3 tempos.	Sim, de 1 tempo.	Sim, de 2 tempos.
<b>Motivo melódico</b>					
<b>Quantidade de frases</b>	8 frases	6 frases	6 frases	4 frases	4 frases
<b>Tempos por frases</b>	Três frases com 4 tempos e 1 frase com 7 tempos.	Duas frases com 6 tempos e uma frase com 7 tempos e meio.	Duas frases com 6 tempos e uma frase com 9 tempos.	Duas frases com 4 tempos, uma frase com 3 tempos e um quarto e uma frase com 3 tempos e três quartos.	Uma frase com 8 tempos, duas frases com 4 tempos e um quarto e uma frase com 7 tempos e três quartos.

<sup>60</sup> Centro tonal.

<sup>61</sup> Notas satélites

<b>Contorno melódico em arco</b>	Sim. Um único arco formado nas frases 5 e 6.	---	---	Sim. São quatro arcos, um em cada frase.	Sim, nas frases 1 e 3 e um único arco que começa na frase 1 e termina no final da frase 2.
<b>Contorno melódico com movimento descendente</b>	Sim. Um único movimento da frase 1 até o final da frase 2.	Sim. Um único movimento do início ao fim (Fig. 43).	Sim. Um único movimento do início ao fim (Fig. 49).	---	---
<b>Intervalos</b>	<i>in2</i> (2M) e <i>in3</i> (3m), predominantemente. Um intervalo de 5J ( <i>in7</i> ), de 3M ( <i>in4</i> ) e de 2m ( <i>in1</i> )	Somente <i>in1</i> , <i>in2</i> e <i>in3</i> (2m, 2M e 3m, respectivamente)	<i>in1</i> , <i>in2</i> , <i>in3</i> e <i>in4</i> (segundas e terças), predominantemente. Um intervalo de 4J ( <i>in5</i> ).	Somente <i>in1</i> , <i>in2</i> e <i>in3</i> (2m, 2M e 3m, respectivamente). Um intervalo de 3M ( <i>in4</i> ).	Somente <i>in1</i> , <i>in2</i> e <i>in4</i> (2m, 2M e 3M, respectivamente). Este último aparece somente uma vez.
<b>Intervalo final</b>	-4 (3M)	-2 (2M)	-2 (2M)	-2 (2M)	-2 (2M)
<b>Ornamentos</b>	---	Retardo	Bordaduras superiores	Bordaduras inferiores	Bordaduras superiores e antecipadas

Algumas reincidências entre os *mboraei* se mantêm quando comparadas a análises anteriores (FRAGOSO, 2019): último intervalo descendente em todos *mboraei*, com predomínio de segundas maiores (Sol-Fá); predomínio de intervalos de segundas maiores e terças maiores e menores (*in2*, *in3*, *in4*, respectivamente); estrutura musical formada por pares de frases; contorno melódico descendente; *rallentando* ao final de cada *mboraei*; predomínio de escalas que não ultrapassam seis graus conjuntos na formação dos *mboraei* (pentacorde, hexacorde e escala pentatônica); centro tonal em Fá, entre outros.

Contudo, não se pode afirmar que as reincidências ou mesmo as particularidades são, no processo composicional, intencionais ou conscientes (FRAGOSO, 2019). A composição entre os Guarani Mbya, segundo tenho observado, varia a depender dos usos e funções atribuídos pelos Guarani a determinado repertório. Os *kyrîgue mboraei*, modalidade repertorial analisada aqui, não são compostos; antes, são revelados oniricamente à pessoa guarani por Nhanderu. De acordo com Cleonice, uma de minhas interlocutoras, os cantos são revelados a muitos Guarani, mas não são todos que conseguem se lembrar do *mboraei*

ouvido no sonho. Cleonice é uma das que consegue se lembrar e essa explicação se deu numa conversa em que ela mostrava para mim o canto com o qual sonhara havia poucos dias.

A revelação não é exclusiva a um gênero específico. Tanto mulheres quanto homens, crianças ou adultos, podem ouvir um *mboraei* de Nhanderu. Além disso, os sonhos não são o único meio de revelação. É possível escutar um *mboraei* na reza ou em outros momentos de conexão, como o fumo do *petygua* (MACEDO e SZTUTMAN, 2014, p. 294; MELO, 2012, p. 135). Algumas crianças guarani me explicaram como isso acontece:

– Quem é que inventa as músicas que vocês cantam? – pergunto.

– Ninguém inventa – uma das crianças guarani responde.

– Não? E como é que as músicas existem?

– Eu não sei explicar...

– É Nhanderu que...

Outra criança me interrompe:

– É Nhanderu que diz.

– Como ele diz? No sonho?

– É no sonho. Mas também às vezes é assim [a criança fecha o olho com a mão para ilustrar]: Nhanderu fala a música para você e daí você sabe a música.

Outra criança exemplifica:

– O Vera já fez assim. Ele ouvia a música que Nhanderu falava e ia assim, escrevendo... E eu vi (FRAGOSO, 2015: 27).

Como antecipado, a revelação também não é exclusiva aos adultos. Também não sei se é exclusiva aos Guarani. O que me foi dito por Ueliton é que para receber a revelação de um *mboraei*, para escutar um *mboraei*, é preciso fé. Entendo que a fé a que Ueliton possa referir à disposição ao *teko porã*, expressão que, nas palavras de Pierri, designa o modo de vidas divindades, no qual os humanos devem se espelhar (PIERRI, 2018, p. 55).

– Você já compôs alguma música? – pergunto a Ueliton, ao que ele me responde:

– Não é a gente quem compõe. Nhanderu nos mostra nos sonhos.

– Nhanderu já te mostrou alguma música?

– Já, mas eu nunca lembro.

– Nhanderu revela suas músicas a todo mundo? Às mulheres também ou só aos homens?

– Às mulheres também. Depende da fé.

– Eu posso sonhar com alguma música? – questiono.

– Não sei. Não sei da sua fé.

– E às crianças? Nhanderu mostra canções a elas?

– Sim. Mas elas ainda não percebem (FRAGOSO, 2015: 27-28).

Insiro essa discussão aqui porque, como visto, os *mboraei* não passam por um processo de composição. Esses cantos já existem em outro plano ou domínio, e, por isso, não são criados, mas são revelados. As reincidências, portanto, não estão relacionadas a uma intenção composicional declarada. O movimento descendente em direção ao centro tonal, por exemplo, não é uma escolha composicional. A pessoa guarani a quem é revelado o *mboraei* não pretendeu, deliberadamente, compor um canto, nem pretendeu que esse canto fosse finalizado descendentemente. O motivo por que os *mboraei* tem essa característica, por exemplo, explica-se no fato de que “assim como a pessoa que sonha precisa ter seu *nhe’ẽ* de volta antes de despertar (se não sucumbirá à doença e morte), [...] os cantos retiram e recuperam o *nhe’ẽ*, encerrando com um movimento melódico descendente<sup>62</sup>” (MACEDO, 2011, p. 392, tradução minha). Stein observou o mesmo: “[...] a maioria dos cantos Mbyá acaba ‘*pra baixo*’, como um lugar de finalização do som para onde todos os cantos voltam” (STEIN, 2009, p. 281, grifos da autora).

Por isso a impossibilidade de afirmar as reincidências ou particularidades encontradas nessa análise são intencionais ou mesmo conscientes. Em função da letra, melodia e ritmo desses *mboraei* serem revelados por Nhanderu, os aspectos que se repetem ou aqueles que são exceções compõem um todo-sonoro ouvido do demiurgo por indivíduos guarani e repassado à comunidade, de modo, então, a ser creditado a essa divindade. Quanto ao indivíduo a quem se revela um *mboraei*, ao seu inconsciente é que devem ser atribuídas essas semelhanças e diferenças. Sobre o inconsciente referido aqui, deixo a quem lê, a escolha entre o inconsciente formado culturalmente e a inconsciência gerada nos estados de sonhos ou de transe, vias pelas quais Nhanderu se manifesta aos Guarani. Talvez seja questão de fé e, como disse Ueliton, “não sei da sua fé”.

---

<sup>62</sup> “Just as the person who dreams must have his or her *nhe’ẽ* back before awakening (or else succumb to illness and death), [...] the chants take and bring back the *nhe’ẽ*, finishing with a melodic descending movement” (MACEDO, 2011, p. 392).

# CAPÍTULO III

Diários jesuíticos: histórico do *musicar* na escolarização indígena no Brasil



*“Nesta casa estão meninos da terra,  
feitos a nossa mão.”*  
(Manuel da Nóbrega<sup>63</sup>)

*“Não é uma pessoa que vai definir o  
que a gente é. Quem vai definir o que a  
gente é somos nós.”*  
(Tiago Karai<sup>64</sup>)

Há, na literatura sobre educação escolar indígena no Brasil, certo número de trabalhos que se dedicam à história do processo de escolarização de pessoas indígenas até os dias atuais. Entre esses, destacam-se aqui os trabalhos de Ferreira (2001), Amoroso (2001), Silva (2001a, 2001b) e Grupioni (2008). O motivo para tal destaque se encontra no fato de que estes são trabalhos que dialogam com a proposta deste capítulo, que é discutir e analisar o histórico do *musicar* nos processos de escolarização indígena desde a chegada dos jesuítas até século XXI.

Grupioni dedica-se à análise das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena a partir da década de 1990 (2008, p. 15). Já Silva (2001b) traz pertinente reflexão sobre antropologia da educação e escolarização indígena, ressaltando os caminhos percorridos pela Antropologia. Amoroso (2001), por sua vez, apresenta, por meio de uma análise dos documentos produzidos pela Ordem Menor dos Padres Capuchinhos, uma discussão sobre catequese e educação para índios no século XIX. Por fim, o trabalho de Ferreira (2001) desenha, em suas palavras, “um perfil da educação formal desenvolvida em áreas indígenas no Brasil” (p. 71), analisando a história da educação escolar entre os povos indígenas do país.

Tal análise é feita a partir de uma divisão em quatro fases da história da educação escolar indígena no Brasil. A primeira fase, de acordo com Ferreira (op. cit.), corresponde à catequese e educação de indígenas no período do Brasil colonial, cujos objetivos eram negar a diversidade indígena, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional. Por isso, impunha-se a língua portuguesa às populações indígenas, controlavam-se os grupos indígenas, destruíam-se instituições nativas como o xamamismo e os sistemas de parentesco, instauravam-se internatos e escolas para

---

<sup>63</sup> Nóbrega em carta, da Baía, ao padre Simão Rodrigues, em Julho de 1552 (LEITE [Nóbrega], 1940 [1552], p. 29).

<sup>64</sup> Tiago, um de meus interlocutores, em uma de nossas conversas.

crianças indígenas, coagindo essas populações à civilização e culturas cristãs por meio, entre outros recursos, da música e do ensino de música (p. 72 e 73).

Na segunda fase, que começa na primeira década do século XX e vai até a metade desse século, assiste-se à criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com políticas baseadas nos ideais positivistas, mas que ainda visavam à integração dos índios à sociedade nacional. Mesmo as escolas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão criado em 1967,

seriam “escolas de branco” adaptadas para índios, e a pedagogia alienadora contribuiria para a dominação cultural dos povos submetidos à escolarização. [...] as condições precárias dessas escolas não permitem o cumprimento, com eficácia, da “sua função de instrumento de dominação” (FERREIRA, 2001, p. 81).

Ao final dos anos 70, ainda de acordo com Ferreira (2001), começam a surgir os movimentos indígenas e as organizações não governamentais indigenistas como a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), dando início à terceira fase da história da educação escolar indígena. Nesta fase, tais grupos delineiam uma política e prática indigenistas, paralela à oficial, visando à defesa dos territórios indígenas, à assistência à saúde indígena e a uma educação formal compatível com os projetos de autodeterminação (p. 87 e 88).

É na quarta fase, iniciada na década de 80, que se acentua a articulação indígena, com o objetivo principal de reestruturar as políticas indígenas, fortalecidas pela Constituição Federal de 1988. Nesse momento, são criadas organizações indígenas nas quais lideranças e representantes de sociedades indígenas passam a gerir e definir os processos de educação formal, visando a garantir o direito à terra, à assistência médica adequada, aos processos educacionais específicos e diferenciados. A autogestão na educação escolar busca, dessa forma, encontrar soluções para as necessidades e expectativas da comunidade onde a escola está inserida, e de cujo debate “emergem novas concepções de educação, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação” (p. 102).

Porém, conforme aponta Grupioni (2008), é ao longo dos anos 90 que começam a ser pensadas políticas públicas para a educação escolar indígena. O Ministério da Educação e da Cultura (MEC) é, neste momento, responsável por elaborar essas políticas, as quais antes estavam sob responsabilidade da Funai. O MEC, cria, então, atendendo a uma reivindicação formulada pelo Mari – Grupo de Educação Indígena da USP e pela Associação Brasileira de Antropologia, o *Comitê de Educação Escolar Indígena*, entregando a este grupo a tarefa de elaborar a política nacional de educação indígena (p. 52), o que resultou, a partir do diálogo com “professores indígenas, técnicos dos sistemas de ensino estaduais e municipais, representantes de organizações não-governamentais e especialistas de universidades locais” (p. 53) nas *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI).

A elaboração de documentos referenciais, de diretrizes e de subsídios, ao longo de mais de uma década, constitui uma faceta importante da política implementada pelo MEC no sentido de demarcar seu campo de atuação e de procurar organizar a forma de atendimento às escolas indígenas por parte dos sistemas de ensino. Especificamente no caso destes documentos, tratava-se de definir o marco legal e conceitual em que tais práticas deveriam ocorrer. [...] Esses documentos indutores do novo modelo de educação indígena proposto resultaram de um conjunto de práticas e de ideias oriundas de diferentes situações em que se buscava um novo sentido para a escola em contexto indígena. Ainda que na sua origem partam de situações etnográficas distintas e tenham objetivos diversos, dessas experiências foram retirados referentes e paradigmas que poderiam induzir a novas práticas de escolarização mais afinadas com o contexto legal e político contemporâneo. Contexto este em que se tornava, cada vez mais, incômoda e insustentável a proposição da integração dos índios e a desconsideração de suas línguas e culturas. (GRUPIONI, 2008, p. 55 e 56)

Como se pode observar, esta última fase é sublinhada tanto por uma universalidade e generalização, na medida em que orienta o modo como devem ser as escolas para pessoas indígenas; quanto pela defesa de especificidades locais, considerando que as demandas de cada escola inserida em determinada aldeia não são as mesmas. O grande desafio hoje das escolas indígenas é, portanto, nas palavras de Cohn, “conquistar as especificidades dos modelos escolares como garante a legislação”, num contexto em que, “ao se tornar política de estado, ela tenderia à homogeneização”, formatando tanto os conhecimentos quanto os conhecedores (COHN, 2016, p. 315).

Que a escola, em sua concepção, tende à homogeneização, à formatação dos saberes, dos educadores e das educadoras, e dos estudantes, bem como ao adestramento e/ou disciplinamento dos indivíduos por ela afetados, é amplamente discutido. Análises e críticas sobre o modelo escolar e à ideia de escola vigentes já foram lançadas por pesquisadores e até, popularmente, pela banda britânica *Pink Floyd* em “*Another brick in the wall*”<sup>65</sup>. No âmbito acadêmico, por exemplo, Moraes (2008) compreende a escola como uma instituição onde, tradicionalmente, são assentidos procedimentos disciplinares por meio dos quais buscam-se o confinamento, o enquadramento e a vigilância. Para este pesquisador, a disciplina é entendida, a partir de Foucault (2002), como “procedimentos de poder que permitem o controle minucioso das operações do corpo”, impondo a este corpo uma relação de docilidade (MORAES, 2008, p. 27). O mesmo autor, ainda, chama a escola moderna de “escola da disciplina”, por conta do investimento que faz nos procedimentos da disciplina, empenhando-se “em dar conta da demanda de sujeitos disciplinados, dóceis, autogovernáveis, eficientes e úteis” (p. 81). Dessa forma, continua Moraes, agora amparado em Deleuze (1992), “os grandes confinamentos disciplinares são moldes, distintas moldagens” (MORAES, 2008, p. 27). A escola, portanto, estaria contemplada nessa definição e estaria/está atuando nesse sentido, moldando e formatando, por vias disciplinares, conhecimentos e conhecedores (fazendo uso, mais uma vez, da expressão de Cohn)<sup>66</sup>.

Os conhecimentos e conhecedores podem corresponder, ao que me parece, aos eixos que Veiga-Neto (1996) dividiu a disciplina: a disciplina-saber e a disciplina-corpo. O primeiro eixo, em linhas bem gerais, consistiria, de acordo com Moraes (2008, p. 253), na segmentação e hierarquização dos conteúdos, os quais implicam “uma lógica disciplinar, isto é, uma lógica de disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias, contrastes que, por si só e silenciosamente, também engendram regimes de verdade” (VEIGA-NETO, 1996, p. 253). Já o eixo disciplina-corpo inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos”, ou seja, ao “disciplinamento da conduta” (p. 58). Nesse sentido, a “disciplina escolar” estaria atuando tanto sobre os corpos, indivíduos, conhecedores, quanto sobre os saberes,

---

<sup>65</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

<sup>66</sup> As transformações pelas quais a escola brasileira tem passado desde o período colonial, bem como as lutas que tem enfrentado e as frentes de resistência criadas podem ser acompanhadas pela leitura dos trabalhos de Ghiraldelli (2019), Maria Luisa Ribeiro (2003), Paulo Ribeiro (1993), Romanelli (2016), Stephanou e Bastos (2011; 2014a; 2014b), entre outros.

conhecimentos, lógicas, conforme escreve Veiga-Neto: “continuo insistindo no sentido de que sob uma mesma denominação, uma mesma palavra – disciplina -, estamos nos referindo tanto ao modo como se organizam os saberes quanto ao modo como se organizam as ações dos nossos corpos” (Veiga-Neto, 2008, s/p).

Philippe Ariès, em “*História Social da Criança e da Família*” descreve, ao discorrer sobre o surgimento dos colégios como instituições de ensino<sup>67</sup> que se deu a partir do século XV, este formato de escola como uma “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (2017, p. 110). Ele também explica que, nesse período, desejava-se proteger os estudantes das “tentações da vida leiga”, aproximando-os, nos colégios, à vida sacramentada. O autor completa dizendo que, ainda que os estudantes não estivessem comprometidos por nenhum voto, “durante o período de seus estudos, eles [os estudantes] foram submetidos ao *modo de vida* particular dessas novas comunidades [dominicanos e franciscanos]” (p. 111, grifos do autor). Dessa forma, aos mestres dessas instituições era dada a responsabilidade moral de encarregarem-se “das almas dos alunos. Tratava-se tanto da formação como da instrução do estudante, e por esse motivo, convinha impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificada porem em um sentido mais autoritário e mais hierárquico” (p. 111). Estes colégios, conta o historiador francês, foram o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, dentre os quais os colégios oratorianos, os colégios dos doutrinários e os colégios dos jesuítas (p. 110).

Sobre estes últimos, sabe-se de sua influência na América portuguesa entre os séculos XVI e XVIII, tanto no que se refere ao surgimento das escolas no Brasil, quanto à formação da concepção de escola e do pensamento educacional brasileiro (ROMANELLI, 2016; PAIVA, 2015). Considerados as primeiras escolas brasileiras (MENEZES, 1999, p. 16), os colégios jesuíticos eram os principais estabelecimentos da Companhia de Jesus no Brasil (HOLLER, 2010, p. 48). Cada igreja, escreve Serafim Leite, tinha a sua igreja e escola (1937b, p. 20); e Holler complementa:

---

<sup>67</sup> Ariès explica que os colégios, no século XIII, eram asilos para estudantes pobres, fundados e financiados por doadores. Os estudantes bolsistas, então, viviam segundo normas e estatutos inspirados em regras monásticas (2017, p. 110).

Todos os aldeamentos deveriam estar vinculados a um colégio e, com exceção de algumas missões, como as do Amazonas, deveriam ser estabelecidos em um local não muito distante deste.

As casas (ou residências) eram a princípio escolas de ler, escrever e contar, voltadas para os meninos índios e os filhos dos portugueses; aos poucos começavam a oferecer estudos mais avançados e, com a dotação real e o reconhecimento oficial, passavam a colégios. (HOLLER, 2010, p. 48)

Muito já foi dito sobre a intenção dos jesuítas com tais escolas e colégios: o principal deles, a conversão dos brasis ao catolicismo; os seguintes, “[...] o ensino do português e do cultivo da terra, a habilitação para ofícios mecânicos e a modificação dos hábitos considerados nocivos, como o nomadismo, a antropofagia e a poligamia” (HOLLER, 2010, p. 46), conforme registrado em algumas das cartas enviadas à Portugal:

No que diz respeito a doutrinação dos meninos, suficientemente me explanei nas cartas antecedentes.

Duas vezes por dia se reúnem na escola, e todos elles, principalmente pela manhã, porque depois do meio dia cada um precisa de provêr a sua subsistencia, caçando, ou pescando; e se não trabalharem, não comem.

**O principal cuidado que delles se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, sem omitir o conhecimento das letras, as quaes tanto se affeiçoam [...].** (ANCHIETA<sup>68</sup>, 1900 [1556], p. 53, grifos meus)

Os meninos que continuam a doutrina nesta povoação e andam na escola são 100, e mais seriam; porém, por não estarem ainda reunidas todas as aldeias, não andam mais; quando se forem congregando, irá também crescendo o numero delles. Aprendem mui bem, louvado o Senhor, e estão muito adiantados na doutrina e bons costumes. **Vêm cada dia uma vez á escola, aonde se lhes ensina a doutrina e um dialogo onde está recopilado a summa da Fé,** que o Padre Provincial ordenou e compoz para que, perguntando e respondendo, como maior facilidade lhe ficasse na cabeça. Além da doutrina da manhã e da tarde, que é a todos commum, têm estes meninos em especial outra, ás Ave-Maria, onde, juntos, ensina um deles aos outros as orações e dialogo. (CARTAS AVULSAS [Blasquez]<sup>69</sup>, 1931 [1561], p. 301, grifos meus)

São frequentes, nas cartas trocadas entre os jesuítas e Portugal e consultadas para este trabalho, referências ao ensino dos gentios, isto é, das populações nativas. Contudo, quando o verbo “ensinar” não vem acompanhado de seu respectivo objeto direto de modo

---

<sup>68</sup> Carta escrita por José de Anchieta, em Piratininga, na casa de São Paulo, em 1556.

<sup>69</sup> Carta escrita pelo padre Antônio Blasquez, da cidade de Salvador, para o padre mestre geral Diogo Latnez, em 23 de setembro de 1561.

a identificar o que se ensina, significa que, mesmo no contexto das casas e colégios, é ao ensino da doutrina e da fé católicas que este verbo está remetido. Ainda assim, como se pode ver nos trechos de cartas acima e nos seguintes, e como já descrito por Holler (2010, p. 46), os jesuítas incluíam ainda outros conteúdos nas suas tarefas de ensino. Desses, o que interessa aqui é o ensino de música. Além desse, importam também as referências, nessas cartas, ao *musicar* das crianças indígenas no contexto das escolas, no período entre 1549 e 1759, anos em que a Companhia de Jesus chega ao território brasileiro e em que daqui é expulsa, respectivamente.

Na tentativa de pôr fim aos “maus costumes da gentildade”, quais sejam, conforme lista Viveiros de Castro (2013, p. 188 e 189), “[...] canibalismo e guerra de vingança, bebedeiras, poliginia, nudez, ausência de autoridade centralizada e de implantação territorial estável [...], a estratégia elaborada pelos jesuítas era:

[...] para converter, primeiro civilizar; mais proveitosa que a precária conversão dos adultos, a educação das crianças longe do ambiente nativo; antes que o simples pregar da boa-nova, a polícia incessante da conduta civil dos índios. Reunião, fixação, sujeição, educação. (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 190)

“A educação das crianças longe do ambiente nativo” é o que atende aos fins deste trabalho. Tendo constatado que os adultos ou não aceitavam a conversão ou, quando muito, nas palavras de Viveiros de Castro (2013, p. 185), “a palavra de Deus era acolhida alacrememente por um ouvido e ignorada com displicência pelo outro”, de modo que mesmo depois de serem, continuavam incrédulos (VIEIRA, 1657, p. 216 *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 185), os jesuítas direcionaram seus esforços às crianças indígenas; e estas, por sua vez, encarregar-se-iam de catequisar os adultos indígenas:

[...] os mais velhos são tão maliciosos, em grande parte, que todo o bem que lhes diga convertem, como a aranha, em veneno; **só aos pequenos acho com boa inclinação, si os tirássemos de casa de seus pães, o que não se poderá fazer sem que Sua Alteza faça edificar um collegio nesta cidade com destino a essas crianças para as educar**, de maneira que com os maus costumes e malícia dos pães se não perca o ensino que se ministra aos filhos (Cartas avulsas [AZPILCUETA NAVARRO]<sup>70</sup>, 1931, [1550], p. 51, grifos meus)

---

<sup>70</sup> Carta escrita pelo padre João de Azpilcueta Navarro, em 28 de março de 1550.

[Na aldeia a qual colocaram o nome de S. Lourenço] [...] com os Indiosinhos, os quaes em o principio vieram á escola sessenta e pela bondade do Senhor ainda até agora persevera este numero, e, segundo cuidado, de poucos dias a esta parte se tem accrescentado.

Estão estes meninos tanto adiante por haver tão pouco tempo que se começou esta obra, e respeitando as más inclinações que herdaram de seus pães, porque com a conversação e magistério dos Padres, em os costumes estão modestos e muitos delles sabem as orações de cór. Têm por costume quando nos encontram saudarnos: *Jesus, Irmão*, e com este bemditissimo nome vi eu muitos deles exhortar-se uns a outros quando andavam trabalhando a par de nossa igreja. **A' noite manda o Irmão aos meninos que estão em casa que são christãos, que vão pelas casas da aldeia a ensinar a doutrina, levando em sua companhia alguns dos órfãos de Portugal.** Outros bons costumes lhes ensina o Irmão conforme a sua idade tenra, para que se vão creando em virtude e boa criança e sejam exemplo aos que depois delles vierem. **E com estes inocentes tem elle sua consolação, porque os pães delles se acarretam difficulosamente para as cousas de Deus.** (CARTAS AVULSAS<sup>71</sup>, 1931 [1556], p. 160 e 161, grifos meus)

E começando em Sam Paulo, que foy a primeira, direy primeiramente ha ordem que teve e tem em proceder. Aqui há escola dos meninos, que são pera isso, cada dia huma só vez, porque tem o mar longe e vão pelas menhãs pescar pera sy e pera seus paes, que não se mantém doutra cousa, e às tardes tem escola tres oras ou quatro. Destes ahi cento e vinte por rol, mas contínuos sempre há de oitenta pera arriba. Estes sabem bem a doutrina e cousas da fee, lem e escrevem; já cantão e ajudão já alguns hà missa. Estes são já todos bautizados com todas as meninas da mesma ydade, e todos os innocentes e lactantes. Depois da escola há doutrina geral a toda gente, e acaba-sse com Salve cantada poios meninos e as Ave Marias. **Depois, huma hora de noite, se tanje o sino e os meninos tem cuydado de ensinarem ha doutrina a seus pais e mais velhos e velhas**, os quais não podem tantas vezes ir hà igreja, e hé grande consolação ouvir por todas as casas louvar-se Nosso Senhor e dar-se gloria ao nome de Jesu. (LEITE [Nóbrega]<sup>72</sup>, 1958 [1559], p. 51, grifos meus)

Para o que é mister sermos muitos, e **ser ajudados por muitos padres e meninos que cantem, acompanhados de virtude para que possam ensinar aos outros**, trazendo consigo as coisas que lhes temos pedido e encomendado, e muitos sinos para quando se repartirem pelas aldeias, com que chamar a doutrina, do que temos cá muita falta, porque os Padres e os meninos estão repartidos pelas Capitánias, e hão mister muitas campainhas quando forem pelas aldeias. (LEITE [Meninos do Colégio de Jesus da Baía]<sup>73</sup>, 1940 [1552], p. 149, grifos meus)

---

<sup>71</sup> O autor dessa carta não é identificado em razão de estarem faltando as últimas páginas. O que se sabe é que esta carta foi copiada do livro de registro “Cartas dos Padres da Comp. de Jesus sobre o Brasil...”, e na edição das Cartas Avulsas (1931) foi intitulada como “Letras quadrimestres de setembro de 1556 a janeiro, do Brasil, da Bahia do Salvador, para nosso padre Ignacio (p. 156).

<sup>72</sup> Carta escrita pelo padre Manuel da Nóbrega ao padre Miguel de Torres e padres de Portugal.

<sup>73</sup> Leite (1940, p. 141), em nota de rodapé, observa que esta carta contém trechos em que “meninos” aparece em primeira pessoa do plural (“[...] fizemos uma romaria [...]”, por exemplo), outras vezes na terceira pessoa (“[...] porque os padres e os meninos estão repartidos [...]”, por exemplo), e outras na primeira pessoa do singular (“Confio no mesmo Senhor [...]”). Isso, na opinião de Leite, sugere que a carta tenha sido escrita

La orden que tienen es esta: que a la noche los Padres que tienen cargo dellos les dan meditaciones de la muerte o de juicio o semejantes cosas; y por la mañana madrugan y vanse por las casas de los negros y gentios e tómanlos la pasión de nuestro Señor, y algunas vezes baylan y cantan, y ansí los ajuntan. Después desto que los tienen ajuntados, assí baylando y cantando, dizenles la pasión de nuestro Señor, mandamientos, Pater Noster, Credo e Salve Regina en su lingua, **de manera que los niños en su lingua ensenyan a sus padres, y los padres van con las manos juntas tras sus hijos cantando Sancta Maria, y ellos respondendo ora pro nobis** (LEITE [Doménech]<sup>74</sup>, 1956 [1552], p. 416 e 417, grifos meus)

Mas, a estratégia contemplava ainda mais alguns recursos além de ensinar (e doutrinar) as crianças e estas ensinarem aos adultos indígenas: foram trazidas crianças órfãs de Portugal e, crianças indígenas e crianças portuguesas, ensinar-se-iam a si mesmas, a seus pares:

Primeiramente nosso padre Nobrega, querendo entrar pela terra a dentro, enviou adiante um irmão que sabia algum tanto da lingua, ao qual, como quer que ia por obediência, livrou Nosso Senhor de mui grandes perigos, e, depois de haver elle entrado cincoenta ou sessenta léguas, foi o padre Nobrega **levando um Irmão consigo e quatro meninos [órfãos de Portugal], e em sua peregrinação tinha esta maneira que, quando entravam em alguma aldêa dos índios, um dos meninos levava uma cruz pequena levantada, iam cantando as ladainhas, e logo se juntavam os meninos do logar com elles.** Maravilhava-se muito a gente de cousa tão nova e recebia-os muito bem. Ao partir dos logares também iam cantando as ladainhas. (CARTAS AVULSAS [Corrêa]<sup>75</sup>, 1931 [s/d], p. 137)

[...] embió el Rey [D. João III] el anyo passado siete [niños] al Brasil para ensenyan a los hijos de aquellos gentiles. [...] Quando uno destes nuestros ninyos salie fuera, se ajuntan más de dozientos ninios gentiles, y lo abraçan y rien con éll haziéndole mucha fiesta, y vienen allí a la casa de los ninyos a aprender la doctrina, y después van-se a sus casas a amostrar y ensenyan a sus padres y hermanos; y los gentiles tienen ya hecha una hermda allí dentro de la tierra, adonde tienen una cruz, y los ninyos índios ajúntanse allí y hazen oración y ensinan a los otros la doctrina que los nuestros ninyos les ensinyan; y como son mochachos, luego aprenden de manera que ya los nuestros ninyos entienden muchas cosas de su lengua. (LEITE [Doménech]<sup>76</sup>, 1956 [1551], p. 215 e 214)

---

por uma pessoa só e não pelos meninos do Colégio de Jesus da Baía, atribuindo, ainda que de forma especulada, a autoria da carta à Nóbrega.

<sup>74</sup> Carta escrita pelo padre Pero Doménech, de Lisboa, ao padre Inácio de Loyola, em Roma, em outubro de 1552.

<sup>75</sup> Carta escrita por Pero Corrêa a um padre do Brasil. Quando publicada, em italiano, no “Diversi Avisi Particolari”, consta apenas “8 de Junho” como data (CARTAS AVULSAS, 1931, p. 139).

<sup>76</sup> Carta escrito pelo padre Pero Doménech ao Padre Inácio de Loyola, em 17 de fevereiro de 1551.

É possível notar, no trecho acima, que os meninos indígenas aprendiam não somente com os padres, mas com os meninos portugueses que a corte enviava para o Brasil. Porém, estes meninos indígenas aprendiam com os meninos portugueses, seus pares intrageracionais, mas estes também ensinavam aqueles. A via de ensino-aprendizagem era dupla, isto é, crianças indígenas também ensinavam os meninos portugueses. Serafim Leite (1890-1969), jesuíta português e pesquisador da atuação da Companhia de Jesus no Brasil, conta, em tom proselitista é verdade, que a socialização entre as crianças nativas e as imigrantes portuguesas constituiu-se eficaz meio catequético; e que a catequese acabou se transformando em aulas em que “as crianças índias [aprendiam] o português, os órfãos portugueses a língua [gentílica]” (LEITE, 1937b, p. 73).

Mas essa troca excedia aquela da língua e da catequese. Nas cartas, por exemplo, há o relato de uma festa em que os meninos portugueses cantavam, tocavam e dançavam “ao modo deles [dos índios]” (trecho abaixo), fazendo com que os meninos indígenas se juntassem aos meninos músicos portugueses. Se crianças portuguesas sabiam tocar “ao modo deles”, com os instrumentos indígenas, significa que elas não somente ensinavam, mas, de alguma forma, também aprendiam. Esse fato é útil para ilustrar que ambos os grupos infantis estavam sujeitos ao outro, e que, se a catequese e o ideal colonizador partiam com uma direção, de outra recebiam-se a língua, a música, a dança, a cultura ameríndia. De toda forma, vale lembrar que, como discorre Viveiros de Castro em “*O mármore e a murta: a inconstância da alma selvagem*” (2013), se para os portugueses, inseridos no pensamento ocidental de que ou se resiste ao outro, ou por ele é absorvido (CLIFFORD, 1988, p. 344, *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p.195), o pensamento ameríndio é construído sobre outra lógica: a de uma abertura ao outro; a de que o outro não era “apenas pensável – ele era indispensável” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 195). Nesse sentido, os meninos portugueses pareciam indispensáveis para os meninos indígenas no que se refere ao processo de construção de si. O relato que nos expõe as trocas estabelecidas entre as crianças é este que segue:

Nesta aldeia [não se menciona qual] houve muitas festas dos meninos. Cantaram e folgaram muito e de noite, **levantaram-se ao modo deles e cantaram e tocaram com taquaras**, que são umas canas grossas com que dão no chão e com o som que fazem cantam, e com maracás que são de umas frutas uns cascos como côcos, e furados, com uns paus, por onde deitam pedrinhas dentro, o qual tocam. E logo os meninos cantando, de noite [...] se levantavam das suas rêdes (são leitões em que

eles dormem) e andavam espantados atrás-de nós. Parece-me, segundo eles são amigos de coisas músicas, que tocando e cantando entre eles os ganharíamos. Pouca diferença ha do que eles fazem ao que nós fazemos e fariamos, se V. Rev. nos fizesse prover de alguns instrumentos para que aqui os toquemos (enviando alguns meninos que saibam tocar) como são flautas, e gaitas e néspas e uns ferrinhos com umas argolinhas dentro, as quais tocam dando com um ferro no outro, e um par de pandeiros com soalhas. Se viesse cá algum tamborileiro e gaiteiro, parece-me que não haveria principal que não desse os seus filhos para que lhos ensinassem. [...] **E quando os meninos vão tocando e cantando pelas suas aldeias, vem os velhos (que costumam ter medo de nós e escondem seus filhos) a bailar sem descansar** e até mesmo as velhas, por cujo conselho se regem assim velhos como moços. E os meninos andam atrás-de nós, esperando quando havemos de tocar ou cantar, **pedindo-nos que os ensinemos** (LEITE [Meninos do Colégio de Jesus da Baía]<sup>77</sup>, 1940 [1552], p. 149, grifos meus)

Há ainda mais nessa carta. Como se vê, pede à coroa, a partir do que se viu nessa festa, que enviasse instrumentos diversos para serem utilizados na missão catequética, mas também enviasse meninos que soubessem tocar tais instrumentos, tanto para tocá-los quanto para ensinar como se toca, sinalizando a aprendizagem entre pares mencionada anteriormente. Além disso, nessa mesma carta é narrada uma situação em que meninos portugueses e indígenas brincavam juntos: “Os meninos, enquanto aí estiveram, foram bem acolhidos e lhes varreram as ruas como a santos, **e os meninos fizeram jogos, falando por meio de língua** (op. cit., p. 146, grifos meus). Isso indica, portanto, que as relações entre os meninos proporcionavam trocas e aprendizagens de diversas ordens, não se limitando à catequese e ao ensino de música, nem tendo sentido único. Também sugere que as crianças, de ambos os grupos, antes que instrumentos passivos nas mãos de adultos, eram sujeitos ativos que, apesar de estarem atendendo, de um lado, as necessidades e planos jesuíticos, e, de outro, as disposições dos núcleos indígenas, (re)inventavam culturas na medida em que as interpretavam uns para os outros e que as recebiam uns dos outros. Em uma das cartas enviadas ao padre Simão Rodrigues, Nóbrega, por exemplo, conta que os meninos portugueses costumavam cantar e tocar músicas religiosas católicas, mas em “tom gentílico”, isto é, com influência do modo indígena de cantar e tocar. Em seguida, Nóbrega se queixa do fato de o bispo Pedro Fernandes Sardinha não ter gostado dessa forma de tocar e cantar e se justifica dizendo que estes “novos arranjos” musicais e culturais, dois quais meninos indígenas e portugueses eram os autores, não prejudicavam a fé católica:

---

<sup>77</sup> Sobre a autoria da carta, ver nota de rodapé 64.

Os meninos desta casa costumavam cantar, pelo mesmo tom dos Índios e com seus instrumentos, cantigas na língua [língua brasílica], em louvor de Nosso Senhor com que se muito atraíam os corações dos índios; e assim alguns meninos da terra traziam o cabelo cortado à maneira dos Índios, que têm muito pouca diferença do nosso costume, e faziam tudo para a todos ganharem. Estranhou-o muito o Bispo, e na primeira pregação falou nos costumes dos gentios muito largo, por donde todo o auditório o tomou por isso; e foi assim, porque a mim o repreendeu mui asperamente, nem aproveitou escusar-me que não eram ritos nem costumes dedicados a ídolos, nem que prejudicassem a fé católica. (LEITE [Nóbrega], 1940 [1552], p.32)

Aos encontros informais, às procissões e festas cabia, porém, apenas uma parte desse processo de ensinamentos e aprendizagens. A outra parte cabia à escola que, como se sabe, estava vinculada à Igreja Católica e à sua missão, representada e efetivada, neste contexto, pela Companhia de Jesus. Aos padres, conta Holler (2010), eram atribuídas as tarefas de ensinar a ler e escrever; mas estes não poderiam se desviar para o ensino de outros assuntos, como música, por exemplo, pois, dizia o regimento da Companhia, já havia muito para fazer, além de que poderia distrair os padres de sua função principal que era a catequese; o ensino de música deveria, portanto, ser realizado por algum “secular”, alguém externo à Companhia (HOLLER, 2006, p. 170). Mesmo assim, são muitos os relatos nas cartas e em outras fontes que acabam revelando que os padres não só apoiavam as atividades musicais e o ensino de música aos meninos indígenas, mas se engajavam nessas tarefas: “[Os jesuítas] são filósofos, oradores e poetas; arquitetos, escultores e pintores. Eles ensinam a música, espalham nas selvas a harmonia dos cantos (Leite, 1937b, p. 35 e 36). Mesmo José de Anchieta, ao escrever à Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, admite o ensino de atividades musicais, tais como o canto:

Por lo qual nuestro principal fundamento es en doctrina de los niños, **los cuales les enseño a leher, escribir y cantar**; éstos trabajamos de tener debaxo nuestra mano para que después vengan a succeder en lugar de sus padres y hagan pueblo de Dios [...]. (LEITE [Anchieta]<sup>78</sup>, 1957 [1554], p. 121, grifos meus)

Em uma das cartas consultadas por Holler (2010, p. 173), lê-se o relato de Manoel da Nóbrega, ao escrever ao Padre Simão Rodrigues, em 1671, que inclui o ensino de leitura musical, como se pode ver a seguir:

---

<sup>78</sup> Carta de José de Anchieta ao padre Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Carta enviada à Portugal, em 10 de agosto de 1554.

Um dos nossos padres aqui nesta igreja canta por modo de solfa [música escrita, leitura musical<sup>79</sup>], fazendo o compasso aos que o ajudam, que são seus discípulos, e como os ensina e ensaia na classe, cuidaram os que os veem que os nossos ensinam solfa, e já lhe advertirão os superiores passados, e não falta quem diga que melhor seria fazê-los dizer ao nosso modo, ou não fazer ofício.

Há também o testemunho de Fernão Cardim (1847 [1585]) em sua “Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica”, que aponta que além de cantar e ensinar solfa, os padres também ensinavam os meninos indígenas a tocar instrumentos musicais:

Em todas estas tres aldêas ha escola de ler e escrever, aonde os padres ensinam os meninos índios; e alguus mais hábeis tambem ensinam a contar, cantar e tanger; tudo tomam bem, e ha já muitos que tanger frutas, violas, cravos, e officiam missas em canto d’orgão. Estes meninos fallam portuguez, cantam a doutrina pelas ruas, e encomendam as almas do purgatorio. (CARDIM, 1847 [1585], p. 47)

Dessa forma, o que se vê são alguns padres da Companhia infringindo as restrições impostas à prática e ao ensino musicais conduzidos por eles (restrições essas que se excetuavam nas aldeias). Holler (2010, p. 171) cita, por exemplo, o “Regulamento do Seminário de Belém”, de 1694 (de acordo com Leite (1947)), que enunciava que “de nenhuma maneira os nossos ensinem solfa nem toquem instrumentos, nem cantem e muito menos na igreja e no coro”. Esse mesmo regulamento, conforme escrito por Serafim Leite (1947) previa a criação da classe de solfa e, aos domingos, dias santos e feriados, à tarde, durante a recreação, o ensino de instrumentos musicais (p. 378). É certo que estas atividades deveriam ser conduzidas por outras pessoas que os padres da Companhia. Contudo, como já apontado, havia alguns jesuítas que acabavam se envolvendo com essas tarefas.

Sobre a regulação das práticas musicais nos aldeamentos, escolas e colégios, Leite (1947) ainda destaca mais dois regulamentos: o Regulamento das Aldeias do Brasil, de 1586, e o Regulamento das Aldeias do Maranhão e Pará, de 1658. No primeiro, ao parágrafo 11, lê-se: “havendo meninos da escola, ensinem-se por espaço de hora e meia, assim de manhã como à tarde, a ler e escrever; e depois disto, cantar, aos que parecer que têm habilidade para isso” (LEITE [Regulamento das Aldeias do Brasil], 1947 [1586], p. 378).

---

<sup>79</sup> Holler (2006, p. 5) define “solfa” como “música escrita, não improvisada”. Logo, ensinar solfa, seria ensinar a leitura musical.

O regulamento seguinte, por sua vez, estabelece, no parágrafo 15, que, a havendo número suficiente de alunos, fosse ensinado nas escolas das aldeias, a ler e a escrever e a cantar e tocar instrumentos musicais. (LEITE [Regulamento das Aldeias do Maranhão e Pará], 1947 [1658], p. 378).

Porém ainda que fossem comuns as práticas musicais e o ensino de música nas aldeias e em alguns colégios jesuíticos, vale lembrar que o ensino de música não estava contemplado no *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (LUKÁCS, 1986 [1599]) (Plano e organização de estudos da Companhia de Jesus), ou *Ratio Studiorum*, documento que normatizava o ensino nos colégios jesuíticos e com versão definitiva datada de 1599. Os cursos oferecidos nesses estabelecimentos eram, de acordo com Holler (2010, p. 49), os de letras humanas (dividido em retórica, humanidades e gramática e no qual se ensinava latim e, às vezes, grego), artes ou filosofia e ciências (contemplava a matemática, a lógica, a física, a metafísica e a ética) e teologia, dividido em teologia moral (estudava os atos, vícios e virtudes) e teologia especulativa (estudava os dogmas católicos). A música e o ensino de música, portanto, não faziam parte da rotina dos colégios e das escolas nas aldeias como disciplina ou curso, mas, parece, como meio para auxiliar no cumprimento do principal objetivo da instituição escolar jesuítica, que era, nas palavras do padre João de Azpilcueta Navarro, ensinar e doutrinar, mas também proporcionar paz e sossego da terra:

Depois disto, com licença do padre Nobrega, me fui a outra aldeia de 150 fogos e fiz ajuntar os moços e fiz-lhe a doutrina em sua própria lingua. Achei alguns aqui mui habiles e de tal capacidade que bem ensinados e doutrinados podiam fazer muito fruto em a gentilidade, para o que temos muita necessidade de um collegio nesta Bahia (22) para ensinar os filhos dos índios. [...] Este collegio não somente será bom para recolher os filhos dos Gentios e Christãos para os ensinar e doutrinar, mas também para paz e socego da terra e proveito da republica. (CARTAS AVULSAS [Azpilcueta Navarro]<sup>80</sup>, 1931 [1551], p. 72)

Tal depoimento exemplifica e retoma o que Ariès (2017) escreve sobre o modo como os colégios dos séculos XV ao XVII se organizavam e seus objetivos: separar a juventude escolar do resto da sociedade, submetendo-a a um modo de vida particular (p. 111). Nesse sentido, os meninos gentis, brasis, acabaram submetidos ao modo de vida imposto pelos

---

<sup>80</sup> Carta escrita pelo padre João de Azpilcueta Navarro da cidade de Salvador, em 1551.

padres da Companhia, fazendo com que, ao que parece, a escolarização dessas pessoas tenha sido o meio mais eficaz tanto para enquadramento dos meninos e dos adultos indígenas nos ideais catequéticos quanto naqueles políticos, na medida em que tal escolarização acaba por promover o “sossego da terra e proveito da república”.

Mas se o *Ratio Studiorum* não contemplava a música em sua rotina, a rotina prática, por sua vez, nas escolas e colégios era fortemente marcada pela música, pelo *musicar* em suas diversas formas:

D'este tempo em diante se começarão a meter nas aldeas Escolas de meninos, de ler, escrever, cantar, e doutrina christãa, com a mesma perfeição dos que estavam no Seminario; de cujo aproveitamento já dissemos. O modo de ensinar, que nellas se usava, e ainda hoje preservava nas aldeas do Brasil (com pouca variedade em algumas dellas) he o seguinte. Rompendo a manhã, em se ouvindo pela aldea o sino que tange á Missa, todos os meninos della se vão ajuntar na Capella mór da Igreja, aonde postos de joelhos, em coros iguaes, entoão em voz alta louvores de Jesu, e da Virgem; dizendo os de hum côro: «Bemdito, e louvado seja o santissimo nome de Jesu:» e respondendo os do outro: «E o da bemaventurada Virgem Maria mãi sua pera sempre Amen:» e logo todos juntos: «*Gloria Patri, et Filio, et Spiritui santo, Amen.* E nisto continuão até chegar a missa. Chegada esta, a ouvem em silencio; e acabada ella (idos os mais Índios) esperão elles no mesmo lugar o Religioso que tem cuidado delles, o qual lhes ensina as orações da doutrina christãa cm voz alta, e após esta da mesma maneira os mysterios de nossa santa Fé, em dialogos de perguntas e repostas, compostos pera este effeito em lingoa do Brasil, da santissima Trindade, criação do mundo, primeiro homem, Encarnação, Morte, e Paixão, Resurreição, e mais mysterios do Filho de Deus; do Juizo universal, Limbo, Purgatorio, Inferno, Igreja Catholica, etc. E ficão tão destros, que pódem ensinar, e ensinão com effeito em suas casas aos pais, que são mais rudes ordinariamente (supposto que tambem estes, e as mãis tem sua particular doutrina todos os dias santos, e domingos na mesma Igreja, com praticas accomodadas sobre ella.) Acabada a Doutrina, tornão a dizer os meninos a coros: «Louvado seja o santissimo nome de Jesu.» Respondem os outros: “E o da santissima Virgem Maria mãi sua pera sempre: Amen”. E logo esperão que o mandem, e vão todos juntos a suas escola, a ler, escrever, ou cantar: outros a instrumentas músicos [instrumentos musicais], segundo o talento de cada hum: e saem no canto, e instrumentos tão destros, que ajudão a beneficiar as missa, e procissões de suas Igrejas, com a mesma perfeição que os Portugueses. (A cuja vista achando-se presente hum Bispo, não póde ter as lagrimas, considerando a capacidade que nunca imaginára em taes sujeitos.) Nestas escolas gastão duas horas da manhã, e outras duas horas da tarde, tornando-se-lhes a tanger o sino, a que pontualmente acodem. Tangendo ás Ave Marias da noite, tornão-se a juntar á porta da Igreja, e daqui formão procissão com cruz levantada diante, e postos em ordem vão cantando pelas ruas em alta voz cantigas santas em sua lingoa, até chegarem a huma Cruz destinada,

a cujo pé postos de joelhos encomendam as almas do Purgatorio na fórma seguinte, em sua lingoa própria [...]. Rézão em alta voz o Padre nosso, e Ave Maria, e voltam com a mesma procissão, e canto até a portaria dos Padres onde por fim entoão, e respondem como assima: «Bemdito e louvado seja o santissimo nome de Jasu, etc.» esperão que os mandem, e mandados se vão a suas casas. Este é o exercicio dos meninos. [...]. (VASCONCELOS, 1865 [1556], livro segundo, p. 118-119)

Desse trecho de Simão de Vasconcelos, pode-se apreender que a música fazia parte das atividades escolares, mas, em vez de conteúdos escolarizados e formalizados, atendiam aos serviços e demandas religiosos. De toda forma, ainda que a música e seu ensino estivessem à serviço dos rituais religiosos católicos, ela acontecia dentro do espaço-tempo escolar, porque tais serviços também estavam ali inseridos; e este é o contexto que interessa a este trabalho. A rotina escolar, portanto, contemplava o *musicar* e o ensino e aprendizagem de música e, além disso, ocupava um espaço relevante nessa rotina: “Nesta casa têm os meninos os seus exercícios bem ordenados. Aprendem a ler e escrever e vão muito avante; outros a cantar e tocar flautas; e outros, mais dextros aprendem gramática [...]” (LEITE [Nóbrega<sup>81</sup>], 1940 [1553], p. 45).

Esse mesmo trecho revela-nos, ainda, que o *musicar* efetivado pelos meninos indígenas, no contexto das escolas jesuítas, compreendia o ensino e a aprendizagem de música e a sua performance. Esta abrangia cantar e tocar (tanger) algum instrumento musical (“instrumentos músicos”), tais como flautas (“fautas” que, de acordo com Holler (2006, p. 90), foram os instrumentos mais utilizados pelos jesuítas junto aos índios), gaitas (nome que às vezes era dado, provavelmente, e ainda de acordo com Holler (p. 93), às gaitas de fole ou mesmo a flautas), baixões (instrumentos semelhantes aos fagotes), fagotes, cytharae, cravo, rabeca (tocada por pessoas externas à Companhia), rabeção, viola, oboés, sacabuxa (ancestral do trombone), clarim, trombeta, corneta, órgão<sup>82</sup>, tambores, pandeiros (HOLLER, 2006, p. 89-128) e muitos outros. Já as atividades de ensino e aprendizagem de música envolviam essas modalidades do fazer musical (cantar e tocar) e, como visto em outros trechos de cartas, a leitura musical (solfa).

---

<sup>81</sup> Carta escrita pelo padre Manuel da Nóbrega, de São Vicente, ao padre Luiz Gonçalves da Câmara, em 15 de junho de 1553.

<sup>82</sup> Cabe inserir a ressalva feita por Holler (2006, p. 122) de que o termo “canto de órgão”, muito comum nos relatos jesuíticos, não se refere ao órgão, instrumento musical; antes, significa “música polifônica”, sem estar necessariamente relacionada a algum instrumento.

Para fins sumários, os meninos indígenas estavam, portanto, envolvidos com 1) a **performance musical**, como, por exemplo, em “e saem no canto, e instrumentos tão destros, que ajudão a beneficiar as missa”; 2) **na aprendizagem de música**: “e vão todos juntos a suas escola, a ler, escrever, ou cantar: outros a instrumentas músicos”; e 3) **no ensino dela**, como em “E ficão tão destros, que pôdem ensinar, e ensinão com effeito em suas casas aos pais” e no trecho abaixo:

São afeiçoadissimos a musica; e os que são escolhidos pera Cantores da Igreja, prezão-se muito do officio, **e gastão os dias, e as noites em aprender, e ensinar outros**. Saem destros em todos os instrumentos musicas, charamela, frautas, trombetas, baixões, cornetas, e fagotes: com elles beneficião fi canto de órgão [música polifônica] Vesporas, Completas, Missas, Procissões, tão solemnes como entre os Portugueses. (VASCONCELOS, 1865 [1556], livro segundo, p. 120)

Notam-se, ainda, constantes menções nas cartas e documentos aos coros formados pelos meninos indígenas e portugueses. No excerto acima (página 130), que trata da rotina, encontra-se: “todos os meninos della se vão ajuntar na Capella mór da Igreja, aonde postos de joelhos, em coros iguaes, então em voz alta louvores de Jesu” (VASCONCELOS, 1865 [1556], livro segundo, p. 118-119). Outras referências mais aparecem, dentre as quais destaco as seguintes:

Ditas as missas, nas quaes commungaram algumas 120 pessoas das que vieram ganhar o jubileu, se deu ordem para que se fizesse a procissão, em que iam 6 cruces, ás quaes seguia grande multidão de meninos com as devisas de que atraz faliei. **Logo vinha o coro com a sua musica, cantando hymnos e psalmos, maxime** o que começa *Laudate Dominum, omnes gentes*. (CARTAS AVULSAS [Blasquez<sup>83</sup>], 1931 [1564], p. 420 e 421, grifos meus)

[...] na véspera do glorioso S. Iago pela manhã estava esta povoação, não só do ecclesiastico como do secular, tão occupada e cheia de romeiros, que não havia mais casa em que pudessem caber. **Nesse dia, quasi ás horas do jantar, chegou o padre Antônio Rodrigues com o seu coro de Indiosicos**, que já de ha tempos tem mui bem adextrados; com elle vinham o padre Simeão Gonçalves com os seus de Santo Antônio, e o padre Vicente Fernandes com os seus de S. Paulo. [...] Ao chegarem perto de casa, de modo que os ouviamos, sahiu o Padre Provincial com os Padres e Irmãos a recebê-los, e juntamente a outra gente que tinha vindo ao jubileu, logo que o souberam, sahiu-lhes ao encontro com tambor e folia e com uma bandeira de tafetá de muitas cores; veiu também a musica dos cantores ajudal-os a cantar as suas

---

<sup>83</sup> Carta escrita pelo Padre Antônio Blasquez do Colégio da Bahia para Portugal, em 13 de setembro de 1564.

ladainhas e psalms, e assim divididos em dous coros faziam o seu officio. [...] Finalmente depois de haver passado a aldêa dizendo as ladainhas com musica solemne e canto de órgão, entrámos na igreja, a qual estava com muita gente que tinha vindo vêl-os e que se edificou muito quando os ouviu cantar a *Salve*. (ibidem, p. 424, grifos meus)

Houve nestas vésperas tres coros diversos: um de canto de órgão, outro de um cravo e outro de flautas de modo que, acabando um, começava o outro, e todos, certo, com muita ordem quando vinha a sua vez. E dado que o canto do órgão deleitava ouvindo-se e a suavidade do cravo detivesse os ânimos com a doçura da sua harmonia, todavia quando se tocavam as flautas se alegravam e se regosijavam muito mais os circumstantes, porque, além de o fazer mediocrementemente, os que as tangiam eram os meninos Brasis, a quem já de tempo o padre Antônio Rodrigues tem ensinado. [...] Enfim, foi tão concertada e festejada, assim de cantores como de tudo o mais, que não havia mais que pedir; mas, como acima disse, todo o regosijo era ver os Indiosicos Brasis tangerem as suas flautas, e assim me disse o Bispo, porque paravam elles um pouco, que avisasse o Padre que os tinha a seu cargo para que os fizesse tanger, porque nisto parece que punham muita parte do seu contentamento. Acabada a procissão, emquanto se revestia Sua Senhoria, se tocou um pouco o cravo, com que muito se consolaram e provocaram á devoção os circumstantes, e **logo depois disto se começou a missa de pontificai e a seus tempos tangiam as flautas e aos seus cantavam os cantores os seus motetes, tudo, certo, com muito primor e graça.** (CARTAS AVULSAS [Blasquez<sup>84</sup>], 1931 [1565], p. 437 e 438, grifos meus)

Tem nelas [nas aldeias do Espírito Santo, São João e Santo Antônio] suas casinhas, cobertas de palmas, bem acomodadas e igrejas capazes, onde ensinam aos Indios as cousas necessarias á sua salvação, lhes dizem missa, e ensinam a doutrina cristã duas vezes cada dia, e também em cada uma ensinam aos filhos dos Indios a ler, escrever, contar e falar portugûes, que aprendem bem e falam com graça, ajudar as missas, e desta maneira os fazem polidos e homens. **Em uma delas lhes ensinam a cantar e tem seu coro de canto** e flautas para suas festas, e fazem suas dansas a portuguesa com tamboris e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses, e quando fazem estas dansas põem uns diademas na cabeça de penas de passaros de várias côres, e desta sorte fazem também os arcos, empenam e pintam o corpo, e assim pintados e mui galantes a seu modo fazem suas festas muito aprazíveis [...] (ANCHIETA, 1933 [1565], p. 416)

Macedo (2012a, p. 378) escreve que é possível associar a prática do canto em formato coral dos Guarani Mbya às missões jesuíticas desse período, mas a mesma autora narra uma situação, contada por um de seus interlocutores mbya Timotéo Vera Popygua, em que ele reúne um grupo de crianças para cantar na abertura de um torneio de futebol que reunia times de diversas comunidades indígenas e coordenado por um programa do

---

<sup>84</sup> Carta do padre Antonio Blasquez ao padre provincial de Portugal, escrita em 9 de maio de 1565.

Governo Federal, na década de 1990 (ibidem, p. 377). Para Timóteo, este acontecimento provocou o fortalecimento e a multiplicação dos corais guarani (ibidem, p. 379). De toda forma, se definimos “coral” como um grupo ou conjunto de pessoas que cantam juntas, é possível constatar, a partir das narrativas jesuíticas, que as populações ameríndias com quem os padres da Companhia se relacionavam, dentre os quais os Guarani, que o canto performado coletivamente já existia. Agora, se nos baseamos no *Dicionário Groove de Música*, que define “coral” como “o hino da congregação, na igreja luterana”, deparamo-nos com a impossibilidade de classificar os grupos guarani de canto coletivo como coral. E ainda mais, se emprestamos do mesmo dicionário a definição de “coro” como um “grupo de cantores que se apresentam juntos, na distribuição de vozes tradicional”, ainda não resolvemos a questão da classificação.

O primeiro ponto que tento levantar aqui se refere à impossibilidade de estabelecer se os corais guarani podem estar associados ao canto em coro de caráter jesuítico e ocidental, justamente porque a palavra “coral” ou “coro” não é capaz de contemplar formações de canto coletivo fora dos âmbitos ocidentais e/ou anteriores ao surgimento da própria palavra “coral”. Isto é, só é possível atribuir às performances coletivas de canto, no território brasileiro, o qualificador “coral” quando esta mesma palavra, cuja etimologia vem da palavra em latim “*choralis*”, aqui chega provavelmente com os jesuítas. O que Tiago, um de meus interlocutores, me contou sobre os corais e mesmo sobre o espaço que a música ocupa desde sempre no *nhandereko* guarani esclarece essa discussão:

O *nhandereko*, nossa forma de vida, de vivência mesmo, nossa forma de ser, está muito vinculado com a questão da coletividade. Então, quando se fala no *mboraei* ou no coral, é uma definição que o *jurua kuery* coloca. Quando se trata de grupos que têm o mesmo objetivo, principalmente nessa parte musical, quando se fala do coral é isso. E pro *nhandekuery*, pros Guarani, a gente sempre teve esses cantos, que são vários tipos de canto. Esses cantos que são falas, que são transmitidos através de sonhos, não são uma composição de escrita que você vai juntando e fazendo uma sequência pra ela se transformar numa música. Todas as músicas são transmitidas através de sonhos, a partir do momento da *opy*, depois tem todo um procedimento que é feito, que no sonho ela se revela, e a gente tem o dever de ter o cuidado com o sonho, pra gente não perder essas músicas que são transmitidas através de sonho, que são transmissão de saberes. E todas as músicas são faladas, são principalmente de fortalecimento espiritual, fortalecimento da coletividade, fortalecimento da natureza, fortalecimento da *yvyrupa*, do nosso planeta... e todas essas músicas são meio que direcionadas pra essa linha.

Uma outra coisa é fortalecimento das pessoas, desse mundo. Então tem essas definições que são mais, é... essa música mais com palavras, que é cantada e que muitos falam “coral”, que é o grupo das crianças com os mais velhos, com as mais velhas. [...] No meu entendimento, enquanto guarani, todas as músicas que os nossos mais velhos falam que a gente sempre cantou coletivamente. Os povos indígenas, no geral, acho que são tudo coletivo. Então, são núcleos familiares, ou seguidores de *xamoĩ* que entram dentro da *opy*, e lá são feitos os cantos, as danças... Então, é um momento assim... pra gente é um momento de... é como se fosse o momento de distração, ou até mesmo de felicidade ou algum esporte. [...]

O que acontece é que depois, com as necessidades de se fortalecer culturalmente, da nossa identidade, a gente viu que era importante mostrar um pouco da cultura [guarani]. E, com isso, teve uma febre, assim, que nasceu das músicas, que não era tirado pra fora [das aldeias]; daí, depois de, acho que, 2011 começou isso [os corais]. Começou muito forte na Tenonde essas músicas e saía um pouco assim pra cidade... E daí todas as outras regiões começaram a sair também e hoje é o que é, né. E daí teve gravação de CD, enfim... E várias aldeias têm essas gravações também. Mas, que teve uma necessidade mesmo de identidade, de fortalecer e compartilhar isso até com o povo *jurua*. Agora, a gente tem essas composições [para] quando a gente vai pra cidade... a gente fala que é coral, mas a gente tem muito forte ainda que a gente quando vai cantar pra fora, pra cidade, ou algum espaço, ela não é diferente de você cantar numa casa de reza. Então, muitas pessoas acham que a gente tá lá cantando pras pessoas, mas, não; a gente tá aproveitando esse momento também pra cantar pras nossas divindades, pro fortalecimento espiritual também. Não é só um canto que a gente faz, não é só uma demonstração, mas também aproveitamos esses momentos pra gente se fortalecer. E eu entendo dessa forma, a gente faz dessa forma. (Tiago, interlocutor guarani)

O segundo ponto tem a ver com aquilo que Pierri (2018, p. 24) escreve sobre a “preocupação excessiva [por parte de pessoas não indígenas] em saber “como as coisas tornaram-se o que são” (p. 24), ofuscando “o propósito de construir conceitos que façam ressoar seu pensamento [dos Guarani] em sua lógica interna” (p. 24). Citando Viveiros de Castro (2002, p. 129), Pierri nos lembra daquela “vantagem epistemológica do discurso do antropólogo sobre o do nativo”, neutralizando o conhecimento produzido, nesse caso, pelos Guarani (PIERRI, 2018, p. 24). A saída possível, apontada por Pierri, seria a assunção de que as narrativas dos Guarani sobre sua própria história são, apropriando-me do grifo de Pierri, *de fato* a história sobre eles mesmos.

As definições vêm da apropriação do *jurua kuery* que têm essa ideia de achar que é o sabedor e que a partir de uma conversa, a partir de uma pesquisa, eles já conseguem deter todas as informações e definir algum tipo de encaminhamento. E, muitas vezes, é uma definição que não é sobre o povo dessa pessoa... quando define as questões de um outro.

As pesquisas mostram com muitos defeitos uma definição que demonstra que o povo guarani é, no contexto geral, um povo menos índio que todos, porque, na interpretação, principalmente, dos historiadores e também dos antropólogos, o que fica é que o povo guarani segue umas diretrizes que foram impostas pelos jesuítas. E que toda a questão do aspecto cultural e também do aspecto religioso seria uma influência muito forte da missão jesuítica, que fez o que a gente é hoje, na atualidade, enfim, todas essas manifestações culturais e religiosas. Mas a gente fala o contrário. Sempre lutamos pra defender o que a gente é de verdade. Não é um estudo que tem que definir o que a gente é. (Tiago, interlocutor guarani)

A crítica que Tiago faz quando diz “[...] o que [equivocadamente] fica é que o povo guarani segue umas diretrizes que foram impostas pelos jesuítas. E que toda a questão do aspecto cultural e também do aspecto religioso seria uma influência muito forte da missão jesuítica [...]” denuncia as tentativas de associar o atual *nhandereko* guarani à atuação dos jesuítas em solo brasileiro nos séculos XVI, XVII e XVIII. Assim, os depoimentos registrados pelo padre Manoel da Nóbrega e mesmo por outros agentes da Companhia de Jesus e da coroa portuguesa que declaram que naquelas casas, naquelas primeiras escolas, estavam sendo feitos meninos indígenas conforme os ideais jesuítas e portugueses são contrários à história contada pelo Tiago, pelos Guarani. Inclusive, sobre isso, Tiago ainda completa dizendo que

Historicamente, o que aconteceu mesmo de fato, é que na época, pelos nossos estudos (eu pesquisei bastante isso também com os próprios Guarani sobre as missões jesuíticas), na verdade, ela [as missões jesuíticas] foi um refúgio pro povo guarani diante da situação que foi imposta principalmente pelo rei de Portugal, e também, depois de outros países invadindo o território... Então, tivemos muito... o que aconteceu é que a gente ficou muito sem saída, os povos indígenas no contexto geral, assim. E daí a missão jesuítica veio pra “amansar o selvagem”, [veio] com essa ideia pra que a gente servisse o rei de Portugal, a coroa de Portugal, enfim; e a ideia era amansar a gente pra gente servir eles.

Por muito tempo os Guarani começaram a frequentar mesmo as missões, as ruínas que ainda existem aqui no Brasil, na Argentina e no Paraguai, porque não tinha nenhuma saída pro lado. [De um lado] tinha os jesuítas que queriam amansar a gente através de tentar catequisar, né, e no outro lado eram os bandeirantes que começaram a chegar pra escravizar e vender os indígenas e os negros. Então teve esse momento de turbulência [violão começa a soar ao fundo, sendo tocado por uma criança] que os povos indígenas se encontraram nessa situação de achar um abrigo, de achar um espaço que, de certa forma, desse uma

segurança praquele povo. Foi dessa forma que hoje tem essas interpretações. Então a gente sempre relata isso assim. E foi assim que definiu muita coisa... E por mais que tivesse um povo, o nosso povo frequentou as missões jesuíticas, mas muitos núcleos não aceitavam isso. E por isso muitos viviam isolados nas áreas, nas matas; ficavam longe de tudo... Sempre, então, teve isso de não aceitar isso. Então, muitos iam porque era uma segurança, e muitos resistiam e viviam isolados. Então, tudo isso também tem um pouco registrado nas histórias; que os jesuítas vão em busca dessas comunidades isoladas, e, quando chegavam lá, eles não conseguiam conversar porque o Guarani que estava sendo usado era muito influenciado pelo jesuíta; porque eles [os jesuítas] começaram a aprender a falar guarani, e, com isso, eles começaram a usar o sotaque por não saber pronunciar. Então, os Guarani começaram a falar essa outra língua: a mesma língua só que com vários sotaques. Então, quando eles iam conversar com esses Guarani que estavam isolados, eles ficavam rindo, né, porque “como assim vocês são nossos parentes, mas vocês não conseguem falar direito?”. Então, a forma dos Guarani, meio palhaço... eles começavam a rir... Então tem muita coisa que está registrada nas histórias. [...]

Só pra finalizar isso, essa questão dos jesuítas, eles falam que a gente menciona sobre o Nhanderu Papa [a última sílaba é a tônica “papá”], que é um significado... A gente tem vários nomes que a gente dá pra nossa divindade maior. A gente fala de Nhanderu, a gente fala Nhanderu Ete, a gente fala Nhanderu Tenondegua, e daí a gente fala também Nhanderu Papa’i. E esse “Papa” [papá], eles associam com o Papa [chefe supremo da igreja católica] lá dos católicos. Eles falam que a gente, na verdade, tá se manifestando pra esse Papa [líder católico], porque a gente tinha aprendido a entender que o Papa [líder católico] é o nosso Deus. Então, tem todas essas coisinhas assim que deixam a gente bravo, mas, enfim, a gente sempre trabalha pra fazer uma história contrária a isso, contra isso. É um pouco assim de compartilhar a história, porque a gente fica muito comovido, e, muitas vezes, as pessoas não entendem e ficam julgando a gente.

Mas isso [contar essas coisas] era pra mais situar como a gente é visto no contexto histórico e também pelos outros povos... A partir desse conhecimento, muitos povos hoje não reconhecem o Guarani como um povo tradicional, milenar. Eles reconhecem como comunidades, um povo aculturado, [um povo] que tem toda uma apropriação cultural de outros povos, apropriação religiosa dos próprios jesuítas; que a gente tem toda uma visão, uma sistematização da religião, da cultura mais voltada pra essa questão do católico. Então a gente sempre fala muito contra isso: “não é verdade”. E eles associam muito a língua do Guarani. Então eles falam que a busca da Terra sem Males era só um engano; que, na verdade, nessa busca, o que era feito é que os europeus levavam os Guarani nos navios, então isso é que era a nossa busca. Só que não é isso. A gente buscava mais era a elevação espiritual, e tem todo um segmento que a gente faz pra conseguir alcançar esse objetivo. E eles usaram, entenderam o sistema como que a gente via o mundo pra usar dessa forma, e hoje a gente é considerado um dos povos que simplesmente copia. E é assim que a gente é definido hoje. [Mas] não é uma definição, não é uma pesquisa que vai mudar isso. É uma luta que a gente vai ter que sempre enfrentar e explicar isso pra sociedade, **que não é uma pessoa que vai definir o que a gente é, mas, sim, quem vai definir o que a gente é somos nós. E temos esse**

**direito também de falar por nós.** (Tiago, interlocutor guarani, grifos meus)

Apreendo alguns pontos do discurso de Tiago, dos quais destaco a centralidade do canto e da coletividade no modo de viver mbya e a ancestralidade implicada nessa ação e no modo como essa modalidade do *musicar* – o canto – se efetiva. O fato de ser uma prática milenar, conforme palavras de Tiago, reivindica um lugar que não atribui à empreitada jesuíta a exclusividade quanto aos modos como a música se faz na vida e no *nhandereko* guarani atualmente, tampouco aos modos como ela se fez na colônia:

Aí, pra finalizar, sobre os cantos, as músicas, a gente sempre foi coletivo e a gente é coletivo, meio até agora. E a gente teve influência com os instrumentos musicais e, mesmo assim, a gente tem os nossos instrumentos. E é uma adaptação cultural, né? Acho que cada cultura evolui de uma certa forma e a gente meio que adaptou, mas com as nossas próprias maneiras também. Tem afinação própria... Você sabe que a corda é diferente! E os instrumentos que a gente usa, que são o violão e a rabeca principalmente... Mas, antigamente a gente tinha outros como... os cantos eram feitos só com o *mbaraka* [o *mbaraka mirĩ*], o tambor e o *takuapu* (aquele instrumento das mulheres), que eu perguntei um pouco pros *xeramoĩ*, e todos os cantos mais sagrados [*tarova'i*] que são feitos na *opy* (aqueles cantos que não são falados, mas que são sons que saem, que fazem uma conjunção de vozes que elas se tornam uma coisa muito bonita, assim; é uma força espiritual), são feitos no coletivo: as crianças, os mais velhos, as mais velhas e todo mundo que estiver na *opy* acompanham esse canto. [Nesses cantos] não era utilizado o violão; eram só o *mbaraka mirĩ*, o chocalho e o *popygua* (aquele instrumento sagrado nosso), e também o *takuapu*. Então a gente tem essa forma também. Eu estudo bastante, pesquiso bastante, aprofundo nas questões pra ter o mínimo de conhecimento do que eu posso falar, do que não posso, e defendendo a verdade que é de verdade pra gente.

E eu acho que os cantos têm toda uma explicação religiosa própria nossa, porque a gente vive cantando. Os mais velhos sempre falam que os cantos de ninar, principalmente, eram muito utilizados quando a gente acorda. Quando a gente acorda a gente canta, pra colocar o bebê pra dormir a gente canta... Pra se alegrar, a gente cantava... A gente parou um pouco de seguir isso. Agora fazemos isso mais dentro da *opy*, nos momentos importantes pra se fortalecer. Mas toda essa sabedoria, essa transmissão de conhecimentos, de saberes, é muito especial. (Tiago, interlocutor guarani)

Nesse sentido, o que importa a este capítulo (e mesmo a este trabalho) não é, considerando seu escopo, desvendar “como as coisas relativas à música e à musicalidade mbya *de fato* vieram a ser”; importa, na verdade, tentar descrever a maneira como o *musicar* de crianças indígenas se efetivavam naquelas primeiras escolas. Se os jesuítas utilizavam a escola como meio pelo qual achavam poder absorver a pessoa indígena e moldá-la a seu gosto

(como manifestado na citação de Nóbrega que abriu este capítulo e nos demais documentos portugueses), as relações sociais e musicais estabelecidas entre meninos indígenas e meninos portugueses se davam, por um lado, nas trocas estabelecidas em zonas fronteiriças<sup>85</sup>, na medida em que, baseando-me no que Viveiros de Castro (2013, p. 195) escreve sobre a lógica do pensamento ameríndio, oportunizavam a abertura ao outro, atestando a relevância da coletividade para este grupo indígena; e por outro lado, nas resistências geradas nos rituais milenares guarani, dos quais o canto performado coletivamente é um dos principais elementos de fortalecimento espiritual e cultural desse grupo.

[Já era assim] Antes de conhecer a cultura do *jurua*, [antes] de a gente se aprofundar nessa outra cultura, de entender que tem outros tipos de se divertir. Então, o *opy'i*, pra gente, a casa de reza é o momento também de se divertir. Então, antes de ter as rezas, antes de se concentrar, a gente canta, pro fortalecimento coletivo; e também a gente dança pra se divertir, pra fazer todo o preparo físico também da gente; então, era um momento bem importante. E, pelo que eu sei, sempre foi assim. E todas essas músicas que são cantadas, é de forma coletiva: um *yvyraija*<sup>86</sup>, um *xondaro* canta, aí as mulheres levantam e cantam, ou, se não, cantam onde estão, sentadas mesmo... Mas, é uma conexão coletiva, se torna uma melodia, uma junção de vozes que fazem esses cantos serem bonitos, serem profundos. Então, no meu entendimento, é que ela [a música] já era feita coletivamente, mas de forma do nosso jeito, tradicional, da nossa forma. (Tiago, interlocutor guarani)

O mesmo raciocínio pode ainda ser aplicado à ideia ou à concepção de escola jesuítica e, comparativamente, à Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo, dos Guarani Mbya. Enquanto a primeira carregava uma identidade colonizadora e, por meio de suas práticas, empenhava-se na tentativa de absorção do outro, invalidando visões de mundo, línguas, crenças, músicas alheias, a EEIG Gwyrá Pepo parece atuar sob aquela lógica das relações sociais, no sentido de que este espaço se constrói e se faz nas trocas, também engendradas nas fronteiras e na abertura ao outro. Tais trocas parecem se efetivar nas relações que a comunidade escolar da Gwyrá Pepo provoca: professores, estudantes e comunidade guarani, professores *jurua*, indigenistas, funcionárias dos órgãos públicos, pesquisadores e pesquisadoras; também se efetivam no trânsito de saberes e produção de conhecimento: aqueles ditos técnicos e científicos demandados no currículo nacional convencional e

---

<sup>85</sup> Mais uma vez, refiro-me aqui às implicações de sítios fronteiriços apresentadas por Tassinari (2001), assunto sobre o qual discorro com mais detalhes no capítulo IV.

<sup>86</sup> De acordo com Macedo (2011, p. 30), *yvyraija* é a designação dada aos xamãs e seus auxiliares (mesmo os espíritos auxiliares). A tradução literal de *yvyraija/yvyra'i ja* é “dono da pequena madeira/vara” (em que “*yvyra'i*” é madeira/vara pequena. e “*já*” é dono).

aqueles específicos, que são os saberes produzidos e pelos Guarani e transmitidos por milênios<sup>87</sup>. Disso, o que parece evidente é que a EEIG Gwyrá Pepo também é uma escola que, em todos os sentidos (inclusive o das práticas musicais ou do *musicar*), também se faz, já que inserida hoje na vida e, portanto, no *nhandereko* dos Mbya da *tekoa* Tenonde Porã, baseada no valor milenar que é a coletividade.

---

<sup>87</sup> Entende-se aqui a transmissão de saberes, de qualquer sociedade, inserido no sentido que Geertz (2013, p. 66) atribui à cultura, em que significados e concepções de mundo são herdados e transmitidos em determinada sociedade ou grupo; e, depois, como em Bourdieu (2011, p. 20), que atribui à (re)produção dos significados transmitidos um caráter inventivo. Nesse sentido, os saberes e práticas guarani estão sujeitos também à invenção e a transformações ao longo do tempo, ainda que, de acordo com Tiago, sejam milenares.

# CAPÍTULO IV

Diários abertos: espaços, tempos e significados do *musicar* numa escola guarani mbya



“O que significa quando essa performance [...] toma lugar nesse tempo, nesse espaço, com esses participantes?<sup>88</sup>” (SMALL, 1998, p. 10). Esta é a questão que Christopher Small propõe depois de definir o termo *musicking* – “musicar”, em português – e justificar o uso desse neologismo criado por ele. Essa também é a pergunta sobre a qual se construirá a discussão deste capítulo, e, da mesma forma, será orientada pelo sentido implicado na ideia de *musicar*.

Enquanto na língua guarani, por exemplo, a palavra *poraei*, da qual se deriva a palavra *mboraei*, é tanto objeto/substantivo (*mboraei/poraei*, canto) quanto ação/verbo (*-poraei*, cantar), para Small, a música, em vez de um objeto, é, na verdade, uma atividade (1998, p. 2), e, como atividade, implica uma ação (p. 9). Daí a transformação do substantivo “música” no verbo “musicar” (*to music*):

*Musicar é tomar parte, de alguma forma, de uma performance musical, seja performando, seja ouvindo, seja ensaiando ou praticando, seja provendo material para a performance (o que é chamado compor) ou dançando. [...] [O termo] contempla toda participação em uma performance musical, seja uma participação ativa ou passiva. [...] [Musicar] é uma atividade na qual todas as pessoas presentes estão envolvidas, e sobre cuja natureza ou qualidade, sucesso ou fracasso, cada um dos presentes tem alguma responsabilidade. Não é só uma questão de compositores, ou mesmo performers, estarem fazendo algo ativamente para ouvintes passivos. O que quer que estejamos fazendo, nós estamos fazendo juntos – performers, ouvintes [...], compositor [...], dançarinos, atendentes de bilheteria, transportadores de piano, técnicos de turnê, faxineiros e tudo mais<sup>89</sup>” (SMALL, 1998, p. 9 e 10, grifos do autor, tradução minha).*

Na *opy*, durante as atividades culturais, quando os estudantes se reúnem para *oporaei* e para *ojeroky*, pode-se dizer, a partir da proposição de Small inserida acima, que os participantes, todos eles, estão envolvidos em um *musicar*; sejam estes os estudantes, professores guarani, professores não indígenas, e mesmo eu. Tanto é, que em diversos momentos, pareceu-me ser esperado pelas educadoras e pelos educadores guarani que os

---

<sup>88</sup> Original em inglês: “What does it mean when this performance [...] takes place at this time, in this place, with these participants?” (SMALL, 1998, p. 10).

<sup>89</sup> Original em inglês: “*To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practising, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing. [...] It covers all participation in a musical performance, whether it takes place actively or passively. [...] [Musicking] is an activity in which all those present are involved and for whose nature and quality, success or failure, everyone present bears some responsibility. It is not just a matter of composers, or even performers, actively doing something to, or for, passive listeners. Whatever it is we are doing, we are all doing it together – performers, listeners [...], composer [...], dancers, ticket collectors, piano movers, roadies, cleaners and all* (SMALL, 1988, p. 9 e 10, grifos meus).

professores e as professoras não indígenas também participassem dos *mboraei*, cantando e dançando como pudessem. Em relação à minha participação, a expectativa foi traduzida, indiretamente, na cobrança de um dos educadores guarani logo cedo antes das aulas do dia começarem: “Onde está sua saia de *xondaria*?”, indicando que eu também deveria participar das atividades; e de forma direta – e em guarani – quando eu preparava, ainda sentada e os estudantes guarani já em pé, o gravador para registrar os *mboraei* que estavam para começar durante a atividade cultural na *opy* da *tekoa* Porã: “Daisy, *epu ’ã!*”, ou “Daisy, levante-se!<sup>90</sup>”.

Para Small, o *musicar* diz respeito tanto à atividade de performance em si, de forma direta, quanto àquelas atividades relacionadas ao momento de performance, de forma indireta, como é o caso da plateia, daqueles que preparam o momento e o lugar para que a performance ocorra, ou mesmo daqueles que elaboram o texto para o programa impresso a ser distribuído no dia da performance etc. Para os Guarani, o momento da performance na EEIG Gwyrá Pepo, ao qual classifico como *musicar*, requer que todos os presentes naquele espaço onde a performance, o *musicar*, ou o *oporaie* acontece estejam envolvidos diretamente nessa performance, da maneira como podem.

O envolvimento direto na performance dos *mboraei* e nos *jeroky* (que da parte dos Guarani parece orgânico, e que de mim foi exigido), aproxima-se do que Small (1996; 1998) entende como performance musical, que, além de efetivar o *musicar*, faz-se nas relações entre as pessoas envolvidas. Para o autor ainda, é nas relações estabelecidas e geradas nesse momento que está o significado do ato de *musicar*:

O ato de *musicar* estabelece entre os presentes um conjunto de relações, e são nestas relações que o significado do ato de *musicar* está. O significado está não somente nas relações entre os sons humanamente organizados, os quais são convencionalmente pensados como material musical, mas também está nas relações estabelecidas entre pessoa e pessoa no espaço de performance. Esses conjuntos de relações representam, por sua vez, relações de um mundo fora do espaço de performance maior, relações entre pessoa e pessoa, entre indivíduo e sociedade, humanidade e o mundo natural e mesmo o mundo sobrenatural, da forma como eles são imaginados pelos participantes<sup>91</sup> (SMALL, 1996, p. 523 e 524, tradução minha).

---

<sup>90</sup> Episódio narrado no subcapítulo I.1.2.

<sup>91</sup> Original em inglês: “The act of musicking establishes among those present a set of relationships, and it is in those relationships that the meaning of the act musicking lies. It lies not only in the relationships between the humanly organized sounds which are conventionally thought as the stuff of music, but also in the relationships which are established between person and person within the performance space. These

Dessa forma, a resposta à pergunta “o que significa quando essa performance [...] toma lugar nesse tempo, nesse espaço, com esses participantes?”, que introduziu esta seção exige que identifiquemos no *musicar* que acontece na EEIG Gwyrá Pepo 1) quais os espaços e momentos em que o *musicar* acontece; 2) quem são os envolvidos neste *musicar*; e 3) quais relações estão se estabelecendo nestas performances.

Retomando o episódio narrado no primeiro capítulo deste trabalho em que, na primeira aula, ao observar que os estudantes estão deixando o prédio escolar, pergunto a uma das *kyrĩgue* para onde o grupo está indo, a resposta que obtive foi “estamos indo na *opy*”. Ao questionar o que fariam na *opy*, a criança me responde “*oporaei*”. Aparentemente simples, esse diálogo possibilita apreender e acessar sentidos e significados bastante densos acerca do fazer musical guarani e mesmo de seu *nhandereko*. Assim, identificados os participantes, o local e o caráter e particularidades dessa performance – *oporaei* – bem como o momento em que ela acontece e as relações estabelecidas, a promessa de Small é que entendamos o que significa o *musicar* na EEIG Gwyrá Pepo, ou que, sobre ele sejam, pelo menos, dadas algumas pistas.

#### **IV.1. Espaços e tempos: a educação escolar indígena no Brasil e a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo**

Em se tratando de uma prática que acontece no espaço-tempo escolar, estabeleço aqui a EEIG Gwyrá Pepo como espaço onde acontece o *musicar* de que trata este trabalho. Já o currículo e grade escolar, defino como os tempos dedicados a esse *musicar*. Isso nos impele a assinalar os espaços e tempos de que se fala, esclarecendo a maneira como são elaborados, seja no nível das políticas públicas, seja em nível circunscrito, que é o da comunidade indígena.

Para tanto, inicio com o seguinte: “Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular [...]. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si” (BONIN, 2008, p. 106). Isso significa, pelo menos,

---

sets of relationships stand in turn for relationships in the larger world outside the performance space, relationships between person and person, between individual and society, humanity and natural world and even the supernatural world, as they are imagined to be by those taking part” (SMALL, 1996, p. 523 e 524).

duas coisas: a primeira delas é que as escolas indígenas são (e precisam ser) pensadas como lugares singulares de experiências escolares também singulares, se se pretendem diferenciadas. Assumindo que uma educação diferenciada “precisa incorporar em sua formulação e implementação o respeito pelas identidades, culturas, conhecimentos e aprendizagem indígenas (TASSINARI e COHN, 2009, p. 151), as singularidades diriam respeito à diversidade remetida pelas culturas e etnias indígenas no Brasil e seus respectivos modos de organizar e ver o mundo e, neste caso, a escola. É o que já me alertara Tiago, liderança guarani da *tekoa* Tenonde Porã sobre a maneira como os educadores da Escola Estadual Indígena Guarani Gywra Pepo entendiam e elaboravam as atividades culturais: “na Gywra Pepo a gente pensa assim. Isso quer dizer que em outras escolas, mesmo guarani, pode não ser assim”.

A EEIG Gywra Pepo, inserida na *tekoa* Tenonde Porã, no extremo sul da cidade de São Paulo, foi fundada em 1997 e regulamentada pelo poder público em 2001 (BIASE, 2001). Suas atividades, de acordo com Santos (2017, p. 136), iniciaram-se a partir de recursos financeiros vindos da própria comunidade guarani até ser administrada pelo governo do Estado de São Paulo, o que se mantém até hoje. Os níveis de ensino oferecidos pela EEIG Gywra Pepo vão do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, e atende quase 300 estudantes matriculados, todos Guarani Mbya da *tekoa* terra indígena (TI) Tenonde Porã<sup>92</sup>.

Ainda que sua administração seja feita no nível estadual, a EEIG Gywra Pepo é uma escola autogerida e elaborada pelos Guarani, com quadro docente e pedagógico formado em sua maioria por professores mbya. O currículo, calendário, conteúdos, materiais etc, quando referentes ao currículo do núcleo diferenciado, são elaborados também pelos educadores e pelas educadoras guarani da Gywra Pepo, de modo que atendam à ideia de escola deste grupo. Este contexto de autogestão escolar precisa ser considerado para que se compreenda o *musicar* nesse espaço, bem como sua relevância e significado. Ou seja, considerando que a escola é elaborada pelos próprios membros da comunidade onde está inserida, e, assim, pensada para atender às demandas desse grupo, é necessário que antes sejam identificadas pelo menos parte dessas necessidades e demandas, pois o *musicar* nesse contexto escolar seguirá essa orientação.

---

<sup>92</sup> De acordo com <<https://novo.qedu.org.br/escola/35925135-indigena-guarani-gywra-pepo>>. Acesso em 11 nov. 2021.

Uma dessas necessidades, de acordo com Tiago, é poder mobilizar e instrumentalizar os estudantes no que se refere às questões indígenas (em suas diversas esferas) e às relações com os *jurua*, valendo-se de uma ferramenta externa, originalmente criada por pessoas não indígenas, mas reinventada por sua comunidade. A outra necessidade, é o fortalecimento da cultura guarani, ainda que a escola tenha tomado parte do espaço da educação tradicional guarani:

[Um dos papéis da escola na aldeia] é o fortalecimento cultural que pode ser feito utilizando esse espaço que foi tirado da educação tradicional guarani em que as crianças ficam um período dentro da escola. Então aproveita para fazer essa outra educação tradicional, mas que não é tão tradicional, mas que você consegue abordar as questões culturais (Tiago, um de meus interlocutores, faz parte da liderança da *tekoa* Tenonde Porã e professor da EEIG Gwyrá Pepo na época dessa conversa).

Nesse sentido, a comunidade escolar (re)elabora e (re)inventa sua escola, articulando saberes indígenas e não-indígenas. A articulação entre a educação escolar convencional e a educação tradicional, que, na opinião de Tiago, acaba não sendo tão tradicional, é o caminho que os Guarani dessa *tekoa* encontraram para atender às demandas de sua comunidade, que, ainda na opinião desse professor, é o fortalecimento do *nhandereko* guarani via “outra” educação tradicional.

Antes de seguir é necessário que se explique o que se entende aqui por educação tradicional, já que este é um termo utilizado também na Educação Musical, mas com sentido distinto. Assim como apontado por Oliveira (2012, p. 94) (e esta, por sua vez, baseando-se em Toren (1988)), a palavra “tradição” aqui não faz referência a aspectos imutáveis da cultura – e da educação. Antes, refere-se a “um conceito êmico apropriado por sujeitos que tomam alguns conhecimentos e práticas a eles relacionados como elementos constituintes de um ‘passado comum’, que lhes confere um sentimento de unidade e que os caracteriza como um grupo específico no presente” (OLIVEIRA, 2012, p. 94). Enquanto no campo da Educação Musical, por exemplo, o sentido do termo “educação musical tradicional” está, por vezes, relacionado à repetição ou imutabilidade, por hábito, costume ou convenção, de procedimentos de ensino (ou de repertório) deslocados da cultura, as palavras “tradição” ou “tradicional” assumem, neste trabalho, o sentido de herança cultural que, por estar relacionado à cultura, é passível de

transformações e elaborações pelos indivíduos que fazem parte da cultura a que tal tradição se refere, diferenciando-se, portanto, de uma educação convencional ou de uma educação marcada por práticas costumeiras, aplicadas acriticamente.

Essa “outra educação tradicional”, então, a que Tiago se refere é, na verdade, uma reinvenção da educação escolar convencional e que, na tentativa de seguir por rotas que fugissem das práticas costumeiras que marcam esse modelo de escola, foi elaborada para atender às demandas dos Mbya da *tekoa* Tenonde Porã. O que se vê nessa mudança de direção é a força particular de que tratava Bonin na frase que abriu este subcapítulo: “Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular (2008, p. 106). Ou seja, se o primeiro ponto que esta frase levanta diz respeito às singularidades, o segundo trata estes espaços escolares como lugares de força que, sendo particular, tem na pauta lutas igualmente singulares. Uma das lutas na EEIG Gwyrá Pepo consiste justamente em esquivar-se dos modelos dominantes e convencionais de ensino e da imposição padrões pré-concebidos, a eles resistindo.

Tais características se aproximam àquelas que estruturam uma educação *menor* (em oposição a uma educação *maior*), concebida, a partir do deslocamento do termo deleuziano “*literatura menor*”, pelo filósofo Silvio Gallo (2016):

[...] Como conceber uma “educação maior”, instituída, e uma “educação menor”, máquina de resistência?

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e resistência.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO, p. 64 e 65, 2016)

Portanto, uma educação *menor* seria uma educação militante, comprometida tanto com a singularização nos processos educacionais e que neles e por eles resiste, buscando, como descreve Brito (2007, p. 7), rotas de resistência aos projetos de nível macro, os quais visam a padronizações e sistematizações ordenadas previa e verticalmente.

Há ainda mais na fala de Tiago sobre “essa **outra** educação [...]” (grifo meu). Uma “outra educação” pensada para ou em uma escola diferenciada, ou, uma “outra escola” parece requerer “Outras Pedagogias<sup>93</sup>”. Estas, de acordo com Miguel Arroyo (2012), seriam respostas/reações pedagógicas às tentativas de desumanização/subordinação sofridas por Outros Sujeitos: pessoas que fazem parte dos coletivos e movimentos sociais, povos originários, negros, quilombolas, camponeses e trabalhadores rurais, povos periféricos e das favelas etc. (p. 28-29). Esses Outros Sujeitos apontariam “que as teorias pedagógicas não são estáticas, [pois] participam dos tensos processos históricos de humanização/emancipação, de reação à desumanização/subordinação” (p. 28), provocando respostas pedagógicas contrapostas, antagônicas, provocando *contrapedagogias* (p. 29).

É relevante incluir a ressalva feita por Arroyo sobre o caráter antagônico dessas Outras Pedagogias. Para o autor, essas pedagogias não podem ser consideradas como alternativas à pedagogia dominante, mas como oposição a ela, pois foram “[...] construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles [movimentos sociais, povos indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais etc] participam” (p. 29). Por esta razão é que é uma pedagogia de resistência, de reação.

Enquanto respostas pedagógicas de resistência, as contrapedagogias ou as Outras Pedagogias atuariam, portanto, como desestabilizadoras das pedagogias hegemônicas, das bases da teoria pedagógica dominante, incluindo saberes e conhecimentos outros por meio do rompimento das cercas que protegem os saberes considerados legítimos, e que segregam os saberes dos Outros Sujeitos. No entanto, as Outras Pedagogias não se limitam “a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e

---

<sup>93</sup> Mantêm-se aqui os termos “Outras Pedagogias” e “Outros Sujeitos” grafados com as iniciais em maiúsculo, da mesma forma como grafados por Arroyo (2012).

afirmam Outras Pedagogias” (p. 30). Os princípios que regem Outras Pedagogias são, portanto, a resistência à pedagogia dominante e sua crítica e desestabilização; mas também requerem a construção, a afirmação e a abertura de caminhos que permitam e valorizem pedagogias outras e saberes outros:

O campo da teoria pedagógica tem sido um dos mais fechados a reconhecer Outras Pedagogias. [...] A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. [...] Na história das ideias pedagógicas seria até pensável reconhecer pedagogias alternativas, mas não são produzidas pelos povos pensados incultos [...]. Esse é um dos atrevimentos mais desestabilizadores que vem dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses ribeirinhos, favelados e de seus(suas) filhos(as) ao chegarem à escola: [...] se afirmar capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalho, das resistências. Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas. (ARROYO, 2012, p. 32)

Abertura semelhante tem sido tema de estudo de alguns pesquisadores, ainda no campo da Educação (e, como veremos mais adiante, da Educação Musical), e os projetos a ela referida são marcados por processos educacionais abertos, multidimensionais, no sentido de que correspondem ao trabalho que soma olhares e opiniões; no sentido de que são plurais (GARCIA, 2009, p. 166). Estes são processos que se fazem, de novo, como movimento de resistência (BARRERA, 2016), que prezam pela experimentação pedagógica, e cujas práticas diferem das costumeiras; efetivam-se por meio de intervenções locais, voluntárias e comunitárias, e, por isso, intervêm diretamente sobre as condições de vida das pessoas envolvidas a quem presta serviços educacionais (ABBONIZIO e GHANEM, 2016, p. 889). A estes processos, Ghanem (2006), Abbonizio (2013), Fullan (2001), Torres (2000) e outros dão o nome de inovação educacional.

O conceito de “inovação” aparece no âmbito educativo, de acordo com Blanco e Messina (2000, p. 41), na década de 1960, associando-se, nesse período, à modernização, e concebido como um processo externo aos envolvidos, ou seja, como um processo implantado e regulado verticalmente, cuja consequência era sua homogeneização (BARRERA, 2016, p. 21). Nos anos 2000, a concepção de “inovação” se abre, permitindo, ainda de acordo com Blanco e Messina (2000), a autorregulação e a multiplicidade de significados.

Já Abbonizio (2013) relaciona os processos educacionais inovadores com “tentativas de alteração de práticas educacionais consideradas costumeiras” (ABBONIZIO, 2013, resumo), compreendendo-os, assim, como “uma ação intencionalmente dirigida, que busca enfrentar uma problemática pedagógica, originada em um contexto social circunscrito, da escola ou comunidade e a partir de um forte voluntarismo de educadoras e educadores” (ABBONIZIO, 2013, p. 22). Nesse sentido, a inovação educacional refere-se, como disse Barrera, a processos e não a como um acontecimento pontual (2016, p. 24 e 25), de modo que estes processos estão em constante mudança e estabelecem com seu meio e agentes uma relação de troca, na medida em que transformam o contexto em que tais agentes estão inseridos, ao mesmo tempo em que estes agentes são transformados.

Sendo assim, “as inovações mais eficientes são aquelas de caráter local, que emanam da base, desenvolvem-se com a participação dos próprios agentes e respeitam as manifestações de cada cultura” (BLANCO e MESSINA, 2000, p. 41 e 42), diferentemente do que aconteceu na década de 1960, quando se concebeu a inovação educacional como algo que pudesse ser estabelecido externa, homogênea e verticalmente. Ou seja, inovação educacional tem a ver com a maneira como os agentes – educadores, educandos e comunidade – apropriam-se de processos que tratam deles mesmos e moldam estes processos e espaços de ensino de modo que sejam respondidas suas inquietações e necessidades tanto escolares, como culturais e sociais.

O conceito de inovação educacional, aproxima-se do de educação *menor* elaborado por Gallo e discutido há pouco, pois se inovação educacional é marcada por processos que se fazem como movimento de resistência como já enunciado acima, ela também pode ser educação menor já que é também um ato ou máquina de resistência como descrito na citação de Gallo; se inovação educacional tem a ver com projetos circunscritos, que emanam da base e não com aqueles de origem governamental, vertical (ABBONIZIO e GHANEM, 2016; GHANEM, 2006; ABBONIZIO, 2013; FULLAN, 2001; TORRES, 2000), ela também pode ser educação menor, pois está no “âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2016, p. 65); se inovação educacional está na direção oposta à homogeneização, ela também é educação menor porque a esta tampouco interessa “criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (ibidem, p. 68).

Além disso, vale lembrar o caráter singular da inovação, de modo que o que pode ser considerado inovador para uma pessoa ou grupo ou contexto, pode não ser dessa forma considerado para outra pessoa, grupo, ou contexto, conforme explicam Blanco e Messina:

A inovação não é asséptica nem neutra, já que está condicionada por posicionamentos políticos, sociais, culturais e epistemológicos, de tal forma que o que é inovador para uma pessoa, não o é para outros. A percepção do que é ou não inovador depende da perspectiva e das representações ou concepções dos distintos sujeitos envolvidos com a educação, com a escola, com o ensino, com a aprendizagem, com o sujeito que se pretende formar, com a sociedade, com a cultura etc. Em segundo lugar, as inovações são “ahistóricas”, mas se definem em função do contexto e do tempo [...] e o que em um momento foi inovador, em um determinado contexto pode deixar de sê-lo ao se converter em rotina. Toda inovação se realiza em reação a uma situação determinada que se quer transformar, e o novo se define em relação ao anterior; o que é inovação em um país ou escola é tradição em outra (BLANCO e MESSINA, 2000, p. 45 e 46).

Essa ideia, portanto, vai na contramão de metodologias que visam à homogeneização do ensino em qualquer área, em qualquer lugar, em qualquer tempo, ainda que tais metodologias rompam com modelos vigentes. Dessa forma, a inovação educacional, aqui, tem a ver, sim, com o rompimento da “obsessão uniformizadora e formatadora da escola”, para usar a expressão de Santos (*apud* PACHECO, 2003, p. 14, prefácio), mas, mais que isso, essa ruptura, enquanto linha de fuga em relação às metodologias homogeneizadoras, precisa ser significativa àqueles que dela fazem parte, e só assim se constituirão contrapedagogias, “Outras Pedagogias”. Desse modo, tentativas de implementação de metodologias e de práticas pedagógicas copiadas e implementadas sem critérios e sem reflexão, por mais inovadoras que sejam no contexto no qual se origina, nada têm a ver com inovação educacional, já que não (cor)respondem às especificidades dos envolvidos.

Em sua tese “*Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*”, Abbonizio (2013), distinguindo a educação escolar indígena da educação escolar (não indígena) convencional<sup>94</sup>, examina a hipótese de que os processos educacionais apoiados em experiências recentes de escolarização indígena podem ser, a partir de estudo de caso da Escola Indígena Khumuno Wꞌuꞌ (do

---

<sup>94</sup> Vale notar que Abbonizio não qualifica a educação escolar não indígena como tradicional, mas como convencional, justamente por causa do sentido que a palavra “tradicional” assume na antropologia.

povo Kotira, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas), classificados como inovadores, pois consistem em “tentativas de alterações de práticas educacionais consideradas costumeiras” (ABBONIZIO, 2013, resumo) e são gerados pela comunidade de modo a atender aos seus projetos de futuro. Já Santos (2017) identificou, em seu trabalho de mestrado, os aspectos educacionais da Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo que poderiam ser considerados inovadores, a partir da mesma concepção acerca do que é inovação educacional.

Em relação à educação escolar indígena, as características que marcam processos inovadores ou ideias que remetem à ideia de educação *menor* podem ser reconhecidas já nos documentos oficiais brasileiros que, por meio de leis e normas, garantem, como políticas públicas, escolas e práticas pedagógicas diferenciadas nestas escolas. No entanto, como também observam Marqui e Beltrame (2017, p. 242), o fato de consistirem em políticas a serem implantadas verticalmente pode estimular a homogeneização de suas práticas e ideias de escola, as quais deveriam ser diferenciadas. Cohn (2009, p. 3), por exemplo, chama a atenção para a contradição que se vê nos formuladores de políticas educacionais para a educação escolar indígena: universalizar os serviços ao mesmo tempo em que possibilita a diversificação das experiências pedagógicas e curriculares.

Políticas verticais, que universalizam, vão em direção oposta aos processos inovadores em educação, justamente porque não têm caráter local, não emanam da comunidade, são universais. Ainda assim, a análise destes documentos parece pertinente porque são eles, paradoxalmente, que garantem processos pedagógicos autônomos, singulares, criativos e inovadores nas escolas indígenas, pois fomentam, dentre outras coisas, que sejam ouvidas e atendidas as respectivas expectativas que esses povos têm em relação à sua educação escolar.

A Constituição Federal, de 1988, assegura, por exemplo, no segundo parágrafo do artigo 210, às comunidades indígenas uma educação escolar em sua língua materna e que se valha de seus processos próprios de aprendizagem, o que também consta na Lei 9.394/96 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). No artigo 78 desta lei, a LDB, está prevista a

[...] oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Já no artigo seguinte, constam os apoios técnico e financeiro aos “[...] sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Lei 9.394/96, art. 79). Tais programas, nos quais se incluem os Planos Nacionais de Educação, deverão, de acordo com o primeiro parágrafo deste mesmo artigo, ser “planejados com audiência das comunidades indígenas” e terão como objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Reunindo os principais pontos levantados nos trechos dessas leis, destacam-se a valorização da língua materna e dos processos próprios de ensino e aprendizagem indígenas; a indicação de uma educação escolar bilíngue e intercultural; a promoção, pela escola, de ações de reafirmação das identidades étnicas; a valorização e inclusão dos saberes indígenas no currículo escolar, bem como o acesso a saberes outros, sejam de sociedades indígenas ou não indígenas; o provimento de formação docente especializada; a garantia de currículos, programas e materiais didáticos específicos e diferenciados.

Os pontos listados, conseqüentemente, servem de amparo ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena) (BRASIL, 2002) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012). O primeiro

documento, por exemplo, descreve como fundamentos gerais da educação escolar indígena, a:

1. Multietnicidade, pluralidade e diversidade, relacionadas à variedade de grupos étnicos, às diversas experiências sociais e históricas, e às singularidades culturais de cada povo (BRASIL, 2002, p. 22);
2. Educação e conhecimentos indígenas, que se referem aos “[...] complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar, e reelaborar conhecimentos e concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural” (BRASIL, 2002, p. 22);
3. Autodeterminação, que trata do direito das pessoas e comunidades indígenas decidirem seu futuro, fazerem escolhas e elaborar e administrar autonomamente seus projetos de futuro (BRASIL, 2002, p. 23);
4. Comunidade educativa indígena, que entende que a escola não é o único lugar de aprendizado, isto é, que “[...] a comunidade também possui sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros” (BRASIL, 2002, p. 23); e, por último,
5. Educação intercultural, porque reconhece e mantém a diversidade cultural e linguística (BRASIL, 2002, p. 24); comunitária, porque é “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com os seus projetos e seus princípios” (BRASIL, 2002, p. 24); bilíngue/multilíngue, porque, na maioria das vezes, contempla casos em que se faz uso de mais de uma língua (BRASIL, 2002, p. 25); e específica e diferenciada, porque é “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 2002, p. 25).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena<sup>95</sup> (BRASIL, 2012) foram aprovadas em dois pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação: um em 1999 (Parecer 14/99) e outro em 2012 (Parecer 13/2012). O primeiro, conforme retomado no parecer de 2012, fixa as “normas para o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2012, p. 1), ou, nas palavras de Grupioni (2008, p. 84), “apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e

---

<sup>95</sup> Aprovadas em 10 de maio de 2012 e publicadas no Diário Oficial da União no mês seguinte do mesmo ano, na Seção 1, página 18.

funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol desta modalidade de ensino”. Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena aprovadas em 1999 foram resultado de discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), as fixadas em 2012 foram elaboradas coletivamente pelo CNE, pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e pelo Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, este composto por especialistas indígenas e indigenistas atuantes na Educação Escolar Indígena<sup>96</sup> (BRASIL, 2012, p. 2).

Dos objetivos listados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena aprovadas no Parecer 13/2012, destaca-se aqui a orientação que visa tornar a Educação Escolar indígena projeto orgânico, assegurando as especificidades dos processos próprios de ensino e aprendizagem indígenas, bem como suas formas de produção de conhecimento (p. 3). Dessa forma, a escola indígena se assumiria como “local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico” (p. 4) e “como lugar estratégico de continuidade sociocultural” (p. 4), na medida em que ressignifica os papéis da escola por meio da escolarização nas próprias línguas, da valorização dos processos educativos próprios, da formação de professores da própria comunidade, da produção de materiais didáticos específicos, da valorização dos saberes tradicionais e da autonomia pedagógica. Essa autonomia viria da possibilidade de a escola indígena

trabalhar temas e projetos ligados aos modos de vida de suas comunidades. [...] Neste sentido, destaca-se a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. (BRASIL, 2012, p. 9)

---

<sup>96</sup> De acordo com o documento, o objetivo do grupo era “subsidiar a elaboração destas diretrizes, tendo como referência principal as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CNE/CEB 3/99, os documentos referenciais elaborados pelo MEC a partir de 1991, quando este recebeu a incumbência de coordenar as ações de Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um conjunto de documentos e manifestações indígenas a respeito da situação da Educação Escolar Indígena no país” (BRASIL, 2012, p. 2).

Nota-se, nos textos dos documentos, o diálogo com o conceito de inovação educacional quando tanto as diretrizes quanto os referenciais curriculares orientam e enfatizam que nos processos educacionais das escolas indígenas devem constar projetos orgânicos e autônomos, que respeitem, valorizem e promovam as práticas locais e especificidades culturais tais como os saberes, produção de conhecimento, línguas e processos educativos próprios, bem como atendam às aspirações de futuro e necessidades presentes da respectiva comunidade indígena. Mas tais documentos não garantem a ausência de desafios ou dificuldades no que se refere à educação escolar indígena.

Grupioni (2016), Cohn (2005) e Tassinari e Gobbi (2009) discutem algumas dificuldades na efetivação do direito dos povos indígenas a uma educação bilíngue, específica e diferenciada de qualidade. Esta qualidade, de acordo com Grupioni (2016), deveria se consumir na prática e não somente nos documentos e listas de demandas e proposições elaboradas, no respeito e valorização dos conhecimentos, saberes e práticas tradicionais, e na promoção da igualdade de oportunidades e formação para pessoas indígenas, o que, para este pesquisador, não tem acontecido:

A legislação educacional do país afirma que o direito dos povos indígenas a uma educação própria, que valorize o direito dos povos indígenas a uma educação própria, que valorize conhecimentos e práticas tradicionais, que seja bilíngue e valorize as línguas indígenas, e que acolha os anseios das comunidades em termos de formação e qualificação, com calendários diferenciados e a partir de propostas político-pedagógicas próprias. Mas, na prática, é o modelo da escola nacional que continua se impondo. A legislação educacional indígena vem sendo sistematicamente desrespeitada e a oferta da educação nas aldeias indígenas tem se caracterizado pela baixa qualidade do ensino, pela precariedade das condições de infraestrutura e pela ausência de práticas pedagógicas específicas aos contextos indígenas.

O período de 2010 a 2015 [...] evidencia, de modo geral, a consolidação de impasses estruturais nos processos escolares nas aldeias, resultando num ensino de baixa qualidade e numa insatisfação generalizada.

[...] Em termos de qualidade e de processos pedagógicos, o Censo Escolar do MEC de 2015 informa que em praticamente metade das escolas indígenas do país não há materiais didáticos próprios, diferenciados, construídos a partir das línguas e culturas indígenas (46,4%). E em um terço das escolas do país (33,1%) o ensino é ministrado apenas na língua nacional. Esses dados revelam que a educação oferecida nas aldeias não tem se pautado pela perspectiva da educação intercultural, tal como previsto na legislação, e que nem as culturas, saberes, práticas, conhecimentos e línguas são valorizados

pela educação escolar, que vem seguindo os padrões nacionais, em claro prejuízo ao direito à identidade, à autonomia e à participação social dos povos indígenas. (GRUPIONI, 2016, p. 111-112)

Antes disso, Tassinari e Gobbi (2009) indicaram como principal desafio de cada escola indígena a adequação das “especificidades de seus conhecimentos e processos nativos de ensino e aprendizagem às normas gerais propostas pelo Estado” (p. 104). Da parte das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, o desafio, ainda de acordo com estas pesquisadoras, refere-se “à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas” (p. 104), dos processos próprios de aprendizagem e dos saberes e conhecimentos que são transmitidos oralmente e não pela escrita (p. 105).

Já Cohn (2005) apontava como desafios para a efetivação de uma escola diferenciada, isto é, de uma escola que respeita a cultura daqueles à quem presta serviços educacionais, que respeita sua língua e seus processos próprios de aprendizagem (p. 486), a dificuldade de atender à pluralidade de etnias e culturas e o constante debate em torno dos conceitos fundadores do termo “educação diferenciada”, fazendo “com que sua aplicação tenha que ser resolvida caso a caso” (p. 486). A pluralidade apontada por Cohn pode ser reconhecida, dentre outras coisas, nas diferentes ideias que as populações indígenas têm de escola e, por conseguinte, do que esperam que a escola faça pela comunidade.

Ao escrever sobre a experiência escolar dos Kayapó-Gorotire, Sousa (2001) conta que as relações e o convívio desse grupo indígena com outros agentes, ou seja, com pessoas não indígenas como representantes do governo, missionários, fazendeiros, jornalistas, pesquisadores e mesmo com pessoas indígenas de outras etnias, ainda que conflituosas, possibilitam aos Kayapó-Gorotire uma experiência educativa intercultural, fator influenciável do que esta comunidade pretende com a escola. A partir de exemplos extraídos de Verswijver (1992), Sousa (2001) relata o grande interesse dos Kayapó em adquirir elementos de outras culturas, sejam de culturas de grupos indígenas não-Kayapó ou dos *Kuben* (nome pelo qual são chamadas as pessoas não-indígenas). O pesquisador conta que, no passado, por exemplo, em expedições de guerra contra os *Kuben*, a motivação dos Kayapó estava em conseguir mercadorias como roupas, ferramentas, armas de fogo e miçangas do grupo inimigo. Quando as expedições eram contra as populações indígenas não Kayapó, havia o objetivo de aprendizagem e “enriquecimento

cultural”<sup>97</sup>, ou seja, um dos métodos utilizados por este grupo para o “enriquecimento” de sua própria cultura, era o rapto de mulheres jovens para que estas ensinassem cantos e rituais de seus povos de origem (p. 245). Ou ainda, enviavam-se crianças órfãs “para serem criadas por famílias *Kuben* por um certo período, para mais tarde trazerem de volta à aldeia, de forma que pudessem ensinar aspectos do ‘homem branco’” (p. 247).

Nesse sentido, a escola para os Kayapó-Gorotire é um espaço onde se viabilizariam “conquistas culturais”, já que por meio dela, poder-se-iam acessar os bens culturais dos *Kuben* e, por esta via, estabelecer relações menos assimétricas. Por essa razão, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Sousa, os Kayapó “não pareciam buscar uma alternativa de educação diferenciada [...]. Pelo contrário, demonstraram querer que seus filhos estudem – em idênticas condições – as mesmas coisas que os *Kuben*” (p. 264), trazendo, de acordo com esse grupo, benefícios para seu povo. A gestão e os projetos pedagógicos da escola na aldeia, ainda assim, não incluem os Kayapó, sendo elaborados e executados por agentes externos e em situações inadequadas. A consequência disso é o deslocamento dos estudantes indígenas da aldeia até as escolas não indígenas nas cidades a fim de que acessem a melhores condições escolares (SOUSA, 2001).

Marqui e Beltrame (2017), por sua vez, problematizam a maneira como os conhecimentos tradicionais entram na escola dos Xikrin do Bacajá, moradores da Terra Indígena Trincheira-Bacajá, no sudoeste do Pará, e na escola dos Baniwa, residentes na bacia do Rio Içana, no Alto do Rio Negro. A diferença entre esse trabalho e o de Sousa (2001) é que enquanto os Xikrin afirmam que a escola é o espaço para aprender os conhecimentos dos não-indígenas (assim como Sousa diz reivindicar os Kayapó), para os Baniwa, este mesmo local é entendido como ferramenta por meio da qual são atendidos seus projetos comunitários (p. 245). Sobre o primeiro grupo, as autoras comentam que “os Xikrin parecem não querer se envolver muito com o trabalho na escola, pois se este é um lugar de transmissão de conhecimentos dos brancos são eles que sabem [na opinião dos Xikrin] a melhor forma de executar essas tarefas” (p. 244). A ressalva que Marque e Beltrame fazem é que esta postura, contudo, não significa que os Xikrin não se importam com o que o está acontecendo na escola ou com a escola em si, mas entendem que, neste espaço, as relações das crianças com os adultos e mesmo com os saberes tradicionais têm outros

---

<sup>97</sup> Termo utilizado por Souza (2001).

significados, mantendo-os na escola da aldeia, ao contrário do que foi observado entre os Kayapó por Sousa (2012). Tanto é que, relatam as autoras, em nenhum outro momento os adultos Xikrin permitem que as crianças recebam orientações de pessoas não indígenas (p. 254).

Sobre os Baniwa, as autoras destacam o protagonismo dos membros dessa comunidade no desenvolvimento dos projetos escolares e na construção da escola que pretendem tanto no nível local quanto nacional (p. 246). A comunidade, por exemplo, participou tanto da definição do local onde seria a escola quanto de sua construção. Marqui e Beltrame (2017) contam, a partir de Diniz, Silva e Baniwa (2012, p. 235), que

a área escolhida para sediar a escola relaciona-se a importantes eventos na mitologia Baniwa sobre processos rituais de aprendizagem de jovens, na foz do igarapé Pamáali. O nome da escola alude ao guerreiro *Paanhali*, que foi morto e jogado com suas armas dentro da água do igarapé, onde nasceu uma árvore que produz uma espécie de fruto que todos os animais gostam de comer e cujo nome também é Pamáali (MARQUI e BELTRAME, 2017, p. 248)

Esta escola conta com alojamento para os estudantes, professores e funcionários (que podem estar com sua família), cozinha, telecentro, salas de aula, quadras de futsal e campo de futebol. Esta estrutura se justifica na maneira como é organizado o calendário escolar: dividido em três etapas letivas em que os alunos se deslocam de canoa até a escola e lá permanecem durante cada etapa, que dura cerca de trinta a quarenta e cinco dias. Quando não estão na escola, os estudantes desenvolvem suas pesquisas e projetos, parte do ensino *via-pesquisa*, metodologia implantada pelos Baniwa cuja proposta é que “o currículo escolar seja aberto e se estruture sobre problemáticas referentes a região do rio Içana” (p. 250). As problemáticas levantadas na escola devem ser respondidas pelos estudantes, professores e coordenadores durante as entre-etapas, quando estão em suas respectivas comunidades, por meio de entrevistas com as pessoas mais velhas da comunidade, os *velhos conhecedores*. Estes são os interlocutores das pesquisas e são reconhecidos na comunidade por terem algum conhecimento específico (p. 250). Ao retornarem à escola, os professores orientam os estudantes sobre sua pesquisa que também podem ser consideradas trabalho de conclusão de curso e apresentadas em uma Assembleia da qual fazem parte coordenadores, professores, lideranças e os pais e as mães dos estudantes.

A EEIG Gwyrá Pepo, da forma como elaborada e gerida, encontra muitos pontos que podem defini-la como espaço de educação inovadora, de práticas pedagógicas inovadoras; como lugar em que os tempos são pensados em consonância com o que se entende por *educação menor* (GALLO, 2016) e em cuja prática docente são reconhecidas contrapedagogias nos moldes definidos por Miguel Arroyo (2012). No entanto, ainda que essas aproximações e interlocuções sejam possíveis e coerentes, identifico a EEIG Gwyrá Pepo ocupando um lugar que se engendra numa região de fronteira, estabelecendo também (e por isso) relações fronteiriças.

Considerando a escola indígena como um lugar em que transitam e se articulam conhecimentos e saberes de várias ordens, como os conhecimentos indígenas e os conhecimentos ditos científicos, Tassinari (2001) analisa três abordagens relacionadas às escolas indígenas: 1) a escola inserida nas comunidades indígenas é um espaço ocidental que ameaça a sobrevivência das culturas indígenas, podendo extingui-las; 2) é um espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena na qual a escola está inserida e que, por isso, suas tradições resistem; e 3) a escola indígena é um “espaço de contato onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados”, em que o que estaria resistindo não são as tradições, mas a própria diferença (p. 55 e 56).

Para Tassinari, a terceira abordagem é a que faria sentido no contexto no qual se situam as escolas indígenas: enquanto lugares fronteiriços, ao contrário do que se costuma dizer, estas escolas não estariam relacionadas a limites, mas a fluxos e trânsitos de saberes, de culturas, de pessoas.

[...] a noção de “fronteira” não se traduz em “limite”, enquanto uma barreira intransponível entre populações claramente diferenciadas e culturas previamente distintas. A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola indígena

como um espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e criatividade. (TASSINARI, 2001, p. 68)

Dessa forma, a escola indígena, ainda de acordo com a mesma autora, ocupa um pequeno espaço *entre* as partes de um todo, o que nos remete ao não-lugar deleuziano, uma zona intervalar, de indiscernibilidade, de encontro entre coisas, que não é um nem outro, porque está *entre*; é um *lugar-entre*, e que por estar *entre*, não é localizável ou está desterritorializado:

*Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 49, grifo dos autores)

Hannerz (1997, p. 20), autor no qual Tassinari se apoia, por exemplo, argumenta que “fronteira” ou “zona fronteira”, em vez de linhas nítidas, seriam, antes, “[...] regiões, nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambiguidade e incerteza”. Se são ambíguas, incertas, essas regiões são indiscerníveis, desterritorializadas, e são assim justamente por estarem neste *lugar-entre*. Mas são também, como diz Hannerz, regiões que se transformam em outra e que, assim como aquilo que está *entre*, neste não-lugar, são passíveis de devires ou neles estão implicados.

Deleuze e Guattari (1997) escrevem que devir não significa imitar, nem quer dizer se identificar com aquilo no que se transforma; antes não se contentam em passar pela semelhança, pois a semelhança seria justo um obstáculo ou uma parada, e o que importa passa-se em outro lugar. Dessa forma, se se arrisca aqui a situar as escolas indígenas e mesmo a EEIG Gwyrá Pepo neste lugar-entre, pode-se também dizer que ela estaria, da mesma forma, submetida a transformações, ao devir deleuziano. Esse devir-escola, se é possível dizer assim, igualmente, não se contenta em passar pela semelhança, para o qual a semelhança, ao contrário, seria um obstáculo; por isso as experimentações pedagógicas, a inventividade, a criatividade, as rotas de fuga e esquivas que marcam as experiências escolares indígenas conduzidas pelas comunidades indígenas, e, neste caso, pelos Mbya da Tenonde Porã.

O trânsito gerado pelo fluxo de saberes e pela articulação deles é que situa a escola indígena no lugar-entre, e ocupar esse não-lugar ou atender às suas implicações, requer criatividade – e (por isso) resistência – para gerar e gerir este devir-escola, de modo que esta seria uma escola que não se reproduz, mas se torna. No entanto, pode-se ir além: este lugar-entre, que não é nem lá, nem cá, que não é território, é ainda rizoma, em que tudo são linhas que se conectam. Cosmologia, política, língua, educação indígena, educação escolar indígena, visão de mundo, não importa a porta pela qual se entre, é possível chegar a qualquer outra entrada e desta para outra qualquer.

O *nhandereko* guarani, no qual se constroem as práticas pedagógicas na EEIG Gywra Pepo pode ser considerado rizoma, fazendo de sua escola, porque a atravessa, também rizomática. Mas Deleuze e Guattari escrevem ainda que o rizoma é feito também de linhas de fuga ou de desterritorialização com dimensão máxima segundo a qual, seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza” (2011, p. 43). Isso acaba por nos remeter àquela esquiva dos *xondaro* no *xondaro jeroky* e dos educadores e educadoras guarani que fazem com que sua escola seja também um lugar de múltiplas esquivas<sup>98</sup>.

Nesse sentido, pode-se dizer que as aulas e as práticas pedagógicas registradas no primeiro capítulo ilustram a inventividade e criatividade que conduzem o musicar no espaço-tempo escolar, na medida em que, fugindo das linhas dominantes e porque se fazem no *nhandereko* e neste devir-escola, reinventam-se, assumindo significados e lugares outros. Os espaços que a EEIG Gywra Pepo ocupa são, portanto, espaços fronteiriços, mas também são espaços ressignificados e de resistência. E os tempos são organizados de forma a atender os significados assumidos por esses espaços.

Retomando o depoimento de Tiago<sup>99</sup>, o que se apreende é a invenção por parte das educadoras e dos educadores guarani, a partir dos deslocamentos que a escola provoca, de uma rota que a eles permita usar este espaço originalmente estrangeiro de forma a atender suas demandas. Contudo, são justamente as mudanças que geram o trânsito entre as ideias convencionais de escola, entre o modo como os Guarani veem e vivenciam sua educação tradicional, e entre as ideias que este grupo tem de escola; entre as propostas curriculares e pedagógicas *jurua*, por meio de professores não indígenas e do material

---

<sup>98</sup> Capítulo I.2

<sup>99</sup> Página 157. Depoimento sobre o papel da escola, do Tiago.

didático utilizado por eles, e aquelas guarani; entre ideias de música, que vão desde os *mboraei* às músicas compostas pelos educadores dessa escola; entre o currículo nacional e o do núcleo diferenciado; entre o prédio escolar e a *opy*. Enfim, os fluxos e transformações provocados nestas fronteiras acabam dando origem a uma escola ressignificada; e o fato desta escola estar desterritorializada, num lugar-entre, atravessado por rizomas, é que faz dela lugar de espaços e tempos de resistência e mesmo de (re)invenção do *nhandereko*.

## **IV.2. Relações e significados no *musicar* na Escola Estadual Indígena Guarani Gywra Pepo**

A primeira explicação que me foi dada acerca da função do *oporaei* na *opy* durante as atividades culturais da EEIG Gywra Pepo levantava uma discussão que, apesar de parecer já ter sido discutida com alguma frequência pelos educadores e educadoras da escola, era novidade para mim: “nós levamos os estudantes até a *opy* [em vez de ficar no prédio escolar] para não escolarizar a cultura”, alertou-me Tiago. Se em grande parte das escolas não indígenas convencionais parece haver o esforço de resgatar brinquedos, brincadeiras e músicas da cultura tradicional da infância, levando para dentro dos espaços e currículos escolares o que originalmente acontecia fora destes ambientes e momentos, como nas ruas e praças, na EEIG Gywra Pepo a preocupação declarada a mim era justamente não escolarizar as manifestações – ou a cultura – que aconteciam e acontecem originalmente em espaços outros, como é o caso dos *mboraei* na *opy*.

Isso quer dizer que o que as educadoras e os educadores guarani intentam é, de acordo com Tiago, que seu *nhandereko* não seja ensinado dentro dos espaços escolares, mas que estes espaços aconteçam no próprio *nhandereko*. Antes de integrar o repertório escolar, os *kyrĩgue mboraei*, por exemplo, são cantados – e ensinados e aprendidos – em situações e momentos não escolares, como aqueles na *opy*. Portanto, não serão ensinados aos estudantes Guarani por um professor ou professora dentro da sala de aula. Desse modo, tanto a *opy* passa a fazer parte da escola, quanto a escola passa a fazer parte da *opy*, mas sem escolarizar este espaço, pois a forma como o *musicar* acontece na *opy* não foi escolarizada, antes corresponde aos modos como se efetiva em momentos extraescolares.

Todo o *musicar* na escola, então, segue a mesma lógica: enquanto manifestações do *nhandereko*, o *musicar* precisa acontecer no próprio *nhandereko*. O que se pretende ensinar na escola será elaborado de tal modo que aconteça, ainda que dentro do tempo escolar, em espaços extraescolares. Para os Guarani, essa é, então, uma das formas de não se escolarizar a cultura, pois, ainda que o *oporaiei* ocorra dentro do espaço-tempo escolar, diz mais respeito à *opy* que à escola. Dessa forma, em vez de se levar a *opy* para dentro da escola, leva-se a escola para dentro da *opy*; ou ainda, em vez de se levar a cultura para dentro da escola, a estratégia de esquiva é seguir o caminho inverso: leva-se a escola para dentro da cultura. Em outras palavras, em vez de escolarizar o *nhandereko* ou a cultura guarani, “guaraniza-se” a escola, isto é, extrapola-se o *nhandereko* para a escola. Escolarizar a cultura seria, portanto, confinar o *nhandereko* dentro do prédio escolar; não escolarizar a cultura é levar o espaço-tempo escolar para dentro do *nhandereko*. E o paradoxo parece ser esse: levar a escola para dentro da cultura é justamente o contrário da escolarizar a cultura, pois a escolarização da cultura aconteceria se a cultura se fizesse dentro da escola, da sala de aula. É uma esquiva sutil.



**Figura 32.** Esquema ilustrando o que parece ser escolarização da cultura, a partir do modo como os Guarani organizam o *musicar* na EEIG Gwyrá Pepo.

Oliveira (2012), em trabalho desenvolvido na *tekoa* M’Biguaçu, em Santa Catarina, relata que a escola nesta *tekoa*, em consonância com o depoimento de Tiago, é ainda, para este grupo guarani, um espaço no qual se investe na valorização da tradição. Mas, além da escola, há outros espaços, de acordo com a pesquisadora, para que isso ocorra: o coral do qual participam as *kyrĩgue*, e da *opy*, onde acontecem as rezas diárias, estas compostas pelos *mboraei* e *jeroky*.

O mesmo se observa na *tekoa* Tenonde Porã: na escola, a valorização da tradição está na forma como as práticas pedagógicas são (re)elaboradas, construídas e conduzidas, como

já discutido há pouco. Quanto aos corais, ainda que seja comum que os *jurua* os classifiquem como “coros infantis”, estes são formados principalmente pelas crianças e jovens solteiros ou recém-casados (MACEDO, 2011, p. 394), e estão vinculados, na maioria das vezes, a um *tamõi* (avô) ou *jaryi* (avó) ou liderança política que com estes tenha vínculos (MACEDO, 2012a, p. 379). O repertório dos coros é formado exclusivamente pelos *kyrĩgue mboraei*, os quais são cantados com dentro e fora da aldeia nas apresentações para os *jurua*, na *opy*, antes do canto-reza ou entre um e outro (MACEDO, 2012a, p. 379), na escola (nos moldes das atividades diferenciadas descritas e analisadas aqui), ou mesmo em situações cotidianas como se proteger do frio em uma tarde de domingo (como já participei) ou até para ninar uma criança.

Macedo (2012a, p. 379) ainda conta, a partir do depoimento de Timóteo Vera Popygua (que, à época do relato, era cacique da aldeia Tenonde Porã), que as apresentações não eram, em origem, públicas, isto é, os *jurua* não acessavam estes cantos. Em 1996, Timóteo participou da organização do Intertribol, torneio de futebol que reunia times de diversas comunidades indígenas no ginásio do Ibirapuera, na cidade de São Paulo. Pensando sobre o que fazer na abertura do evento, o cacique se lembrou de sua participação, em Portugal, das comemorações dos 500 anos de chegada dos europeus na América, em que, por não saber o que dizer quando chamado ao palco, resolveu entoar um canto que ouvia do avô, arrebatando a plateia (MACEDO, 2012a, p. 377). Tal lembrança fez com que Timóteo decidisse formar um coral para uma apresentação pública na cerimônia de abertura do Intertribol:

A decisão de formar o coral para uma apresentação pública foi de encontro à histórica postura de “invisibilidade cultural” por parte dos Guarani, em que a vida nas aldeias e na *opy* deve ser mantida fora dos olhares e ouvidos dos *jurua*. Mas Timóteo argumentou que estava na hora deles mostrarem que os Guarani não são apenas uma “lenda do passado”, nem “aculturados”, apontando que “os Guarani são século XXI” (aqui uso as expressões dele). [...] Desde então, partir de meados da década de 90, os corais se multiplicaram nas regiões Sul e Sudeste, resultando na gravação de CDs e apresentações recorrentes em diversos locais para os brancos. [...] “Está na hora da gente mostrar nosso segredo, que é nosso canto, assim como os *jurua* mostram o canto deles. Vamos torcer para que a gravação do CD nos fortaleça”. (MACEDO, 2012a, p. 378, 381)

Assim, os corais guarani, ao se fazerem ouvir (conforme tradução feita por Macedo da palavra *nhamoendu*, e que é expressão recorrente nos *mboraei*) por meio dos cantos nas apresentações públicas para os *jurua*, também são meios de fortalecimento espiritual, como indicado no discurso de Timóteo acima. Além disso, vale ressaltar a qualidade conectora dos *mboraei*, mesmo quando entoados publicamente:

[...] a beleza e a força do canto para os Guarani são indissociáveis da capacidade singular (e divina, ou se quisermos, xamânica) conferida pelo *nhe'ẽ*. Mesmo fora da *opy* e voltado aos brancos, o canto pode se efetivar como ponto articular entre duas intersecções: conectando aqueles que compartilham o *nhe'ẽ* - Guarani e *Nhanderu kuery* – e aqueles que compartilham a condição de vivente nesta terra perecível e num corpo perecível – Guarani e *jurua*. (MACEDO, 2012a, p. 388 e 389)

Já a *opy*, de acordo com Macedo (2011, p. 386), é o lugar onde se efetiva, coletivamente, a interlocução com *Nhanderu* e *Nhandexy kuery*<sup>100</sup> em curas xamânicas, cantos, danças, fumo do cachimbo (*petyãgua*) e modalidades discursivas. Os cantos entoados neste momento são os *mboraei tarova*, nos quais predominam as vocalizações, precedidas ou intercaladas por evocações às divindades (MACEDO, 2012a, p. 372). Estas interlocuções provocam um devir-deus, imanente a cada pessoa guarani, e potencializada na experiência dos sonhos, consumo de *pety* (tabaco), cantos e danças (MACEDO e SZTUTMAN, 2014, p. 289). Além disso, estes dois últimos também são meios pelos quais a pessoa guarani atualiza e fortalece o vínculo com seu *nhe'ẽ*, e, por isso, contribuem para a construção da pessoa guarani, situando-a no cosmos (ibidem, p. 289).

Traduzido por Schaden (1974) como “alma-palavra”, o *nhe'ẽ* é a força responsável pelo vínculo entre os seres humanos aos habitantes imortais dos domínios celestes (MACEDO e SZTUTMAN, 2014, p. 291), além de fazerem parte do processo de construção da pessoa (ibidem, p. 293), situando-a, inclusive, no cosmos (MACEDO, 2012a), em uma “parte de que já se é parte” (MACEDO e SZTUTMAN, 2014). Vale destacar que o estabelecimento de tal vínculo, inclusive, impede adoecimentos, enfermidades, melancolia, agressividade, falta de discernimento, resultantes da desagregação do *nhe'ẽ* ao corpo (ibidem, p. 294). Dessa forma, cabe ao indivíduo guarani manter-se vinculado ao seu *nhe'ẽ*, o que faz com que a participação das crianças nos *mboraei* na *opy* seja vista pela comunidade como algo

---

<sup>100</sup> De acordo com Macedo (2011, p. 381), *Nhanderu* e *Nhandexy kuery*, “nossos pais” e “nossas mães”, são habitantes imortais dos domínios cósmicos celestes, onde nada perece.

positivo, pois esse não é somente um momento de fortalecimento cultural; também não é apenas um momento em que as crianças podem aprender os *mboraei* e *jeroky* guarani. Participar desse *musicar* na *opy* é, além disso tudo, um momento em que as crianças vão-se tornando Guarani não somente porque estão vivenciando seu *nhandereko*, ou seja, seu modo de viver, sua cultura, em um processo de enculturação ou de “guaranização” (se é permitido dizer assim), mas porque estão 1) fortalecendo o vínculo com seu respectivo *nhe'ẽ*; 2) construindo-se pessoas Guarani e consolidando sua respectiva parte no cosmos, num processo de individuação (MACEDO E SZTUTMAN, 2014); e 3) potencializando seu devir-deus, ou divinização, como colocam Macedo e Sztutman (ibidem).

Oliveira (2012, p. 101) destaca ainda outro ponto que pode ser relevante para esta discussão. Durante os *mboraei*, nas relações com o sagrado, a aprendizagem e o ensino tanto acontecem por meio do **fazer junto com** seus pares ou adultos, quanto no **próprio fazer** que, neste caso, é a relação direta e particular com as divindades:

[...] as *Kyringué* participam de modo ativo das atividades religiosas da aldeia [neste caso, M'Biguaçu] e realizam elaborações significativas a respeito delas. Sustentam uma postura autônoma em toda sua atuação nas rezas. [...] Ninguém tem o poder de coagir uma *Kyringué* a assumir esse papel, nem a permanecer nele. O modo autônomo pelo qual as *Kyringué* inserem-se na vida religiosa da aldeia pode ser compreendido se atentarmos para uma característica fundamental da religião Guarani, que consiste na valorização da experiência religiosa pessoal e na crença de que o aprendizado das rezas se dá através de uma relação direta entre o indivíduo e *Nhanderu*. (MELO, 2012, p. 101)

O próprio relacionamento com os seres celestes, seja por meio do canto, das danças ou de outros conectores, é a via principal de aprendizagem e, por serem particulares, pessoais, dependem unicamente do desejo e esforço do próprio indivíduo no processo de aprendizagem (CLASTRES, 1978). Por essa razão é que a autonomia e a atividade (no sentido exato daquilo que é ativo) das *kyrĩgue* são valorizadas e respeitadas, pois é só por meio delas que a aprendizagem e, talvez principalmente, o relacionamento com as divindades se efetivam.

Nas atividades diferenciadas conduzidas pelas educadoras e pelos educadores guarani da EEIG Gwyrá Pepo e que acontecem na *opy*, o repertório do *musicar* é formado pelos *jeroky*, pelos *kyrĩgue mboraei*, e pelos *mboraei tarova*. Esta última modalidade, mais rara no contexto escolar, faz parte, por exemplo, do *omongarai ka'a'i gua*, traduzido pelos

Guarani como “batismo da erva-mate”<sup>101</sup>, que acontece, às vezes, dentro do espaço-tempo escolar. Conforme me foi contado pela Laudiceia, professora da EEIG Gwyrá Pepo, o *omongarai ka’a’i gua*, mesmo quando inserido nesse contexto, é realizado dentro da *opy*, com a participação dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio e do CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena) e de toda a comunidade da aldeia<sup>102</sup>. Inclusive, os preparativos para o *omongarai ka’a’i gua*, em 2019, foram feitos dentro do tempo escolar.

Particpei observando (porque não é permitido aos *jurua* tocar na erva-mate), numa manhã de dia letivo, do momento em que as mulheres guarani socavam a erva-mate no pilão. A *ka’a’i* (erva-mate) fora colhida e organizada em pequenos ramalhetes no dia anterior pelos meninos, adolescentes homens, estudantes da Gwyrá Pepo, e por alguns professores, também do sexo masculino, durante o dia letivo, como “atividade escolar”.

Isso pode significar, então, que, se a *opy*, conforme dito acima, é o lugar onde se efetiva a interlocução com as divindades por meio, dentre outras coisas, dos *mboraei* na *opy*, pode-se presumir que tais interlocuções também possam estar acontecendo no espaço-tempo escolar da EEIG Gwyrá Pepo. O mesmo raciocínio pode ainda ser replicado da seguinte forma: se os *mboraei* e *jeroky* são, conforme discutido por Macedo e Sztutman (2014), meios pelos quais a pessoa guarani atualiza e fortalece seu vínculo com seu respectivo *nhe’ẽ*, passando, inclusive, por um processo de individuação (na medida em que se vincula às divindades) e de divinização (na medida em que esses meios viabilizam, com maior ênfase, a interlocução com os imortais celestes), pode-se dizer que a promoção de espaços e momentos para que tais práticas musicais aconteçam no espaço-tempo escolar – mas nos moldes como aconteceriam fora dele, importa frisar – pode contribuir para o fortalecimento desse vínculo e para o que isso implica, que é a individuação e divinização da pessoa guarani. Isso quer dizer que a EEIG Gwyrá Pepo estaria, dessa forma, atuando como promotora da interlocução dos estudantes com as divindades, por meio dos *mboraei* e *jeroky*, e reafirmando a relevância da *opy* e o sentido que este lugar assume no *nhandereko* guarani.

---

<sup>101</sup> Sobre o *omongarai ka’a’i gua*, sugere-se o trabalho de Macedo (2017).

<sup>102</sup> Pode-se acessar ao vídeo de parte do *omongarai ka’a’i gua* que aconteceu inserido no espaço-tempo escolar da EEIG Gwyrá Pepo em <<https://www.youtube.com/watch?v=qe8Z2JFbPSU>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

A pergunta “O que significa quando esta performance [...] toma lugar neste tempo, neste espaço, com estes participantes?” instigada por Small (1998, p. 10) e que abriu este capítulo, agora parece esboçar algumas respostas. Na tentativa de respondê-la, definimos como participantes do *musicar* na EEIG Gwyrá Pepo os estudantes e educadores guarani, mas também, em muitos momentos, alguns *jurua*, e em momentos mais específicos, a comunidade extraescolar da Tenonde Porã, e, quem sabe, em quase todos os momentos, os seres sobrenaturais. O espaço ocupado pelo *musicar* são a escola que se estende para a aldeia e a aldeia que insere a escola. O tempo, por sua vez, está refletido no modo como o currículo, a grade horária, o projeto político pedagógico e materiais didáticos incorporam *musicares*. O que se vê, portanto, é que o *musicar*, neste espaço-tempo, efetiva-se, enquanto acontecimento, dentro do *nhandereko*, seguindo a lógica deste, e assumindo, se não os mesmos, significados semelhantes ao do *musicar* extraescolar.

Sugere-se aqui, então, que se o trabalho desenvolvido na EEIG Gwyrá Pepo reforça ou sustenta as práticas musicais como cantar os *mboraei* (e aqui estão implicados dançar e tocar os instrumentos musicais que os acompanham, conforme discutido anteriormente) e os *jeroky* dentro da *opy*, a tomada desse caminho pedagógico por parte das professoras e dos professores guarani acaba promovendo espaços e momentos de interlocuções com Nhanderu e Nhandexy *kuery*, e, por causa disso, pode estar contribuindo com o fortalecimento do vínculo da pessoa guarani com seu *nhe'ẽ*, e não somente do *nhandereko*. Ou seja, a escola, ao incluir os cantos na *opy* em seu quadro de atividades, estaria atuando como potencializadora desse processo de individuação e de divinização e como ferramenta de fortalecimento tanto do processo de enculturação, ou de apropriação da cultura guarani, quanto do de construção da própria pessoa Guarani, o que implica e significa consolidar sua parte no cosmos, por meio da manutenção do vínculo ao seu *nhe'ẽ* potencializado nos cantos. Assim, o significado do *musicar* no espaço-tempo escolar, da maneira como efetivado pelas educadoras e pelos educadores guarani da EEIG Gwyrá Pepo, parece assumir as mesmas demandas que o *musicar* extraescolar: o fortalecimento do *nhandereko*, com suas tradições e cosmovisões compreendidas.

# CAPÍTULO V

Fugas e esquivas: interlocuções entre educação musical e o *musicar* numa escola guarani mbya



Há hoje, no campo da Educação Musical, educadoras e educadores musicais que se dedicam a pensar uma educação musical que se fizesse nas rotas de fuga e a partir de práticas pedagógico-musicais abertas, que fosse resistência. Brito (2007), por exemplo, sugere, a partir do deslocamento da ideia de *educação menor* abordado anteriormente, um modo de educação musical também *menor*. Preservando o sentido do termo, essa *educação musical em modo menor*, da maneira como designada pela autora, seria aquela educação musical “que é resistência, que é pensamento e evoca singularidades; modo que é linha de fuga e que resiste aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo” (BRITO, 2007, p. 6).

Tal proposição abrange diversos aspectos: a maneira como se constroem os processos de ensino e aprendizagem, os saberes sobre os quais estão fundados os conteúdos, e como se estabelecem as relações entre educador e educando e entre o sonoro e o indivíduo. Este último aspecto inspira-se também no modo *menor* de ser da criança (BRITO, 2007; 2009; 2015), que é um modelo que afeta sua relação com o mundo, com as pessoas, com a arte, com a música. Compreender o ser-criança como um modo *menor* de ser demanda, à vista disso, uma educação musical também *menor*, isto é, uma educação musical que “[...] reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes” (BRITO, 2009, p. 32).

A partir disso, pode-se dizer, para fins sumários, que uma *educação musical em modo menor* estaria baseada em três eixos consequentes, que seriam 1) o reconhecimento do modo menor de ser criança; 2) o respeito pela maneira como a criança se relaciona com a música; e 3) a resistência aos modelos de música e educação musical hegemônicos. O primeiro eixo poderia corresponder, por exemplo, às *kyrĩgue* que, numa atividade cultural escolar, ao deslocarem-se da *opy* para a represa, em vez de desviarem da árvore caída ao chão, como faziam suas professoras guarani, incorporam-na ao seu caminho (Fig. 63 e 64).



**Figura 33.** *Kyrigue*, estudantes da EEIG Gwyrá Pepo, subindo no tronco da árvore durante caminho até a represa. Acervo pessoal.



**Figura 34.** *Kyrigue*, estudantes da EEIG Gwyrá Pepo, subindo no tronco da árvore durante caminho até a represa. Acervo pessoal.

O segundo eixo é consequência do primeiro. Se é reconhecido na criança o *modo menor* de ser, sua relação – também *menor* – com a música, com o sonoro, será provável e igualmente respeitada. O fato de, partindo de minhas observações, as crianças guarani não serem persuadidas ou coagidas a participar das atividades musicais na *opy*, como tocar, dançar e cantar, bem como o fato de não serem repreendidas ou corrigidas caso não estejam desempenhando essas atividades de acordo com um padrão sonoro pré-estabelecido, como tocar o *mbaraka mirĩ* no tempo previsto (cf. FRAGOSO, 2015; 2017b), ilustram bem o distanciamento daquelas práticas – *maiores* – que exigem e impõem padrões quanto 1) à maneira como se aprende e ensina música; 2) quanto ao

resultado que se espera desse processo; e 3) quanto ao tempo esperado para que determinado resultado seja alcançado, limitando e atrofiando as crianças a um único modo de ser, pensar e agir, bem como demarcando para elas um único território possível para ser criança e para se relacionar com o sonoro. É dessa forma, portanto, que se chega ao terceiro eixo, já que fugir dos padrões dominantes quanto ao modo de ser criança, de fazer e aprender música seria resistir a eles e construir vias outras, favoráveis à abertura e criação de outros territórios, da forma como sugerido por Miguel Arroyo (2012) e Silvio Gallo (2016).

A abertura em educação musical é demanda das *pedagogias musicais abertas*, e nela está implicado, de acordo com Simonovich (2009, p. 19), não se atar a modelos, ser capaz de discernir entre aquilo que é aceitável e aquilo que é necessário descartar, eliminar preconceitos, dogmatismos, aceitando outros modos de organizar o ensino. Para esse mesmo autor,

a real abertura é mental, é a aceitação, compreensão e aproveitamento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical. [...] O contrário de abertura é o fechamento, limitação, estagnação. Em definitivo, a abertura pedagógica é uma posição humanista em educação. (SIMONOVICH, 2009, p. 19)

Gainza (2015, p. 98), por sua vez, atenta para o fato de que, considerando o que foi definido como “abertura”, não seria adequado que se propusessem maneiras de ensinar e/ou aprender neste formato, pois tal ideia, justamente, exige que as concepções pedagógicas em relação ao ensino se ampliem, abram-se. Em outras palavras, a tentativa de prescrever um modelo de educação musical, mesmo que “aberto” acabaria se configurando, traiçoeiramente, em uma proposta fechada de educação musical. Assim, a autora faz a escolha de definir as pedagogias abertas listando o que, para ela, pode ser reconhecido como pedagogias “fechadas”, a saber: a rigidez ou falta de flexibilidade diante do que é previamente estabelecido, seja em relação aos objetivos, seja em relação aos processos educativos; o autoritarismo, sustentado verticalmente; o mecanicismo (marcado pela repetição heterônoma de exercícios); a falta de protagonismo do estudante nos processos de ensino e aprendizagem; a linearidade, no sentido de que se supõe que tais processos têm somente uma direção (que é a que parte do professor e chega no estudante), em vez da interação etc. (2015, p. 98-99). Em resumo,

A abertura pedagógica remete aos aspectos filosóficos da educação, mas também às técnicas educativas. Implica a avaliação e a análise da situação atual para, partindo disso, planejar intervenções orientadas a promover processos de desenvolvimento ao longo dos diferentes ciclos da educação formal. (GAINZA, 2002, p. 28)

Elegendo as palavras *estagnação*, *rigidez* e *verticalização* como palavras-chave daquilo a que as pedagogias abertas se opõem, pode-se encontrar uma equivalência àquilo que também era rechaçado pelos educadores musicais da segunda geração da educação musical, aparentando certa repetição no discurso. Contudo, o aspecto inédito que a ideia de abertura traz, ao final do século XX, para este campo é a ampliação do discurso emergido na década de 50, na medida em que, além de propor que não se estabeleça um formato prévio, a ser repetido incansavelmente de grupo em grupo, ano a ano, concebe – e legitima – a multiplicidade de práticas pedagógicas em música (ou técnicas educativas, como enunciado acima por Gainza), desde que correspondentes aos contextos nos quais tais práticas se realizam. Pode-se dizer, então, que as pedagogias abertas implicam uma atenção e uma resposta aos interesses que emergem dos encontros entre estudantes e educador, entre educadores e comunidade, desenhando, coletiva e colaborativamente, as linhas do trajeto a ser percorrido.

Como se pode observar, a educação musical em *modo menor*, opondo-se ao modo *maior*, pleiteia uma abertura para que se efetive seu movimento de fuga dos contextos em que se valorizam modos *maiores* do fazer musical e do ensino e aprendizagem de música. As pedagogias musicais abertas configuram, então, um *modo menor* de educação musical, e partindo disso, não seria arriscado dizer que essa abertura ocorre inserida em um contexto de inovação educacional e só nele pode acontecer. Ou ainda: a educação musical, inserida em contextos de inovação educacional, implica a abertura nas práticas pedagógico-musicais. Assim, uma educação musical dentro dos pressupostos da inovação educacional e, por isso, das pedagogias abertas, estaria empenhada no “[...] trabalho profundo de elaboração e apropriação, [n]uma “construção” orgânica, aberta e criativa da realidade pedagógico musical [...]” (GAINZA, 2015, p. 97), assim como a proposição de contrapegagogias na prática docente.

A interlocução entre o que se entende por inovação educacional, por Outras Pedagogias, por educação menor, educação musical em modo menor e as pedagogias abertas, bem como seus pontos de intersecção são os apoios para a análise do *musicar* na Escola

Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo. Nesse sentido, se retomarmos o raciocínio de que a educação musical, inserida em projetos considerados inovadores, seguiria uma abertura em relação às suas pedagogias musicais, seria possível inferir que o modo como o *musicar* é orientado e efetivado na EEIG Gwyrá Pepo é igualmente aberto e sustenta os princípios que esta abertura pressupõe.

**Tabela 6.** Resumo das características de Inovação Educacional e das Pedagogias Musicais Abertas

<b>Inovação educacional</b>	<b>Pedagogias musicais abertas</b>
Práticas multidimensionais, plurais	Práticas flexíveis, orgânicas, fluidas, dinâmicas
Intervenções de caráter local, circunscrito	Práticas que requerem análise da situação atual
Práticas que diferem do costumeiro	Práticas que não se atêm a modelos
Práticas que intervêm sobre as condições de vida dos envolvidos	Práticas marcadas pela intervenção
Está relacionada a processos	São contrárias ao mecanicismo
Requer a participação dos agentes envolvidos	São democráticas, marcadas pela horizontalidade
Práticas que respeitam as manifestações de cada cultura	Práticas marcadas pela criatividade
É movimento de resistência	

Antes de seguir, porém, cabe uma ressalva quanto ao conceito de “educação musical” e a (im)possibilidade de aplicá-lo em contextos escolares e extraescolares indígenas. Uma das implicações do termo “educação musical” consiste nos fins e objetivos pensados para o ensino de música. Os fins e objetivos vão desde a profissionalização do estudante em música até a contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos e das alunas

(KOELLREUTTER, 1998; BRITO, 2001)<sup>103</sup>. Passam também pela atribuição do papel de educador musical a alguém, no sentido de que a esta pessoa cabe a formalização ou sistematização do ensino de música, em geral, nos moldes ocidentais (e aqui está inclusa a educação musical moderna que, mesmo inserindo em seu discurso a necessidade de considerar processos de ensino e aprendizagem de culturas distintas ou fora dos padrões conservatoriais, como fazem os educadores musicais da segunda geração, por exemplo, não deixa de existir dentro de um contexto ocidental de ensino de música).

Mas, quando os processos de ensino e aprendizagem de música não acontecem visando à profissionalização do estudante na área de música e/ou ao desenvolvimento de habilidades diversas como as musicais ou aquelas cognitivas e sociais (amparadas no discurso “aprender música é bom para...”), ainda pode ser considerado educação musical? Pois isso é o que parece acontecer em parte das aldeias indígenas ou em contextos informais de ensino de música. E mais: quando os processos de ensino e aprendizagem de música não definem quem ensina e quem aprende música ou quando concebem a aprendizagem e o ensino entre pares, sem que sejam separados tempos e espaços para que estes processos aconteçam, ainda é educação musical? Quando uma criança guarani aprende a cantar enquanto canta junto com outras pessoas na *opy*, durante o *oporaei*, é educação musical? E quando uma pessoa guarani se dispõe a ensinar os *mboraei* no violão para outra, é educação musical? Pode-se falar de uma educação musical na EEIG Gwyrá Pepo? O que é educação musical e onde e como ela acontece? Quais são seus limites, suas generalizações, suas particularidades, suas intersecções?

Ao considerar, segundo Margarete Arroyo (2000, p. 78), a educação musical como uma prática social e cultural mais ampla que a escolarização, Wille (2005, p. 40) inclui nesta educação musical o ensino e a aprendizagem do fazer musical que acontece também nas diversas culturas, tempos e sociedades. Em seguida, a fim de especificar as formas de educação musical e considerar a diversidade de contextos em que ela acontece ou pode acontecer, a autora segue com as definições dos termos “formal” e “informal”, em que o primeiro

---

<sup>103</sup> Uma das afirmações mais notáveis de Koellreutter é aquela que trata do que ele entende ser o principal objetivo da Educação Musical: “[...] O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical.” (KOELLREUTTER, 1998, p. 45).

pode ter significações tais como: escolar, oficial, ou dotado de uma organização. Assim, a educação musical “formal” pode ser considerada tanto aquela que acontece nos espaços escolares e acadêmicos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, quanto aquela que acontece em espaços considerados alternativos de música (WILLE, 2005, p. 40).

Já o termo “informal”, por sua vez, é “considerado algumas vezes como educação musical não oficial e outras [como educação musical] não escolar”, além de ser utilizado em referência ao ensino e à aprendizagem de música “que podem ocorrer nas situações cotidianas e entre as culturas populares” (p. 40). No entanto, no caso do ensino e aprendizagem de música, das práticas musicais e do *musicar* que acontecem na EEIG Gwyrá Pepo, os termos “formal” e “informal” e mesmo “educação musical” ficam um tanto embaçados, impossibilitando sua aplicação neste contexto: quando uma criança guarani aprende os *mboraei* durante a atividade cultural (como registrado no Capítulo 1) cujos processos de ensino, apesar de acontecerem dentro do espaço-tempo escolar, seguem a forma como acontecem em situações extraescolares, o que se vê é uma educação musical formal ou informal? Pois, ora, se tomamos essas definições como guia, temos processos de ensino e aprendizagem de música<sup>104</sup> informais – porque se referem ao modo como o ensino e a aprendizagem destes *mboraei* acontecem em situações e momentos fora do espaço-tempo escolar, como rituais, por exemplo –, mas escolares – porque acontecem no espaço-tempo escolar – e, portanto, formais – porque são escolares. Resumindo, teríamos uma educação musical, se assim pudermos chamar, informal acontecendo em um contexto formal de ensino (mas um ensino diferenciado, vale frisar). Isso indica quão imprecisa pode ser a aplicação destes termos para este contexto; mas também, paradoxalmente, pode nos sugerir a possibilidade, ainda que de forma anuviada, de uma educação musical estar acontecendo ali. Mas, daí, que educação musical é essa? De que Educação Musical estamos falando?

A proposta desse trabalho não é responder essas perguntas; tampouco é defender se existe ou não uma educação musical nas situações de ensino e aprendizagem de música entre os indígenas ou entre os Guarani, ou mesmo na EEIG Gwyrá Pepo. O que se sabe são duas coisas: o conceito de educação musical foi pensado por pessoas não indígenas para

---

<sup>104</sup> Vale lembrar que aprender os *mboraei* significa, além de aprender cada canto, aprender também a qualificar o timbre, a afinar a voz, a dançar de acordo com o ritmo daquele *mboraei*; significa também apreender aspectos da cosmologia e do *nhandereko* mbya etc.

responder outra problemática gerada em um contexto que não o indígena; e sendo educação musical ou não, o que se verifica na EEIG Gwyrá Pepo são momentos em que crianças e adultos guarani estão envolvidos em processos de ensino e de aprendizagem de música e de *musicar*, os quais são muito próximos da maneira como acontece fora do espaço-tempo escolar. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem de música na EEIG na Gwyrá Pepo são o próprio *musicar* da *tekoa* Tenonde Porã.

Assim, ponderando as implicações do termo “educação musical” e as ideias às quais seu uso pode remeter, optei por tratar o modo como os Guarani aprendem e ensinam música, nesse caso, no espaço-tempo escolar da EEIG Gwyrá Pepo como processos de ensino e aprendizagem de música sem relacioná-los à educação musical, pelo menos não explícita ou propositalmente. No entanto, assumem-se as aproximações entre o modo como os Guarani, neste caso, ensinam e aprendem música e o que se entende por *pedagogias musicais abertas*, termo que pertence à Educação Musical. Isto é, as aproximações feitas aqui não inserem os processos de ensino e aprendizagem de música entre os Guarani nem suas práticas musicais na Educação Musical, nem os classifica como educação musical, ainda que se utilize uma ideia gerada no campo da Educação Musical; antes aproximam esses processos à ideia de abertura pedagógica em música, o que, por sua vez, concebe possibilidades diversas de fazer, ensinar e aprender música. Dessa forma, as pedagogias musicais abertas não estariam relacionadas (ou reduzidas) às implicações remetidas pelo que se entende como educação musical, mas à essência dessas pedagogias, que é o reconhecimento e a promoção das diversas *possibilidades* de processos de ensino e aprendizagem musicais, o que parece validar tais aproximações.

Neste trabalho, aproveita-se o diálogo que parece haver entre inovação educacional e pedagogias musicais abertas para que, a partir dele, sejam analisados os processos de ensino e de aprendizagem de música verificados na EEIG Gwyrá Pepo, de modo a sugerir aproximações ou deslocamentos. A primeira interlocução que encontro está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012) que estabelece a escola indígena como local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico; como lugar de continuidade sociocultural dos modos de ser, viver, pensar e produzir papéis e significados (p. 4). Ainda que extraída de um documento que assume papel vertical na atribuição das definições e práticas escolares, optei comecei começar por essa diretriz porque é ela quem normatiza a possibilidade de serem elaboradas e efetivadas

práticas docentes em música e em outras áreas que possam ser reconhecidas como *contrapedagogias*. Reconhecendo as diversas identidades étnicas, em suas especificidades, o documento dá abertura para que sejam elaboradas pedagogias de oposição àquelas dominantes.

A primeira *contrapedagogia* que reconheço se refere ao fato os *mboraei*, os *jeroky*, as brincadeiras tradicionais serem realizadas nos espaços extraescolares e que, por isso, coincidem com o *nhandereko* guarani. Levar os estudantes até a *opy* para o *oporaei* é uma *contrapedagogia*; ensinar – e aprender –, no espaço-tempo escolar os *mboraei*, os *jeroky*, as brincadeiras tradicionais do modo como se ensina – e aprende – no *nhandereko* também é uma prática pedagógica de resistência. Manter o caráter multietário dos grupos durante a realização dessas atividades, durante o *musicar*, bem como envolver toda a comunidade escolar e, em alguns momentos, extraescolar nessas atividades é resistir ao modelo dominante que separa os estudantes em grupos seriados, impedindo as trocas geradas nos contatos intergeracionais. Elaborar material didático que inclui os *mboraei kyrĩgue* como ferramenta pedagógica, bem como como compor canções em guarani para alfabetização dos estudantes das séries iniciais são práticas pedagógicas marcadas pela criatividade, intervenção, orgânicas, remetendo-nos às características daquelas pedagogias musicais que se dizem abertas.

No entanto, não somente os processos de ensino e aprendizagem de música na Gwyrá Pepo encontram eco nestes conceitos, mas também o próprio *musicar*, pois tanto o *musicar* quanto os processos de ensinar e aprender música, enquanto coincidentes no contexto da EEIG Gwyrá Pepo, configuram-se como resistência musical e cultural diante dos modelos dominantes de música e de cultura, na medida em que tendem à valorização do idioma musical<sup>105</sup> guarani e assumem e transformam – ou desterritorializam – territórios idiomáticos estrangeiros. Esse jogo entre o idioma musical nativo e a transformação dele próprio e de outros estrangeiros, na escola (ou mesmo fora dela), assemelha-se à ideia de escola indígena como fronteira, sobre o qual se discorreu anteriormente. Nesse sentido, arriscamos a lógica em que o *musicar*, que se dá nesse espaço de fronteira, nesse *lugar-entre*, ou nesse *devir-escola*, é igualmente um *musicar* fronteiriço, e que, por isso, preserva o mesmo raciocínio: é um *musicar-entre*.

---

<sup>105</sup> Isto é, uma música que está dentro da lógica teórico-musical ou do sistema musical guarani mbya.

Outro ponto que vale ser discutido trata daquilo a que Hill (2014) chama de “musicalização”, ou, em suas palavras, do “uso de sons musicais e da musicalidade do discurso (falado ou cantado) para efetivar transformações semióticas e para criar espaços socializados que permitem o reconhecimento da alteridade do outro (HILL, 2014, p. 19). Para o pesquisador, esse conceito pretende dar conta de novos gêneros de música não indígena que estão sendo transformados ou reinventados por essas populações, bem como das mudanças das práticas musicais indígenas e mesmo da performance musical quando objetivam não somente o “propósito primário de conectar uma comunidade de pessoas aos espíritos ancestrais ou outros símbolos da origem de seu mundo social, mas também o de criar novos espaços políticos de interpretação para que tais conexões sagradas persistam [...]” (ibidem, p. 37) ao longo da história desses povos. A ideia, portanto, é que tais performances geram, ainda de acordo com o mesmo autor, capital simbólico por meio do qual lideranças indígenas se fazem ouvir e se posicionam política e socialmente.

Esse raciocínio nos remete àquele de Macedo (2012a) quando associa a performance dos coros guarani a um modo de os Mbya se fazerem ouvir. Para Macedo, se antes os *mboraei* eram meio de os Guarani se fazerem ouvir pelos Nhanderu e Nhandexy *kuery*, a permissão ao acesso a essa modalidade repertorial por meio das performances públicas dos coros mbya é também meio de serem ouvidos por pessoas não indígenas. Assim como o *xondaro*, nesse sentido, a performance aberta dos *mboraei* aos *jurua* acaba se configurando também em estratégia política. Isto é, a mesma voz com que se canta às divindades celestes da cosmologia guarani e a mesma voz que, numa reinterpretação de seu uso e dos espaços onde ela se coloca, faz-se ouvir politicamente.

É dessa forma, portanto, que o *musicar* da EEIG Gwyrá Pepo, do modo como efetivado e performado, pode ser considerado também um *musicar-entre*: porque é um *musicar* de encontros efetivado também num lugar-entre. É um devir-música porque se efetiva num devir-escola. Devires que se fazem nos encontros provocados pelo trânsito gerado nas fronteiras:

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias [...] Ele designa um efeito, um zigzague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial [...]. Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem

sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa e a orquídea: seque algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo e mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”. Seria isso, pois, uma conversa” (DELEUZE, 1998, p. 15).

Na medida em que o *musicar* entre os Guarani é extrapolado para a escola, ele passa a se fazer nesse lugar-entre. Estando à mercê de devires, esse *musicar* situa-se também em um lugar-entre e remete não somente a sentidos e relações que são exclusivamente conferidos na *opy*, mas, àqueles surgem também e ao mesmo tempo no e do espaço-tempo escolar. Assumindo, então, significados outros, estes não são também exclusivamente escolares, mas são significados e sentidos gerados nos encontros fronteiriços e devires aos quais estão submetidos a escola, os indivíduos, o grupo e o próprio *musicar*. Um *musicar* que se faz de devires e se situa em lugares-entre só podem acontecer em espaços desterritorializados, *contrapedagógicos*, abertos, inventivos.

## DERRUBANDO PAREDES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma tese não é fácil. Para além das obviedades, a parte mais difícil, para mim, foi tentar capturar uma escola que está alocada em um lugar-entre e em um espaço *continuum*. E o que são as considerações finais de uma tese senão a captura última, única, de tudo que se viu?

Após quatro anos, a escola de cujas aulas participei – a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo – não está mais no mesmo lugar. A poucas semanas da entrega deste trabalho, em uma conversa informal com Tiago, fiquei sabendo que as professoras e professores da escola, junto com as educadoras e educadores do CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena<sup>106</sup> – organizaram-se de tal modo que em vez de as crianças irem até o prédio escolar, eram os educadores e educadoras que estavam indo até as crianças. Com o prédio escolar fechado durante a pandemia de COVID-19, enquanto algumas escolas prosseguiram com atividades em formato remoto, *online*, a distância, as professoras e professores guarani da EEIG Gwyrá Pepo elaboraram um formato de ensino e aprendizagem ainda mais perto uns dos outros e, por isso, mais coerente com o *nhandereko* e ainda mais sensível a ele. A escola que não confinava o *nhandereko* ao prédio escolar, agora parece dispensar suas paredes, pois.

Com o retorno às aulas presenciais, pelo que me contou Tiago, a comunidade escolar da Gwyrá Pepo tem elaborado seu Projeto Político-Pedagógico de modo a intensificar e aprimorar o que foi descoberto durante a pandemia, que é dividir os professores e professoras em grupos, atendendo os estudantes nas aldeias:

Hoje, o que a gente [comunidade guarani] faz é ir modificando devagar. Nós estamos no caminho da elaboração do PPP – Projeto político-pedagógico da escola no qual a gente faz as diretrizes de como vai funcionar a questão do prédio, a questão da organização da merenda, a questão pedagógica. Hoje a gente já tem um trabalho muito mais diferenciado. A gente começou a colocar em prática uma ideia que a gente teve que é **em vez das crianças irem para escola, a escola ir até as crianças**. Pra gente, o ensinamento, essa transmissão, ela não está vinculada a um prédio. Ela é no dia a dia, com o convívio familiar, com as pessoas, com os animais, nas brincadeiras... ela já um momento de transmissão de conhecimento. Então, a todo momento a criança está

---

<sup>106</sup> Centro de Educação e Cultura Indígena. O CECI, pode-se dizer, seria o equivalente à educação infantil, mas com abordagem, igualmente diferenciada em termos de proposta pedagógica.

aprendendo, o jovem está aprendendo. A gente não descarta nenhuma possibilidade de vida que não se ensina. Na verdade, a gente aprende a todo momento. [...] Então a gente dividiu os professores para ir em cada retomada<sup>107</sup>. Hoje somos 14 aldeias nesse território. Estamos todos espalhados [nessas aldeias]. Daí os professores [da EEIG Gwyrá Pepo] foram se dividindo com os professores do CECI, fazendo dupla e indo em cada retomada. Dentro disso, eles vão fazendo as atividades práticas. Ao mesmo tempo, [os estudantes] vão aprendendo, se formando. [...] Essa é uma busca que a gente está fazendo dentro do entendimento de que esse seria um pensamento diferenciado [em relação à escola]. (Tiago, em nossa última conversa, contando sobre como a escola se organizou durante e após a pandemia. grifos meus)

Durante os anos desta pesquisa, descrevi e analisei uma escola que se situava em uma região fronteiriça e que, por isso, comportava trânsito de diversas ordens. Mas, não me dei conta de que, além de encerrarem nessa escola movimentos e devires, era a própria escola que se movimentava, chegando ao limite desse trânsito que é ir até onde estão as crianças, os estudantes, o *nhandereko*. Ou seja, não é que a Gwyrá Pepo estava localizada em uma zona fronteiriça; é ela mesma a fronteira.

Daí a dificuldade da captura. É certo que cumprir essa tarefa já seria difícil por tentar encontrar o “entre” desse lugar assim como fixar o tempo para o registro. Mas minha sensação de insucesso parece se justificar mais no fato de tentar estipular um tempo estável, imóvel, imobilizado para a captura de uma escola que não só está em um lugar-entre, como acontece em um tempo-entre, e que é ela mesma uma escola-entre. Nesse sentido, noto a Gwyrá Pepo em constante movimento; ela é, a todo tempo, devir. Não é possível dizer ou afirmar “Lá na EEIG Gwyrá Pepo é assim. Lá, os Guarani fazem assim. Lá, o *musicar* é de tal jeito”, porque a Gwyrá Pepo não é, ela está sendo a todo momento.

No entanto, noto certa constância. Os aspectos imutáveis, concludo, são os que dizem respeito à resistência, à elaboração de rotas de fuga e à esquiva, que incorpora os movimentos daquele que ataca para que dele consiga se esquivar:

Todo mundo fala de educação escolar indígena, mas no fundo ninguém quer fazer. É como eu estava falando pra DRE [Diretoria Regional de Educação<sup>108</sup>], que é o pessoal que cuida aqui do CECI. O pessoal está acostumado com a legislação e quando aparece uma coisa diferente,

---

<sup>107</sup> Aldeias que estão sendo retomadas pelos Guarani que, por direito lhes pertenciam mas que não estavam ocupadas por eles.

<sup>108</sup> A EEIG Gwyrá Pepo é uma escola com administração estadual. Já o CECI é administrado pelo município de São Paulo, sob jurisdição da DRE-Santo Amaro.

ninguém quer fazer: “Não, tem a lei aqui. Não dá, não dá, não”. **Nem discute, nem pensa nas possibilidades, nas estratégias:** “Ó, aquele decreto talvez permita isso...”, mas ninguém quer ter esse trabalho. O pessoal [diz]: “Não. Está aqui. Está aqui o caminho, então vamos seguir por aqui”. Ninguém quer modificar isso. Todo mundo só quer seguir uma lei ali que já está sendo feita. Então é essa dificuldade que a gente tem em relação a essa educação escolar indígena, que não funciona. Isso no meu pensamento. Talvez outras pessoas estejam falando outras coisas. Mas o Brasil é recordista em não cumprir as leis, então com a educação é a mesma coisa. Daí, eu acho que cada um vai fazendo como pode. E aqui a gente faz tudo diferente: a gente não fica preso na sala de aula; a gente faz pesquisa com os mais velhos, a gente faz mutirão de plantio, de limpeza. A gente trabalha com temas relacionados a questões indígenas; a gente não fica preso nas matérias. A gente vai criando aulas pensando temas geradores; a gente mesmo vai organizando. (Tiago, na última conversa semanas antes da entrega deste trabalho, grifos meus)

Não pude vivenciar o *musicar* nessa outra Gwyrá Pepo. Mas não me parecem descabidos alguns apontamentos a partir do que vi entre os Guarani antes desse espaço se fazer outro. Na verdade, tais apontamentos parecem ganhar potência nessa Outra Escola (grafada em letra maiúscula para fazer referências às Outras Pedagogias de Arroyo), na medida em que, tendo a escola sido diluída entre as *tekoa*, as práticas musicais que nesse espaço-tempo se efetivam acabam adensando o *nhandereko* ao mesmo tempo em que este vai se fazendo nelas.

Quanto à inclusão de elementos do *nhandereko* (dos quais o *musicar* faz parte) no currículo e nas práticas pedagógicas da EEIG Gwyrá Pepo, a preocupação primeira de Tiago era a de não escolarizar a cultura<sup>109</sup>. A saída encontrada nos últimos anos foi, pelo que pude observar, levar a escola para dentro da *opy*, da *tekoa*, do *nhandereko*, em vez de confinar a *opy*, a *tekoa*, o *nhandereko* dentro da escola. Desse modo, a constatação a que cheguei é que as atividades que envolviam o *musicar* na escola, ou melhor, no espaço-tempo escolar, nessa concepção, seguem as lógicas do próprio *nhandereko*. Ou seja, se os *mboraei* e os *jeroky*, quando performados em situações extraescolares na *opy* são marcados, por exemplo, pela intergeracionalidade, se se fazem na coletividade etc., tais marcas também afetarão o *musicar* que acontece no espaço-tempo escolar.

Mas, o que acontece quando a escola, diluída, chega até as aldeias, em núcleos, conforme me contou Tiago recentemente? E o *musicar* nessa Outra Pedagogia? A resposta para essa

---

<sup>109</sup> Página 157.

questão demanda uma nova agenda de pesquisa, mas arrisco o palpite de que as interferências que o modelo escolar provoca diminuiriam, de modo a aproximar o *musicar* mais do *nhandereko* que da escola. A minha hipótese, em outras palavras, é de que, desfeitos os muros escolares, condensa-se o *nhandereko*, mas sem se desfazer da escola.

Esboço essa possibilidade levando em conta o que Tiago fala sobre a educação tradicional. Do seu primeiro depoimento, depreendo alguns tipos de educação: a educação escolar, a educação tradicional e “educação tradicional que não é tão tradicional”. O que apreendo dessa fala de Tiago é que a educação é aquela das escolas, aquela que se refere à aquisição e partilha do saber científico, aquele que é universal, singular e verdade absoluta (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 301). Já a educação tradicional, compreendo-a como aquela que se faz em um contexto de cultura sem aspas. A “educação tradicional que não é tão tradicional”, por sua vez, parece ser a educação tradicional que foi ou que tenta ser escolarizada. Eu diria que é a “educação tradicional” – com aspas –, em oposição à educação tradicional sem aspas (valendo-me novamente do sentido atribuído às aspas pela Carneiro da Cunha). Nesse sentido, uma escola sem paredes estaria provocando transformações, inclusive, no que se entende por “uma outra educação tradicional, mas que não é tão tradicional assim”.

Tendo conhecimento, agora, sobre essa escola sem paredes erguida nos últimos meses pelos professores Guarani da Tenonde Porã, consigo pensar que a EEIG Gwyrá Pepo que me recebeu se fazia de forma tal que seus muros eram contornados pelo *nhandereko* e incorporados a ele. Já a escola de hoje – que conheço só de ouvir falar – em vez de terem suas paredes absorvidas para gerar o movimento da esquiwa, tem suas paredes derrubadas, aproximando-se daquilo que Miguel Arroyo escreve sobre *contrapedagogias*: essa escola sem paredes não é uma alternativa à escola convencional; é, sim, a oposição a ela; é oposição à ideia comum e dominante de escola.

Assim, uma *contrapedagogia musical*, inserida numa Outra Escola (se é possível pensar nesses termos), envolve e requer um *musicar* que seja, igualmente, oposição às práticas musicais convencionais. Isto é, que seja, mesmo no espaço-tempo escolar, um *musicar* que se faça a partir de e em práticas abertas, flexíveis, orgânicas, geradas nas e das demandas do grupo; um *musicar* que seja coerente com a cultura (sem aspas) desse grupo: que permita à pessoa guarani ser um e múltiplo; que permita a feitura e devires dos corpos

enquanto se faz pessoa guarani; que promova espaços para processos de individuação e de divinização; que provoque engano e esquiva. Uma Outra Escola, que é a Gwyrá Pepo hoje, reclama, ao final, um *musicar* que se faz em uma escola sem paredes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONIZIO, Aline. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. *Educação e Pesquisa*, v. 42(4), p. 887-901, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177022016000400887&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177022016000400887&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 21 out. 2018.

AFFONSO, Ana Maria Ramo y. (Org.). *Guata Porã – Belo Caminhar*. São Paulo: CTI, 2015.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LsqQGYMFBxPLs9J7n76mqZH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 21 jul. 2021.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 133-156.

ANCHIETA, José de. *Cartas inéditas: Carta fazendo a descrição das innumeradas coisas naturaes, que se encontram na provincia de S. Vicente hoje S. Paulo seguida de outras cartas ineditas escriptas da Bahia*. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica, 1900 [1556].

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad.: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina, 2000. p. 77-90.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BIASE, Helena de. A contribuição da pedagogia Freinet na construção de escola indígena diferenciada na grande metrópole. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 87-106.

BLANCO, Rosa Guijarro, MESSINA, Graciela Raimondi. *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en américa latina*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello-UNESCO, 2000.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *Lições da aula*: aula inaugural proferida no *Collège de France* em 23 de abril de 1982. Trad.: Egon de Oliveira Rangel. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDB*. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. *Revista da ABEM*, v. 23(35), 11-2, 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/568>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. O humano como objetivo da educação musical: o pensamento pedagógico-musical de Hans Joachim Koellreutter. *XVII Seminário Internacional do Fórum Latinoamericano de Educação Musical*. 2011. Disponível em: <<http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/3.-O-HUMANO-COMO-OBJETIVO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL-Teca-Brito.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, v. 21, 25-34, 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/233>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CADOGAN, León. *Ayvu Rapyta*: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. São Paulo: FFLCH-USP, 1959. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acadogan-1959-ayvu/Cadogan\\_1959\\_AyvuRapyta.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acadogan-1959-ayvu/Cadogan_1959_AyvuRapyta.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

CARDIM, Fernão. *Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica pela Bahia, Ilheus, Porto Seguro, Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, S. Vicente, S. Paulo, etc. [...] desde o anno de 1583 ao de 1590, indo por visitador o P. Christovam de Gouvea escripta em duas Cartas ao P. Provincial em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1847 [1585].

\_\_\_\_\_. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Leite & Cia, 1925 [1583-1601].

*Cartas avulsas: 1550-1568*. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. Brasiliense: São Paulo, 1978.

CLASTRES, Pierre. *La palabra luminosa: mitos y cantos sagrados de los Guaranies*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 1993 [1974].

CLIFFORD, James. *The predicament of culture: twentieth century ethnography, literature, and art*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press., 1988.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 313-338.

\_\_\_\_\_. A “infância” nas propostas de educação escolar indígena diferenciada no Brasil. 8<sup>a</sup> *Reunião de Antropologia do Mercosul*, Buenos Aires, 2009.

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de antropologia*, São Paulo, USP, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. 5<sup>a</sup>. ed. California: SAGE Publications, 2018.

CTI – CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. (Coord.). *Xondaro Mbaraete: a força do Xondaro*. São Paulo: CTI, 2013.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1984.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 1. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Diálogos com Claire Parnet*. São Paulo: Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter

Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219-226.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DINIZ, Laíse Lopes; SILVA, Adeilson Lopes da; BANIWA, André Fernando; Escola indígena Baniwa e Coripaco Pamáali. In: CABALZAR, Flora Dias. (Org.). *Educação escolar indígena no Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo – São Gabriel da Cachoeira, AM: Instituto Socioambiental – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 234-253.

DOOLEY, Robert A. (Organização, compilação e assistência linguística). *Léxico Guarani, dialeto mbya: versão para fins acadêmicos*. Porto Velho: Sociedade Internacional de Linguística, revisão de novembro de 1998.

FERRAZ, Silvio. Elementos para uma análise do dinamismo musical. In: *Cadernos de estudo/análise musical*, n. 6/7. São Paulo: Atravez, 1994, p. 18-32. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1xCOxyoRaWDUI05NOM9r4XEwE59TLb\\_Fo/view](https://drive.google.com/file/d/1xCOxyoRaWDUI05NOM9r4XEwE59TLb_Fo/view)>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, Vitor S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTp74bgMWcPpk3KPd/?lang=pt>>. Acesso em 21 jul. 2021.

FLORES-PEREIRA, M. T; DAVEL, E; ALMEIDA, D. D. Desafios da corporalidade na pesquisa acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 15, n. 2, artigo 1, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2017.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Trad. Raquel Ramallete. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRAGOSO, Daisy. As culturas indígenas na sala de aula: tecendo redes para desatar preconceitos. In: COSTA, R. C; QUADROS, S. C. O. (Orgs.). *Diversidade étnico-racial: discutindo conceitos, tecendo reflexões e possibilidades para uma educação inclusiva e cidadã*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres, 2017a, p. 137-162. Disponível em: <<https://digital.unaspres.com.br/index.php/ebook/diversidade-etnico-cultural/>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani *Mbya*: jogo, música e educação. *Orfeu*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 31-44, dez. 2017b. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017031/7416>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Epu'ã! Levante-se! ou o que os Guarani *Mbya* podem nos ensinar sobre o fazer musical e sobre educação musical. *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, p. 60-73, 2020.

\_\_\_\_\_. *Entre a opy e a sala de música: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. Entre a *tekoa* e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani *Mbya*. *Revista da ABEM*, v. 25, p. 8-18, 2017c. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/646>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Interlocuções entre a Etnomusicologia e a Educação Musical. *Revista Música* – Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/145698/146547>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FULLAN, Michael. *The new meaning of educational change*. 3ª ed. New York: Teachers' College Press, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy. Movimientos y tendencias em la educación musical em la era de la diversidade: uma mirada crítica. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy. (Eds.), *La formación del educador musical latinoamericano*. Cuadernos de Reflexión. (pp. 89-102). Guatemala, C.A.: Avanti – FLADEM, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía musical: dos décadas de pensamento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen, 2002.

\_\_\_\_\_. (1988). *Estudios de psicopedagogía musical*. São Paulo: Summus, 1988.

\_\_\_\_\_. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical: ensayos y conferencias: 1967-1974*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GARCIA, Paulo Sérgio. Inovação e formação contínua de professores de ciências. *Revista Educação em Foco*, v. 12 (13), 161-189, 2009. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/80>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GHANEM, Elie. *Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final*. São Paulo, 2006.

GHIRARDELLI Jr., Paulo. *História da educação brasileira*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Studying children in context: theories, methods, and ethics*. California: SAGE Publications, 1998.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2192/2161>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Que educação diferenciada é essa? In: RICARDO, F.; RICARDO, B. (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil 2011/2016*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017, p. 111-113.

HILL, Jonathan. Musicalizando o outro: etnomusicologia na era da globalização. In: MONTARDO, Deise Lucy; DOMÍNGUEZ, María Eugenia. (Orgs.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2014, p. 13-46.

HOLLER, Marcos Tadeu. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. *Uma história de cantares de Sión na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)*. Tese (Doutorado em Musicologia). Instituto de Artes, Universidade do Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HONÓRIO, Maria Aparecida; SILVA, Mário Benites da. *Mba'epu ete'i – Instrumentos musicais sagrados: narrativas, confecção e uso*. São Paulo: Edição do Autor, 2011.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A; HONIG, Michael-Sebastian (Eds.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. New York: Palgrave Macmillan, 2009, p. 34-45.

JAMES, Allison.; PROUT, Allan. (Eds.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London, New York: Falmer Press, 1990.

KEESE DOS SANTOS, Lucas. *A esquiva do xondaro: movimento e ação política Guarani Mbya*. São Paulo: Elefante, 2021.

\_\_\_\_\_. *A esquiva do xondaro: o movimento como ação política entre os Guarani Mbya*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. (1998). Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: S. A. Lima (Eds.). *Educadores musicais de São Paulo: encontros e reflexões*. (pp. 39-45). São Paulo: Nacional, 1998.

\_\_\_\_. O ensino da música num mundo modificado. In: C. Kater (Ed.) *Educação musical: cadernos de estudo nº 6*. (pp. 37-44). Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997a.

\_\_\_\_. O ensino da música num mundo modificado. In: C. Kater (Ed.) *Educação musical: cadernos de estudo nº 6*. (pp. 53-59). Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997b.

KOHATSU, Lineu N. O uso do vídeo na pesquisa de tipo etnográfico uma discussão sobre o método. *Psic. da educação*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 55-74, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200004)>. Acesso em 21 jul. 2021.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise social*, v. 33, n. 148, p. 871-883, 1998.

LEITE, Serafim. A música nas primeiras escolas do Brasil. *Broteria*, Lisboa, vol. 44, pp. 377-390, 1947.

\_\_\_\_. Cantos, músicas e danças nas aldeias do Brasil (sec. XVI). *Broteria*, Lisboa, vol. 24, pp. 42-52, 1937a.

\_\_\_\_. (Org.). *Monumenta Brasiliae (1538-1553)*. Vol. 1. Roma: Monumenta Historica Societatis IESU, 1956

\_\_\_\_. (Org.). *Monumenta Brasiliae (1553-1558)*. Vol. 2. Roma: Monumenta Historica Societatis IESU, 1957.

\_\_\_\_. (Org.). *Monumenta Brasiliae (1558-1563)*. Vol. 3. Roma: Monumenta Historica Societatis IESU, 1958.

\_\_\_\_. (Org.). *Monumenta Brasiliae (1563-1568)*. Vol. 4. Roma: Monumenta Historica Societatis IESU, 1960

\_\_\_\_. (Org.). *Monumenta Brasiliae (1539-1565)*. Vol. 5. Roma: Monumenta Historica Societatis IESU, 1968.

\_\_\_\_. *Novas cartas jesuíticas (de Nóbrega a Vieira)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

\_\_\_\_. *Páginas de história do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937b.

LITAIFF, Aldo. *Mitologia guarani: a criação e a destruição da Terra*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

LOSA, Jordi Ferré (Karai Miri); CARLOS, Poty Porã Turiba. *Ayvu Peteĩ*. São Paulo: Funai, 2011.

LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. Etnomusicologia no Brasil: reflexões introdutórias. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. (Orgs.). *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 21-46.

LUKÁCS S. I., Ladislau. (Ed.). *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu (1586 1591 1599)* – Monumenta Paedagogica Societati Iesu Nova Editio ex integro refacta, vol. V. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1986. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=inu.30000053307736&view=1up&seq=10>>. Acesso em 20 jul. 2021.

MACEDO, Valéria. De encontros nos corpos guarani. *Ilha – Revista de Antropologia da UFSC*, v. 12(2), 181-210, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2013v15n1-2p180>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Dos cantos para o mundo. Invisibilidade, figurações da “cultura” e o se fazer ouvir nos corais guarani. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 357-400, jan./jun. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/46969>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Misturar e circular em modulações guarani. Uma etiologia das (in)disposições. *Mana*, v. 23, n.3, p. 511-543, 2017.

\_\_\_\_\_. *Nexos da diferença: cultura e afecção em uma aldeia guarani na Serra do Mar*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. Nexos da diferença entre os Guarani. Nas aldeias, cidades, corpos e cosmos. In: EL FAR, Alessandra; BARBOSA, Andréa; AMADEO, Javier. (Orgs.). *Ciências sociais em diálogo: cultura e diferença*, v. 1. São Paulo: Editora Unifesp, 2014, p. 89-118.

\_\_\_\_\_. Tracking Guarani songs: between villages, cities and worlds. *Vibrant*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 377-411, jan./jul. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43412011000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43412011000100014)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Vetores *porã* e *vai* na cosmopolítica guarani. *Tellus*, v. 21, n. 1, p. 25-52, 2012b.

MACEDO, Valéria; SZTUTMAN, Renato. A parte de que se é parte. Notas sobre individualização e divinização (a partir dos Guarani). *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 23, p. 287-302, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/98492>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MARQUI, Amanda Rodrigues; BELTRAME, Camila Boldrin. As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. *Universitas Humanística*, n. 84, p. 239-261, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n84/0120-4807-unih-84-00239.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MARTINS, Heloisa H. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 281-300, jan./mar. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/13430>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MELIÀ, Bartomeu. *Teko porã*: formas do bom viver guarani, memória e futuro. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de. *Diálogos com os Guarani*: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 23-30.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.). *Educação indígena*: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012, p. 117-140.

MENEZES, Maria Cristina. *Raízes do ensino brasileiro*: a herança clássico-medieval. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: estado da arte. *Mana*, vol. 12, n. 2, p. 293-316, 2007.

MERRIAM, Alan P. Definitions of "Comparative Musicology" and Ethnomusicology": an historical-theoretical perspective, *Ethnomusicology*, vol. 21, n. 2, p. 189-204, 1977.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. *Através do mbaraka*: música, dança e xamamismo guarani. São Paulo: Edusp, 2009.

MORAES, Antônio Luiz de. *Disciplina e controle na escola*: do aluno dócil ao aluno flexível. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2008.

NIMUENDAJU, C. As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani. São Paulo: Editora Hucitec, Editora da Universidade de São Paulo, 1987 [1914].

OLIVEIRA, Melissa Santana de. Nhanhembo'ê: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.). *Educação indígena*: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012, p. 93-116.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de.; CHARREU, Leonardo Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as

pesquisas em educação. *Educação em Revista*, v. 32, n. 1, Belo Horizonte, jan./mar. 2016, p. 365-382. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00365.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Som e música. Som e música: questões de uma antropologia sonora. *Revista de antropologia*, São Paulo, USP, v. 44, n. 1, p. 221-286, 2001.

PACHECO, José. *Quando eu for grande, quero ir à primavera e outras histórias*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n. 4, p.201-222, out.-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00201.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PIERRI, Daniel Calazans. *O perecível e o impercível: reflexões guarani Mbya sobre a existência*. São Paulo: Elefante, 2018.

PINHEIRO, Eliana M; KAKEHASHI, Tereza Y; ANGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Rev. Latinoamericana de Enfermagem*, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/rTXQQvSG5QDyfn5GpBzwvb/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Unesp, ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

PODJED, Dan. Renewal of ethnography in the time of the Covid-19 crisis. *Sociologija i prostor*, v. 59, n. 219, p. 267-284, 2021.

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. *Yvyrupa: a Terra uma só*. São Paulo: Hedra, 2017.

QVORTRUP, J. Childhood as a structural form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A; HONIG, Michael-Sebastian (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2009, p. 21-33.

\_\_\_\_\_. QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “a infância como um fenômeno social”. *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Paulo R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paideia (FFCLRP – USP)*, v. 4, p. 15-30, 1993.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930-1973)*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SALGADO, José Augusto César. José de Anchieta: o primeiro mestre-escola de São Paulo. *Revista de história* (São Paulo), n. 20, v. 41, 1960, p. 147-161.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. *Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenondé Porã*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SARMENTO, Manuel J. *Imaginário e culturas da infância*. Braga, Portugal, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

SCHIMDT, Maria Luisa S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/gCsZ9jM78SQ43SB6twJvytt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 21 jul. 2021.

SEÁRA, Éliton Clayton Rufino. Diálogos interculturais com os Tchondaro Guarani. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo (org.). *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014, p. 197-222.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini (Orgs.). *Vocabulário bilíngue: Guarani-Português; aldeias do Estado de São Paulo – Brasil*. São Paulo: Secretaria da Educação, FEUSP, 2010.

SIMONOVICH, Alejandro. *Apertura, identidad, y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Educación Musical – Argentina Asociación Civil, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001a, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001b, p. 29-43.

SILVA, Cátia C. da; BORGES, Fabrícia Teixeira. Repensando o percurso metodológico de pesquisas etnográficas em tempos de pandemia: uma breve revisão da literatura. *Revista Investigação em Ciências Sociais: avanços e desafios*, v. 9, p. 110-118, 2021.

SILVA, Jeane Colares da. *A prática da educação pela música do povo Magüta*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Mara Pereira da. *A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SMALL, Christopher. Musicking: a ritual in social space. In: BROADSTOCK, B. (Org.). *100 years of music at the University of Melbourne*. Parkville, Vic.: Centre for Studies in Australian Music, University of Melbourne, 1996, p. 421-534.

\_\_\_\_\_. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1998.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. N. I. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 238-274.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Kyringüé mborái: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. Porto Alegre, 2009. 308f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I – Séculos XVI-XVIII*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. II – Século XIX*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. III – Século XX*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n.1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591>>. Acesso em: 10 out. 2018.

TAYLOR, Diana. Traduzindo performance (prefácio). In: DAWSEY, John; MOLLER, Regina; MONTEIRO, Marianna; et. al. (Orgs.). *Antropologia e performance: ensaios napedra*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013. p. 9-16.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 291-307, mai./ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/06.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

TOREN, Christina. Making the present, revealing the past: the mutability and continuity of tradition as process. *Man. Journal of the Royal Anthropological Institute*, London, v. 23, n. 4, 1988.

TORRES, Rosa María. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CÁRDENAS COLMENTER, Antonio Luis; RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel; TORRES, Rosa María. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convênio Andrés Bello, Magisterio Nacional, 2000, p. 161-312.

TYLOR, D. Traduzindo performance [prefácio]. In: DAWSEY, R. M; MONTEIRO, M; et. al. (Orgs.). *Antropologia e performance: ensaios napedra*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013, p. 9-16.

VASCONCELOS, Simão de. *Chronica da Companhia de Jesu do estado do Brasil e do que obraram seus filhos n'esta parte do novo mundo em que se trata da entrada da Companhia de Jesu nas partes do Brasil, dos fundamentos que n'ellas lançaram e continuaram seus religiosos, e algumas noticias antecedentes, curiosas e necessarias das cousas d'aquelle estado*. 2. ed. Volume primeiro. Livro segundo. Lisboa: A. J. Fernandes, 1865 [1663]. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242811>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise são, reciprocamente, causa e consequência uma da outra*. Entrevista IHU Online. Jan. 2008. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/11783-%60educacao-e-crise-sao-reciprocamente-causa-e-conseq%C3%BCencia-uma-da-outra%60-entrevista-especial-com-alfredo-veiga-neto>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. 5. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ZACCARELLI, Laura M; GODOY, Arilda S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 8, n. 3, p. 550-563, set./2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/8TrxjrCgqJPVrcXwVwNs38d/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jul. 2021.