

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL RIBEIRO DE MORAES

MÚSICA GUARANI: MITOS, SONHOS, REALIDADE

**VITÓRIA
2012**

RAQUEL RIBEIRO DE MORAES

MÚSICA GUARANI: MITOS, SONHOS, REALIDADE

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de concentração em Educação e Linguagens.
Professor Orientador: César Pereira Cola.**

**VITÓRIA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M827m Moraes, Raquel Ribeiro de, 1961-
Música Guarani : mitos, sonhos, realidade / Raquel Ribeiro
de Moraes. – 2012.
133 f. : il.

Orientador: César Pereira Cola.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Música. 2. Híbridaçã. I. Cola, César, 1956- II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL RIBEIRO DE MORAES

MÚSICA GUARANI: MITOS, SONHOS, REALIDADE

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 27 de abril de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferrazo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ana Luiza Ruschel Nunes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Para meu irmão Tércio Ribeiro de Moraes, poetaescritordramaturgo.

In memoriam

Déjà vû

Já me vi.

Tércio Ribeiro de Moraes

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Pro^o Dr. César Cola – pela competência, pelo conhecimento, sabedoria e confiança.

Aos professores, lideranças e crianças Guarani – a disponibilidade e a participação.

Ao Cacique Antônio Carvalho – o tempo, os conhecimentos.

Ao Pro^o Dr. Carlos Eduardo Ferraço – pelas reflexões sobre as questões atuais em Educação e Cultura.

Ao Pro^o Dr. Hiran Pinel – o vasto conhecimento e as sábias palavras.

À Prof^a Dr^a Celeste Ciccarone – o encaminhamento e a participação nas comunidades indígenas Guarani.

À Prof^a Dr^a Euzi Moraes – a interlocução, o questionamento. As crises!

À Prof^a Dr^a Liney Lucas – a disponibilidade

Karen Lois Currie – as primeiras informações sobre os Guarani e as belíssimas fotografias.

Heraclito Rodrigues de Moraes - pai – a realidade, a complexidade da vida.

João Paulo, companheiro – a compreensão e o tempo.

Wanda Ribeiro – mãe - na Música um caminho.

Dr^a Maria Augusta dos Santos Barbosa – a homeopatia em todos os momentos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Pedro Lísias Moraes e Silva e André Aimberê Moraes e Silva,

filhos queridos e grandes amigos.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no âmbito das atuais reflexões sobre música, educação e cultura focalizando as práticas musicais Guarani Mbyá vivenciadas pelas crianças e adolescentes das aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras, no município de Aracruz, envolvendo tanto as músicas da tradição quanto as provenientes da mídia. O estudo tem como um dos seus objetivos centrais investigar o papel da música da mídia frente à concepção cosmológica musical própria dos Mbyá. O referencial teórico constitui-se das reflexões desenvolvidas nas áreas da Arte-educação, da Cultura – baseando-se na ideia de incompletude das culturas de SANTOS e no conceito de hibridismo proposto por BHABHA -, da Educação Escolar Indígena e da Etnomusicologia. Como aporte metodológico, percebe-se a identificação com a pesquisa qualitativa e, mais especificamente com o estudo de caso do tipo etnográfico. O estudo nos permitiu concluir que a realidade musical vivenciada pelas crianças e adolescentes Guarani é parte de um todo verificável na sociedade pós-moderna, marcada pela coexistência de diferentes linguagens artísticas nas práticas e nos discursos cotidianos. O processo de investigação evidenciou que a escola indígena, nas aldeias pesquisadas, constitui-se como importante ponto de encontro de diferentes culturas, propiciando diálogos interculturais, bem como a renovação dos processos criativos e educativos.

Palavras-chave:

Música Guarani/processos criativos/Arte-Educação/Hibridismo

ABSTRACT

This study attempts to contribute towards the current discussion on music, education and culture. It focuses on the Mbyá music practiced by children living in two villages called Boa Esperança and Três Palmeiras, in the municipality of Aracruz, State of Espírito Santo, Brazil. It deals with both traditional music and the music broadcasted by the media. Among its main objectives is that of investigating the role of the media music viz-a-viz the cosmological conception of music typical of the Mbyá. At the same time, this work seeks to document the ways those children have been learning the songs transmitted by their ancestors, as well as the role of the indigenous teachers as they combine their own cultural values with the irreversible influence of mass culture in the dwellers' lives. Its theoretical basis consists of discussions carried out in the areas of art education, culture – based on the ideas of the mutual incompleteness of cultures suggested by Santos, and the concept of *hibridization* proposed by Bhabha –, formal indigenous education and ethnomusicology. Methodologically, it can be classified as qualitative research, more specifically a case study of an ethnographic kind. The conclusion of the investigating process indicates to the School as the meeting point of different cultures, providing intercultural dialogues, as well as the renovation of creative and educative processes.

Keywords:

Guarani Music/creative processes/Art Education/Hybridization

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Paulo Venite (Guarani) e Alexandre Cizenanda (Tupiniquim) - Fotografia de Rogério Medeiros.....	39
Figura 2 – Líder espiritual Guarani/xamã Maria Carvalho-Tatati Ywa Re ete – Fotografia de Rogério Medeiros.....	39
As fotografias que seguem são de autoria da pesquisadora	
Figura 3 – Coral Guarani - Aldeia Três Palmeiras.....	58
Figura 4 – Violão tocado no estilo Guarani (verticalmente).....	59
Figura 5 - Violino no estilo Ravé/Rabeca com 3 cordas	60
Figura 6 – Violino/Ravé com arco artesanal.....	60
Figura 7 – Mbaraka Miri/Chocalho.....	61
Figura 8 – Coral Guarani – Aldeia Três Palmeiras.....	62
Figura 9 – Liderança Guarani.....	70
Figura 10 – Alunos da Escola Municipal Pluridocente Indígena Boa Esperança.....	72
Figura 11 – Sala de aula da Escola Municipal Pluridocente Indígena Boa Esperança (EMPI Boa Esperança).....	75
Figura 12 - Aluna estudando - EMPI Boa Esperança.....	75
Figura 13 – Professor Sílvio.....	77

Figura 14 – Alunos da EMPI Boa Esperança no recreio escolar.....	78
Figura 15 – Aluno da EMPI Boa Esperança e sua avó.....	78
Figura 16 – Placa do Centro Cultural Guarani – Aldeia Três Palmeiras.....	79
Figura 17 – Esculturas indígenas na entrada do Centro Cultural Guarani (Aldeia Três Palmeiras).....	79
Figura 18 – Sessão solene de inauguração do Centro Cultural Guarani (Aldeia Três Palmeiras)	80
Figura 19 – Grupo de Congo Tupiniquim Vila do Riacho chegando à Aldeia Três Palmeiras.....	81
Figura 20 – Grupo de Congo Tupiniquim Vila do Riacho.....	81
Figura 21 – Artesanato Guarani – Flautas de bambu.....	82
Figura 22 – Artesanato Guarani - chocalho de porongo e sementes.....	82
Figura 23 – Desenho de Liédson-Tupã Miri baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana.....	96
Figura 24 - Desenho de Liédson-Tupã Miri baseado na música Guarani.....	97
Figura 25 – Desenho de Wellington-Kwaray baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana.....	98

Figura 26 – Desenho de Wellington-Kwaray baseado na música Guarani.....	99
Figura 27 – Desenho de Maikon-Kwaray Miri baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana.....	100
Figura 28 – Desenho de Maikon-Kwaray Miri baseado na música Guarani.....	101
Figura 29 – Desenho de Marisa-Ywa baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana.....	102
Figura 30 – Desenho de Marisa-Ywa baseado na música Guarani.....	103
Figura 31 – Desenho de Thaís-Para baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana.....	104
Figura 32 – Desenho de Thaís-Para baseado na música Guarani.....	105
Figura 33 – Desenho de Pedro Henrique baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana.....	106
Figura 34 – Desenho de Pedro Henrique baseado na música Guarani.....	107
Figura 35 – Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, John, 1997.....	121
Figura 36 – Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, John, 1997.....	122
Figura 37 – Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, John, 1997.....	123
Figura 38 - Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, Karen, 1997.....	124
Figura 39 – John Currie na Aldeia. Foto: CURRIE, Karen, 1997.....	125
Figura 40 – Texto de John Currie sobre a aldeia	126
Figura 41 – CD gravado pela comunidade, 2006.....	127
Figura 42 – Capa do CD, 2006.....	128
Figura 43 – Contracapa do CD, 2006.....	129
Figura 44 – Ficha técnica do CD, 2006.....	130
Figura 45 – Consentimento livre e Esclarecimento, 2012.....	131

SUMÁRIO

1. OS PRIMEIROS SONS.....	13
2. DEFINIÇÃO DO TOM CENTRAL.....	15
3. OS TONS MOTIVADORES DA MELODIA.....	16
3.1 O TOM MAIOR	16
3.2 OS TONS MENORES.....	
3.3 AS TONALIDADES VIZINHAS.....	17
4. SONORIDADES GERAIS	18
4.1 HIBRIDISMO E IDENTIDADE CULTURAL	18
4.2 HIBRIDISMO NA MÚSICA: O CULTURAL E O INDIVIDUAL EM PROCESSOS CRIATIVOS.....	26
4.3 O POVO GUARANI NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA.....	37
4.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESPÍRITO SANTO.....	40
4.5 A MÚSICA GUARANI - estudos na área da Etnomusicologia.....	42
4.6 A MÚSICA GUARANI NAS ALDEIAS BOA ESPERANÇA E TRÊS PALMEIRAS.....	45
4.7 ANÁLISE DAS MÚSICAS GUARANI CONTIDAS NO CD <i>Mborai</i> <i>Retxa Kã Marae'y</i> – Canto da Sabedoria Sagrada Infinita.....	48
4.8 INSTRUMENTAÇÃO TRADICIONAL GUARANI	56

5. TIMBRES DA PESQUISA.....	64
5.1 ABORDAGEM SONORA.....	64
5.2 MÉTODO DA COMPOSIÇÃO.....	66
5.3 INSTRUMENTOS.....	67
6. CORAL DAS CONVERSAS E VIVÊNCIAS.....	69
6.1 PRIMEIRA VISITA: QUEM É ESTRANGEIRO?	69
6.2 SEGUNDA VISITA: LADY GAGA, LUAN SANTANA E PETYGWA MIRI.....	71
6.3 TERCEIRA VISITA: II SEMINÁRIO PROLIND.....	72
6.4 QUARTA VISITA: O DIA DE ATIVIDADE COM MÚSICA E DESENHO.....	73
6.5 QUINTA VISITA: INAUGURAÇÃO DO CENTRO CULTURAL GUARANI TATATI YWA RE ETE.....	79
7. ANÁLISE DAS SONORIDADES INVESTIGADAS.....	83
8. CADÊNCIA FINAL.....	111
9. REFERÊNCIAS.....	115
10. ANEXO.....	120

1. OS PRIMEIROS SONS

Esta pesquisa situa-se no âmbito das atuais reflexões sobre educação, cultura e música e procura investigar as práticas musicais das crianças e adolescentes das aldeias Guarani, Boa Esperança e Três Palmeiras no Município de Aracruz, Espírito Santo, focalizando tanto a preservação da musicalidade Mbyá quanto a incorporação irreversível da música da mídia na vida dos aldeados. O estudo tem como fio condutor a reflexão a respeito das relações entre as novas práticas musicais e os processos educativos vivenciados no ambiente escolar indígena. A expressão *prática musical* será utilizada na perspectiva de GREEN (2011), que engloba o cantar, o tocar, o criar, bem como todas as atividades de recepção tais como ouvir músicas ou dançar.

A gênese da questão de investigação desta pesquisa está na constatação de que a tradição musical Guarani encontra-se preservada no cotidiano das aldeias, sendo possível presenciar o canto espontâneo das músicas tradicionais pelas crianças, em situações rotineiras na aldeia ou em sala de aula. Relatos a respeito dessa prática musical foram verificados em diferentes estudos desenvolvidos na área da Educação Escolar Indígena, expressando a importância dos cantos sagrados para o povo Guarani Mbyá (TEAO, 2007; COTA, 2008; GAMA, 2011).

Para os Mbyá a música possui um lugar de relevância em sua concepção de mundo, que está relacionada a uma sociocosmologia e orienta todas as suas ações no cotidiano: a maneira de educar os filhos, o jeito de ser professor e de ser aluno, as lutas pelos direitos territoriais, entre outras ações. Na língua Guarani essa sociocosmologia é expressa pela palavra *nhãdereko* – jeito Guarani de ser (STEIN, 2011), estando presente em praticamente todos os seus processos discursivos. Nessa concepção, a música encontra-se presentificada nos cantos sagrados e instrumentos musicais, funcionando como elemento de catalisação e elaboração das experiências vividas tanto no passado quanto no presente. A prática do Coral com instrumentação, por exemplo, é uma “marca registrada” desse povo, podendo ser observada nos mais diferentes lugares de sua territorialidade estendida: as aldeias do Paraguai, da Argentina ou do Brasil têm corais infanto-juvenis especialmente estruturados para a prática musical Mbyá, contribuindo, conseqüentemente, para a preservação de seus cantos tradicionais e sagrados. Essa musicalidade também pode ser verificada nos currículos escolares da Educação Escolar Indígena e nos rituais que se desenvolvem regularmente na *Opy-*

Casa de Reza-, que contam com a participação expressiva das crianças e dos adolescentes, além de adultos.

Ao tratarmos especificamente da Educação Escolar Indígena nas Aldeias Mbyá no Espírito Santo, verificamos que em sua trajetória há dois momentos marcantes, em que a questão *cultura musical* participou de maneira significativa na demarcação de dois períodos: o primeiro, iniciado em 1987, destaca-se pela instalação da Escola Municipal Pluridocente Indígena na aldeia Boa Esperança, período em que a escolarização se desenvolveu com professoras não-índias, apresentando vínculo bastante fraco em relação à cultura Guarani e desconsiderando a língua e a música desse povo; o segundo momento, em 1993, período em que a comunidade Mbyá passou a se organizar política e culturalmente enquanto grupo social diferenciado da sociedade urbana, apresentava a demanda por uma escola cujo modelo pedagógico apresentasse coerência com o modo de ser Guarani, bem como o uso da língua e da cultura como um todo (COTA 2008). Durante essa empreitada educacional, professores e lideranças indígenas - juntamente com órgãos governamentais - promoveram diversos seminários e encontros tendo como objetivo a elaboração e a implementação de uma proposta curricular que privilegiasse a língua Guarani e o exercício de sua sociocosmologia, inserindo-se aí seus cantos, timbres e ritmos.

No que diz respeito especificamente à música, esse novo direcionamento da educação escolar indígena nas aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras levou à organização de um coral, contando com a participação de crianças, adolescentes e jovens, ao lado das principais lideranças das referidas comunidades, tendo à frente a orientação musical do professor indígena Mauro Nhamãdu. Esse trabalho musical obteve efeitos muito positivos, culminando com a gravação de um CD contendo seus principais cantos sagrados. As músicas contidas no CD encontram-se transcritas para partitura nesta dissertação – primeira transcrição -, acompanhadas de comentários e breve análise musical.

Após o período de efervescência do lançamento do CD – somando ao afastamento do professor Mauro Nhamãdu para estudos no Programa de Pós-graduação em Linguística na Universidade Federal de Brasília - sobreveio certo desaquecimento em relação à manutenção dos trabalhos musicais, deixando uma lacuna no que se refere aos esforços investidos na direção da preservação dessa modalidade cultural.

Atualmente, além das questões citadas anteriormente, vê-se o desencadear de um novo fato: a forte e crescente presença e prática da música da mídia como um dos principais meios de entretenimento de crianças e adolescentes, fazendo com que os mais recentes sucessos musicais ingressem na rede de conversações que constituem o ambiente escolar. Esse novo dado nos faz levantar a hipótese de que tais processos culturais, originados fora da escola, estejam provocando alterações nos processos educativos em sala de aula. É nesse contexto, portanto, que se constitui a questão de investigação desta pesquisa.

Este estudo desenvolve-se em torno de três eixos fundamentais, a saber: os processos criativos e educativos na área da Arte, apoiando-se em COLA (1996; 2003) e OSTROWER (1983); as ideias relacionadas à incompletude das culturas (SANTOS, 2001), ao hibridismo, à música e à identidade cultural, seguindo as concepções de BHABHA (1990), GREEN (2011) e LANGER (2006); e as pesquisas etnomusicológicas, em consonância com MONTARDO (2002), STEIN (2011) e CICCARONE (2001). Essas concepções entendem a produção estética como objeto simbólico e cultural, no qual se entrelaçam as singularidades dos indivíduos e ao mesmo tempo a constituição cultural em que vivem.

2. DEFINIÇÃO DO TOM CENTRAL

Este estudo busca investigar as atuais práticas musicais vivenciadas pelas crianças e adolescentes das aldeias Guarani, localizadas no município de Aracruz, Espírito Santo, buscando responder a seguinte pergunta: qual o papel da música da mídia nos processos educativos dessa comunidade indígena? Tal busca leva em conta a sociocosmologia do povo Guarani, que rege o seu modo de ser e mover no mundo, e tem como um de seus traços principais uma concepção própria de música, baseada na preservação e na criação de cantos sagrados.

A presença marcante e crescente de práticas musicais do repertório da mídia no cotidiano das aldeias não passa despercebida, muito menos incólume: seu poder está justamente na veiculação de valores e ideias relacionados à sociedade de consumo, que expressam um modo de viver completamente diferente da filosofia de vida tradicionalmente defendida pelos Guarani e perceptível em todo o seu legado de

conhecimentos e práticas que dão sustentação material e imaterial à sua comunidade.

Equilibrar a balança entre processos culturais tão díspares, a saber, os cantos sagrados da tradição Mbyá e os sucessos Pop da mídia, tem significado atualmente um elemento mobilizador de reflexões e debates por parte de professores e lideranças indígenas que desejam preservar suas matrizes culturais, mas têm consciência de que a história caminha a passos largos em direção a novas configurações identitárias. Nesse cenário, a música emerge como um importante elemento potencializador tanto da preservação quanto das mudanças culturais, possibilitando o trânsito por um espaço denominado entrelugar, o espaço privilegiado da negociação cultural (BHABHA, 1998).

3. OS TONS MOTIVADORES DA MELODIA

3.1 TOM MAIOR

O objetivo geral deste trabalho é investigar o papel da música da mídia nos processos educativos desenvolvidos junto aos alunos das escolas indígenas situadas nas aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras.

Esse objetivo apoia-se no entendimento de que os processos culturais e artísticos são instâncias dotadas de poder pedagógico tanto quanto as demais atividades escolares. Pedagogia e cultura são, então, vistos como pedagogicamente equivalentes na instituição escolar. SILVA (2010, p.139) endossa essa ideia ao afirmar que “[...] a cultura geral é vista como pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural”. Nessa concepção, o papel do professor volta-se mais para o de mediador e incentivador na busca de conhecimentos acadêmicos e vivências dos alunos, possibilitando o diálogo entre diferentes culturas (GOODSON, 2007).

Trazendo à cena as relações entre música, escola e adolescência, encontramos a importante constatação de que

Hoje, mais do que nunca, o gosto pela música constitui uma das forças mais vibrantes da vida dos jovens, um de seus componentes mais cheios de promessas. O gosto pela música não precisa lhes ser inculcado; muitos e muitos já o vivem. É a primeira vez na história que a educação se dirige a jovens a tal ponto “musicalizados”, impregnados de música (SNYDERS, 1992, p. 136).

3.3 TONS MENORES

Para atingir o objetivo geral deste projeto, será necessário construir conhecimentos relativos a particularidades do tema proposto. Tais conhecimentos estão explicitados nos seguintes objetivos específicos:

1. captar os contextos das práticas musicais das crianças indígenas, em situações escolares e nãoescolares;
2. observar as formas pelas quais as músicas presentes na mídia também fazem parte de seu repertório cotidiano;
3. sondar as influências das novas práticas musicais nas transformações dos processos educativos;
4. Registrar as músicas indígenas em partitura e letra;
5. Conhecer os instrumentos musicais utilizados na música Guarani em sua concepção cosmológica, especificando seus timbres e seus usos;
6. Proporcionar às crianças Guarani a expressão por meio da linguagem visual do desenho, tendo por inspiração a música, buscando desvelar concepções de mundo veiculadas por diferentes estilos musicais;

3.4 TONALIDADES VIZINHAS

Toda pesquisa é movida por desejos, ideias. É esse princípio básico que subjaz ao processo de investigação proposto neste intento, o qual terá como eixos norteadores as seguintes hipóteses abrangentes:

1. A interculturalidade pode oferecer novos subsídios para se pensar os processos educativos, tanto no âmbito indígena como não-indígena. Dentre as transformações desencadeadas pela globalização, apontamos dois fatos observáveis nas sociedades em geral: o primeiro, o crescimento de uma espécie de homogeneização das culturas, criando a impressão de um grande “supermercado cultural” (HALL, 2006); o segundo, a consciência - no meio acadêmico – da incompletude das culturas (SANTOS, 2001), valorizando e respeitando as singularidades nos processos criativos de indivíduos ou grupos sociais. Assim, o conhecimento aprofundado das etnias, aliado às tecnologias

recentes, pode oferecer alternativas interessantes para os processos educativos como um todo.

2. as comunidades indígenas têm saberes importantes a oferecer à Educação. Seus saberes e tradições vêm sendo apontados como um importante processo cultural a ser estudado e incorporado como conhecimento na formação das novas gerações, pois valorizam conhecimentos milenares bem como a afetividade nos processos educativos.
3. A identidade dos Guarani guarda marcas significativas para o resgate de sua história. Para MONTARDO (2002) e CICCARONE (2001), o grupo indígena Guarani se destaca como povo que preserva sua cultura, fato verificável em suas pinturas corporais, nos artesanatos e na música. No campo da Educação, observamos a importância da questão da alteridade nos processos formativos dos indivíduos (LARROSA, 2009).

4. SONORIDADES GERAIS

4.1 HIBRIDISMO E IDENTIDADE CULTURAL

“A importância da diversidade e dos saberes de cada Ser:
acaso o Bem-te-vi canta o canto do ‘Martim Pescador’?”
Cacique Antônio Carvalho – Aldeia Boa Esperança

Tratar de educação e música indígenas no século XXI significa colocar-se diante da realidade de um povo que vive em duas dimensões concomitantes: o exercício de preservação de suas marcas históricas e culturais e, ao mesmo tempo, a ruptura de suas tradições. Essa ruptura decorre das transformações econômicas, políticas e tecnológicas pelas quais vêm passando as sociedades em geral, invadindo todos os modos de vida humana, independente da condição social, localização territorial ou origem étnica. Esse é um cenário que se tem revelado não somente nas comunidades indígenas, mas também em incontáveis grupos, desde jovens urbanos até pomeranos e quilombolas.

MORAIS (2004) abordou essa problemática focalizando-a na experiência dos povos

indígenas Kamaiurás e Yawalapitis, do Alto Xingu. Em seu estudo, o autor revela que o crescente envolvimento dos jovens indígenas com a cultura ocidental urbana tem provocado um distanciamento acentuado dos antigos costumes e crenças cultivados nas aldeias ao longo do tempo. Em suas observações, o pesquisador e jornalista detectou, entre os jovens, a organização de grupos de rock e a adoção de vestimentas da moda veiculadas pela mídia.

CARVALHO (2006) evidencia esse mesmo fenômeno e cita relatos dos próprios indígenas Kamaiurás sobre a questão:

[...] pelo que eu tô entendendo hoje em dia as coisas muda tudo. Não tem como a gente voltar lá no fundo, trazer tudo as coisas que nós estamos querendo. Por exemplo, vocês os brancos: hoje você veste a roupa que o Cabral e esse pessoal aí usava? Não usa mais, já é tudo outra coisa. Sapato é outro modelo, calça, gravata, parece que hoje em dia ninguém usa mais coroa. Então é a mesma coisa. Mesma coisa acontece aqui no Xingu: o que antigo usava a gente tá deixando, por que a partir de agora [...] estamos bem abraçados com os caraíbas. (trecho de conversa do indígena Trauim com o pesquisador. (TRAUIM apud CARVALHO, 2006, p. 69)

Aprofundando sua investigação, CARVALHO (2006) afirma que as tentativas de preservação da cultura indígena, em geral, vêm ocorrendo de maneira artificial, criando a falsa ideia de que os moradores das aldeias mantêm intactos os mesmos modos de existir de seus antepassados.

Tais fatos estão em consonância com reflexões mais recentes acerca do termo *cultura*, que é entendido como construção permanente, não como algo estanque e imutável. Corroborando essa posição,

[...] BHABHA defende um novo conceito de cultura, considerado enquanto “verbo” e não mais como “substantivo”. [Assim, torna-se] híbrido, dinâmico, transnacional – gerando o trânsito de experiências entre nações - e tradutório – criando novos significados para os símbolos culturais (BHABHA apud SOUZA, 2004, p. 126).

Estamos diante, então, de um conceito de cultura que se propõe múltipla e híbrida, desmistificando a imagem de *pureza cultural*. Esse novo posicionamento em relação à cultura atinge, de maneira contundente, as ideias enraizadas e anacrônicas - verificáveis no senso comum bem como nos conteúdos escolares – a respeito dos povos nãoocidentais, incluindo-se aí os povos indígenas do Brasil. Essa visão estereotipada encontra-se presente nas políticas do multiculturalismo. PINAR (2009) contesta tais

políticas, representadas principalmente por ocidentais europeus e norte-americanos, que concebem “o outro” de forma caricata, agrupando suas singularidades em categorias totalizantes e pasteurizadas. Há exemplos citados pelo autor a respeito do povo negro, por exemplo, em que a negritude é fantasiada “[...] como um imutável núcleo cultural de intuição, ritmo, sentimento e criatividade”. (PINAR, 2009, P. 151).

Alinhando-se a esse pensamento, BALANDIER (1976) afirma que as sociedades estão em constante processo de mudança e que, no caso das sociedades indígenas, a sensação de que elas se mantêm arraigadas no exercício de seus costumes e cultura é uma percepção ilusória, focada somente naqueles aspectos que ainda permanecem pouco alterados. Para esse autor, não existe a possibilidade de eternizar as práticas culturais e os costumes tais como se realizaram em um passado mítico. Assim, os povos, de uma forma geral, estão em constante reelaboração identitária, reconstruindo-se a partir das diferentes relações sociais, econômicas e políticas propiciadas pela própria dinâmica da História. Nos estudos da teoria social, encontramos o pensamento de HALL (2006), que distingue três diferentes concepções de sujeito que vieram se sucedendo em consonância com as transformações das sociedades: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo é caracterizado “[...] como um indivíduo totalmente centrado, unificado, [...] que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda permanecendo [...] contínuo ou idêntico, ao longo da existência do indivíduo”; o sujeito sociológico é definido como o indivíduo em “[...] diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem; e, por fim, a concepção pós-moderna de sujeito, constituído de uma identidade descentrada, em constante (re)significação, e que percebe o mundo de maneira fragmentada (HALL, 2006, p.11)

No campo das Artes, a expressão do ser humano passou por constantes transformações, criando e utilizando diferentes processos de produção. Podemos afirmar que “[...] tais mudanças são associadas aos valores, às atividades sociais, enfim, ao próprio processo evolutivo da civilização humana” (COLA, 1996, p. 30).

Na esteira desse mesmo pensamento, os processos de colonização dos povos africanos e sul-americanos pela Europa e pelos Estados Unidos da América, nos primórdios da

era moderna, espelham encontros de modos culturais diversos que resultaram, inclusive, na criação de novas linguagens musicais, como por exemplo, o Jazz nos Estados Unidos e a Bossa Nova no Brasil. Os conceitos de povo africano, povo brasileiro ou povo americano são relativos, pressupondo o trânsito entre fronteiras não muito definidas e, nem tampouco nítidas. Tomando como referência a formação do povo brasileiro, verificamos um processo de misturas étnicas repleto de antagonismos, em que os povos envolvidos sabiam-se “[...] em um mundo não apenas diferente, mas oposto ao do índio, ao do português e ao do negro” (RIBEIRO, 1995, p.127).

Reflexões atuais relativas à identidade cultural têm sido especialmente desenvolvidas pelo pensador indiano Homi BHABHA, cujos estudos se inserem na área da crítica literária. Tomando como objeto de análise as representações de sujeito nas literaturas coloniais, mais especificamente no discurso colonial britânico da Índia do século XIX, as obras de BHABHA buscam investigar os discursos de colonizadores e colonizados, revelando a existência simultânea de “[...] pelo menos dois conjuntos desiguais de valores e verdades: o conjunto de valores da cultura colonizadora e o conjunto de valores da cultura colonizada.” (SOUZA, 2004, p. 01). O autor procura mostrar que tanto o colonizado quanto o colonizador constroem imagens de si mesmos de forma entrecruzada, ou seja, o ‘eu’ colonizador está, de alguma forma, presente no ‘outro’ colonizado, e vice-versa. Esse fenômeno é o que BHABHA denomina *hibridismo*: a justaposição de valores contraditórios, e por vezes conflitantes, provocando uma relativização de ambas as partes, colonizado e colonizador, eu/outro. Esse pensador defende a ideia de que o encontro desses conjuntos de valores díspares formam um conjunto-interseção, ou entrelugar, funcionando como instância flutuante de negociações de sentidos, valores culturais e identidades. *Hibridismo* é, por esse ângulo, uma intertextualidade cultural que pode ser traduzida na frase que diz: “[...] o negro não é; nem tampouco o branco” (BHABHA, 1998, p.72). Nessa frase está implícita a ideia de que não há possibilidade de definir o que o negro é, ou o indígena é, ou ainda o povo denominado “branco”. Dessa forma, a noção de entrelugar abre a possibilidade dos sujeitos se autointitularem, escapando dos modelos culturais preestabelecidos ou ideologicamente sustentados. Nesse entrelugar – espaço extraterritorial e intercultural - a cultura da qual se emerge passa a ser entendida como uma possibilidade para a construção de novas versões da memória histórica por meio da narrativa. Identidade cultural, por essa via, é ato enunciativo, é processo de linguagem, e não o conteúdo de um símbolo ou sua função social: “[...] é essa diferença no processo da linguagem que é

crucial para a produção do sentido [identitário] e que, ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente” (BHABHA, 1998, p. 65). Compartilhando desse mesmo pensamento, HALL (2006) afirma que a cultura de um povo ou nação é um discurso, envolvendo tanto a concepção que cada indivíduo faz de si mesmo quanto as relações estabelecidas socialmente. Também o conceito de raça, para esse autor, “[...] é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica”, enfatizando que “[...] as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 63).

A palavra *hibridismo* pode ser relacionada também ao termo *supermercado cultural*, criado por HALL (2006), que discute a atual situação de mercantilização das culturas no contexto da globalização, levando à desconstrução das identidades nacionais, tornando-as cada vez mais “[...] desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições” (HALL, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, o local e o global são colocados em discussão, levando à constatação de que o *local* encontra-se atravessado pelo *global* e vice-versa. Portanto, a ideia de *local* enquanto grupo étnico culturalmente enraizado em suas tradições não passa de “[...] fantasia colonial sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como ‘puros’, e de seus lugares exóticos apenas como ‘intocados’” (HALL, 2006, p. 80).

BHABHA (1998) cita o movimento libertário do povo argelino, que construiu novos sentidos identitários por meio da destruição daquilo que representava a tradição. Ao romperem as amarras dos símbolos nacionalistas, encontraram a liberdade para se recriarem, na intertextualidade do passado e do futuro, bem como da tradição e da tecnologia mais recente. Esse espaço de enunciação possibilita o caminho para uma cultura não globalizada mas, sim, *inter-nacional*, “[...] baseada não no exotismo do multiculturalismo [...], mas na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura” (BHABHA, 1998, p. 69). Híbridismo, seguindo o pensamento de BHABHA (1998), rejeita a ideia do binarismo maniqueísta que se apoia em um discurso homogeneizante de povos, grupos ou etnias e, em seu lugar, sugere o reconhecimento das ambivalências, dos antagonismos, das heterogeneidades e das singularidades, afastando-se, também, da lógica da transcendência das diferenças:

Agora, se o conceito de híbridismo [...] no ato da tradução cultural nega o essencialismo de uma cultura anterior original ou originária, então vemos que todas as formas de cultura estão constantemente num processo de híbridismo. Porém, para mim, a importância do híbridismo não é poder traçar dois

momentos originários a partir dos quais surge um terceiro; ao invés disso, o hibridismo para mim é o 'terceiro espaço' [...] que desloca as histórias que o constituem e estabelece novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas que são mal compreendidas através da sabedoria normativa (BHABHA apud SOUZA, 2004, p.04)

O termo 'terceiro espaço', ou entrelugar - um dos conceitos mais fecundos que circulam na contemporaneidade -, foi utilizado pela primeira vez pelo brasileiro Silviano SANTIAGO no ensaio *O entre-lugar do discurso latino-americano*, em 1970. Sua temática, alinhada à tendência tropicalista, expunha e discutia o dilema do intelectual brasileiro: “[...] Ou bem nos explicamos, ou bem nos constituímos”. Com isso, o referido escritor já apresentava a ideia de que “[...] seria preciso buscar a explicação da constituição [a inteligência] brasileira através de um entrelugar ou de uma dialética rarefeita” (HANCIAU, 2005, p. 2). Essa preocupação com o “ser brasileiro” também se fazia presente no Brasil, no movimento Tropicalista, que defendia um posicionamento estético-político com acentuada inspiração nas ideias da Antropofagia de Oswald de Andrade. Esse movimento era encabeçado por artistas e escritores, tais como Caetano Veloso, João Gilberto, Gilberto Gil e Augusto Boal que, por meio de sua arte, defendiam “[...] um nacionalismo crítico e antropófago, que deglutia ao mesmo tempo os Beatles e suas guitarras elétricas, João Gilberto e Luiz Gonzaga” (CEREJA, 1995, p. 440). Mesmo que em uma perspectiva muito peculiar, esse foi um movimento social que proporcionou a expressão de singularidades e o livre trânsito de diferentes linguagens estéticas, indo ao encontro do conceito de hibridismo proposto por Bhabha. Dessa maneira, vemos que entrelugar é o espaço no qual o sujeito se percebe como detentor de uma enunciação particular, em seu próprio espaço de expressão, construindo sua autobiografia.

No campo da produção do conhecimento, o conceito de hibridismo encontra espaço na relativização do poder da academia como chancela exclusiva de saber científico. SANTOS (2007) analisa a questão da emancipação social em sua dimensão epistemológica e conclui seu pensamento afirmando que “[...] não há atualmente uma só ideia nova produzida pelas ciências sociais hegemônicas [...] as ciências sociais estão passando por uma crise” (SANTOS, 2007, p. 19). De acordo com o pesquisador, a crise das ciências tem suas raízes na modernidade ocidental, pois seus fundamentos têm forte influência positivista na qual “[...] a ciência é independente da cultura”; entretanto, continua o autor, “[...] os pressupostos culturais das ciências são muito claros” (SANTOS, p. 23).

O sociólogo faz sérias críticas aos modelos culturais fechados, enquadrando-os no que ele denomina *monocultura do saber*, termo que está associado a um dos principais conceitos de seu arcabouço teórico, a saber, a Sociologia das Ausências. Por meio dessa terminologia (monocultura do saber), o pesquisador discute os mecanismos pelos quais a realidade hegemônica do mundo capitalista desconsidera conhecimentos e experiências advindos de processos nãoacadêmicos. SANTOS (2007) afirma que a monocultura dos saberes está diretamente vinculada à visão dicotômica de mundo, estabelecendo o mundo ocidental como referência hegemônica de poder para todas as esferas da produção humana. Em Sociologia das Ausências o autor identificou cinco instâncias de produção de ausências: a monocultura do saber e do rigor, a monocultura do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante, e do produtivismo capitalista.

A monocultura do saber e do rigor elimina os conhecimentos populares, os conhecimentos indígenas, a ciência dos camponeses, bem como sabedorias urbanas, tornando-os nãoexistentes, alternativas sem crédito. Traçando um paralelo com a produção agrícola baseada na monocultura, SANTOS (2007) denomina “epistemicídio” a prática que contrai o presente por provocar a morte dos conhecimentos ditos alternativos.

Passando à monocultura do tempo linear, esta relaciona-se à crença de que a história se desenvolve em um único sentido: o sentido de que os povos economicamente desenvolvidos encontram-se na dianteira da história. Esse pensamento tem em sua base a falsa percepção de que o não-desenvolvimento de determinados países está ancorado em questões relativas à etnia ou intrínsecas à própria sociedade. Essa explicação desconsidera as amarras do poder global instituído pelas nações desenvolvidas, que construíram relações de dominação com os demais países, transformando-os em fontes de suas riquezas e, conseqüentemente em povos menos favorecidos. A terceira forma de exclusão, a monocultura da naturalização das diferenças, vem em decorrência da anterior. Podemos dizer que o ato de nomear um povo ou nação como menos desenvolvido do que outro estabelece uma relação de julgamento de valor: o menos desenvolvido economicamente é inferior ao mais desenvolvido. Essa argumentação é, na verdade, uma racionalidade maliciosa, que “[...] não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 31).

A quarta forma de diminuição do presente refere-se à desvalorização de toda produção local em relação à global. Por essa lógica, o global é válido, tem qualidade; o particular, local, é duvidoso, não crível. Abordando a quinta forma de empobrecimento da realidade, a monocultura do produtivismo capitalista, vemos que esta se desenvolve na ótica do crescimento econômico que se opõe à sustentabilidade humana, incluindo-se aí tanto as relações de trabalho quanto a saúde da natureza. Nesse caso, o objetivo da produção é tão somente gerar grandes lucros com baixíssimos investimentos, como é o caso do uso de agrotóxicos e fertilizantes que são nocivos à saúde, mas aceleram e intensificam a produção em larga escala.

Tais problematizações trazidas pela Sociologia das Ausências apontam para duas questões fundamentais presentes em nossa sociedade: o silêncio e a diferença. Silêncio como o calar das vozes das culturas colonizadas; diferença como desperdício de experiências e conhecimentos não-alinhados com o poder. Esse raciocínio do pesquisador nos conduzem a um ponto: o desafio de se estabelecer novos paradigmas para a produção e os usos do conhecimento: “[...] o procedimento que proponho é descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga [...] o que é produto de hierarquia e o que não é” (SANTOS, 2007, p.35). Por esse caminho, o autor apresenta às instituições e aos processos educacionais, de um modo geral, o conceito de *ecologia* em oposição à monocultura dos saberes, encampando os mais diferentes conhecimentos, sejam eles acadêmicos, sejam eles originados na experiência. Indo além, nessa percepção, ele diz:

Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Isso é ainda mais urgente [...] já que em nossos países se vê cada vez mais claro que a compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2007, p. 20).

Dentro da Sociologia das Ausências, a ecologia tem como propósito fazer com que os conhecimentos e experiências nãohegemônicos passem a ser não somente considerados, mas incorporados nos mais variados grupos da sociedade, ampliando e enriquecendo a realidade presente. Para isso, o autor estruturou cinco ecologias, ou seja: 1) ecologia dos saberes, que engloba o saber científico, o saber laico, o saber popular, bem como os saberes dos camponeses, dos indígenas e das populações marginais urbanas. Nessa dimensão, o critério para a validade de um conhecimento não é o rigor técnico com que foi produzido, mas sua aplicabilidade para a sustentação da vida como um todo; 2) ecologia das temporalidades, na qual existe a

contemporaneidade de épocas, fazendo com que antepassados façam parte do presente; 3) ecologia do reconhecimento, que parte do princípio de que as diferenças não pressupõem hierarquias. A hierarquização da diferença é fruto do pensamento dicotômico, binarista. Diferença, nesse caso, pressupõe igualdade; 4) ecologia da transescala, que possibilita a articulação de projetos locais em escalas nacionais ou internacionais, promovendo a ampliação das redes de saberes, e ao mesmo tempo fortalecendo os trabalhos locais; 5) ecologia das produtividades, alinhada à necessidade de se dar sustentabilidade aos movimentos políticos, econômicos e sociais que têm por finalidade a preservação da vida em suas mais diferentes dimensões, das mais elementares, como direito à moradia, até as questões ligadas à natureza.

Trata-se, portanto, de uma engrenagem que gira no sentido da participação da pessoa humana em suas individualidadescoletividades, sustentada pelo princípio de que as culturas não são sistemas fechados e completos em si mesmos. Nesse sentido, SANTOS (2001) sugere a adoção de uma hermenêutica diatópica, apostando no pensamento da incompletude mútua das sociedades e culturas, fomentando, dessa forma, os diálogos interculturais.

4.2 HIBRIDISMO NA MÚSICA: O CULTURAL E O INDIVIDUAL EM PROCESSOS CRIATIVOS

A questão do hibridismo na música está sendo extensamente pesquisada na área da Educação Musical, revelando diversas manifestações desse fenômeno em diferentes povos ao redor do mundo. MARSH (2011) desenvolveu estudo de caso focalizando a confluência da cultura aborígene e a música da mídia entre crianças de duas escolas na Austrália. A primeira escola, situada na capital Sydney, era constituída de uma grande variedade de etnias, entre elas a aborígene. A segunda escola, localizada em uma cidade afastada da capital, apresentava um universo de estudantes e demais membros constituído pelo povo aborígene em sua totalidade¹. Em seu estudo, a pesquisadora afirma que “[...] etnia e cultura despontam como os principais fatores que participam na construção da identidade musical em tais comunidades” (MARSH, 2011, p. 22). Nas visitas ao campo de pesquisa, a autora relata a experiência de performance musical de

¹ A autora destaca que o povo aborígene na Austrália central é identificado por seu grupo linguístico, bem como por vinculações relativas a cultura, religião, economia, território e movimentos políticos.

uma criança não-aborígene, considerada um “talento musical” pelas demais crianças da comunidade, cujo repertório de sucesso incluía country music e rock, paralelamente às canções *Mudburra* (língua do povo aborígene). Assim, podemos verificar que existe um conjunto de fatores que participa dos processos de elaboração das identidades, como explicita MARSH:

Ethnicity and culture might seem to be greatest significance in the construction of musical identity in such settings. However, it is evident that many factors influence musical identity formation, including age, gender, musical preferences, and the “cultural, ethnic, religious and national contexts in which people live” (MARSH, 2011, p. 22)

Etnia e cultura poderiam ser elementos da maior significância na construção da identidade musical em tais cenários. No entanto, é evidente que muitos fatores influenciam a formação da identidade musical, incluindo idade, gênero, preferências musicais, e os contextos culturais, étnicos, religiosos e nacionais nos quais as pessoas vivem. (MARSH, 2011, p. 22) (Tradução nossa)

GREEN (2011)² discute a questão do global versus local e afirma que, também na música, ocorre uma colonização das regiões menos importantes – ou periferias - pelas nações ou regiões mais poderosas, entendidas metaforicamente como centros do mundo. Esse imperialismo cultural efetiva-se atualmente não somente por meio da cultura de massa, mas também pelo fácil acesso às ferramentas eletrônicas como, por exemplo, as possibilidades de realizar downloads de qualquer música via mp3. A autora aponta para o fato de que as identidades culturais/musicais dos povos periféricos – especialmente em relação às crianças - vêm produzindo suas identidades a partir de processos de negociação envolvendo a cultura globalizada, bem como as culturas em nível local ou nacional. Essas observações de GREEN alinham-se à teoria de SANTOS (2007), em se tratando da Sociologia das Ausências, nesse caso, focalizando a supremacia da produção global em relação às realidades locais.

Dando continuidade à reflexão sobre o hibridismo na música em variados contextos sociais, HARROP-ALLIN (2011) empreendeu estudos em uma escola primária situada em uma cidade urbana na África do Sul, investigando as diferenças entre as práticas musicais das crianças em momentos do recreio escolar e as atividades de música em sala de aula. A autora revela que, quando no momento do recreio, as crianças cantavam e brincavam com músicas de sua tradição adaptadas ao contexto urbano, no entanto em

² Lucy Green, professora de Educação Musical na Universidade de Londres, Instituto de Educação. Autora de *Música em ouvidos surdos; Música, gênero, Educação; Como músicos populares aprendem; Música, aprendizagem informal e a escola: uma nova pedagogia na sala de aula; Como músicos populares aprendem: um caminho para a educação musical.*

sala de aula o ensino de música era realizado de forma teórica, centrado em exercícios de notação musical. Durante o período da investigação, HARROP-ALLIN descobriu que as bases musicais das canções do recreio – chamadas de “Barbie Girl” pelas crianças - eram provenientes de sons e coreografias ligados a uma das tradições sul-africanas, e que suas performances apresentavam processos de recriação mesclando versões de música eletrônica, rap e hip-hop:

As such, “Barbie Girl” highlights key features of hybridity in township children’s games, produce by modifying, mixing, and matching styles. These processes are simultaneously a creative method and a reflection of children’s urban township environment. Soweto culture is characterized by cross-over styles, hybrid music and dance forms, and localized communicative and expressive practices. Children are particularly invested and interested in township culture, and this is evident in the way they include township sounds, musics, characters, and signs in their games. (HARROP-ALLIN, 2011, p.164)

Como tal, “Barbie Girl” coloca em relevo traços-chave do hibridismo presente nos jogos próprios de crianças da periferia, produzidos por meio de modificações, misturas e combinações de estilos. Esses processos são simultaneamente um método criativo e um reflexo do ambiente de periferia urbana em que as crianças vivem. A cultura de Soweto é caracterizada por estilos que se atravessam, música e formas de danças híbridas, e práticas comunicativas e expressivas localizadas. As crianças são particularmente comprometidas e interessadas na cultura da periferia, e isso é evidente na maneira como elas incluem sons, músicas, caracteres, e sinais de periferia em seus jogos. (HARROP-ALLIN, 2011, P. 164) (tradução nossa)

O objetivo da pesquisa de HARROP-ALLIN foi buscar formas de corrigir o disparate entre as práticas de sala de aula e as atividades realizadas pelas crianças quando no recreio escolar, momento em que expressavam livremente suas identidades culturais/musicais. Como conclusão, a pesquisadora propôs à escola o reconhecimento e a valorização dos jogos e das brincadeiras musicais próprias das crianças como legítimos conteúdos pedagógicos para os trabalhos de sala de aula.

É interessante observar que a reinvenção do contexto cultural por parte das crianças ocorre também na área das Artes Visuais, mais precisamente no que diz respeito ao desenho infantil, como pode ser verificado por meio da citação que segue:

Apesar de que há muito tempo considera-se errado influenciar a criança de qualquer jeito, é óbvio que as influências estão presentes desde as experiências artísticas iniciais [...] O artista maduro pode emprestar uma técnica ou estilo ou até mesmo uma imagem de outro e daí ele prossegue, recombina, e usa estes elementos em novos contextos em um meio novo e individual; as crianças fazem o mesmo. Muitas crianças emprestam imagens e as transformam em seus próprios propósitos. (WILSON, apud GAMA, 2011, p. 62)

Outro estudo de caso, este desenvolvido por Kyoko KOIZUMI (2011), abordou a

influência da família na formação do gosto musical de gerações pós-guerra no Japão. Em sua análise, a pesquisadora procurou fazer um contraste entre a geração dos anos de 1960 - denominados de *bitoruzu sedai* (geração Beatles) - que ouvia rock para protestar contra a geração de seus pais, e a geração nascida entre os anos de 1971 e 1974, chamada *dankai junia*. Segundo a pesquisadora, a geração *dankai junia* tem manifestado respeito e interesse pela música de seus pais, funcionando como uma boa forma de comunicação familiar, diferenciando-se da geração *bitoruzu sedai*.

Tratando de pesquisas realizadas com jovens e adultos, BAILY (2011) investigou um grupo de muçulmanos barbeiros e musicistas de uma região chamada Gujarat, residentes como imigrantes na Inglaterra. De acordo com a autora, quando no Afeganistão regido pelo Talibã, os musicistas passaram a ser estigmatizados e vistos como integrantes de uma casta inferior, pois o regime político-religioso proibia todos os instrumentos musicais dos territórios sob seu controle (BAILY, 2011). Com a situação desfavorável em seu país, emigraram para a Inglaterra, conseguindo se estabelecer em forma de comunidade, revelando organização e alto grau de coesão social, ironicamente com os frutos de seus trabalhos como barbeiros, cabeleireiros e musicistas. O Khalifa Jamat Community, na Inglaterra, dispõe atualmente de todos os tipos de serviços para seus integrantes, incluindo serviços jurídicos, médicos e aqueles ligados aos direitos sociais. Na Inglaterra, esses muçulmanos conquistaram status por meio de suas performances musicais, sendo convidados profissionalmente para tocar em festas, eventos, casamentos etc. O repertório dos grupos musicais é constituído de música Pop dos anos de 1960, acrescidos de inúmeras recriações, arranjos e adaptações. Atualmente os grupos se consideram muito musicais, demonstrando não ter nenhum tipo de sentimentalismo em relação à música tradicional de Gujarat:

There is no identifiable Khalifa music, and Khalifas, perhaps not surprinsigly, do not feel sentimental about the music of Gujarat. In UK they have followed the path of many other immigrant communities in the West, the invention of new hybrid forms of music which entail the westernization and modernization of an older repertorie, in this case Indian film music, which is a Pan – South Asian popular repertorie rather than an “ethnic music”. (BAILY, 2011, p. 125)

Não existe uma música típica Khalifa na comunidade, e, é provável que, surpreendentemente, eles não estejam nutrindo nenhuma forma de sentimentalismo a respeito da música de Gujarat. Na Inglaterra eles seguiram a trilha de muitos outros imigrantes, e detêm a invenção de novas formas musicais híbridas, as quais pressupõem a ocidentalização e a modernização do seu repertório antigo, formado por músicas de filmes indianos, veiculadas pela rádio Pan-Sul Asiática, em detrimento da música étnica. (BAILY, 2011, p. 125) (tradução nossa)

Fazendo uma análise das pesquisas anteriormente relatadas, verificamos que essas possuem um traço comum: os processos criativos ou práticas musicais se processaram na confluência da vida cultural e da experiência individual dos envolvidos, possibilitando a formação de uma identidade musical própria. GREEN (2011), afirma que a formação da identidade musical se dá a partir da combinação de dois pólos: de um lado, as experiências pessoais, individuais; de outro lado, o sentido de pertença a um ou mais grupos sociais. WENGER apud DAVIS, 2011, descreve identidade musical como um dos componentes-chave que participam dos processos de aprendizagem, sendo parte integrante de práticas culturais comunitárias. DAVIS (2011) cita FOLKSTADE (2005, p. 285) confirmando essa mesma concepção de processo criativo em música vinculado à identidade musical: “[...] criação musical e identidade musical são dois lados da mesma moeda: esse processo de criação musical fornece um lugar no qual a identidade musical pode ser explorada e expressa” (tradução nossa). O pensamento de FOLKSTADE remete-nos ao conceito de entrelugar proposto por BHABHA, pois é o espaço em que o indivíduo pode elaborar e expressar livremente sua própria enunciação musical. DAVIS (2011) argumenta que o espaço da criação musical é fundamental para que os alunos possam desenvolver seu *eu musical*, e, ao mesmo tempo, para potencializar a capacidade de negociação e compromisso em relação à coletividade ou grupo.

Essa busca do exercício da identidade pela via da expressão musical faz parte da concepção de música enquanto forma sensiente, a respeito da qual

Depois de muitos debates em torno das teorias atuais, chegou-se, em *Filosofia em Nova Chave*, à conclusão de que a função da música não é a estimulação de sentimentos, mas a expressão deles; e, além do mais, não a expressão sintomática de sentimentos que acossam o compositor, mas uma expressão simbólica das formas de sensibilidade sensiente da maneira como este as entende. Ela indica como ele imagina os sentimentos, mais do que seu próprio estado emocional, e expressa aquilo que ele *sabe sobre* a chamada “vida interior”; e isso pode ir além de seu caso pessoal, porque a música é, para ele, uma forma simbólica, através da qual se pode aprender bem como exprimir ideias sobre a sensibilidade (*sensibility*) humana.” (LANGER, 2006, p. 30)

OSTROWER (1983) sustenta o princípio de que os processos de criação interligam-se à sensibilidade humana, que é patrimônio de todos os seres humanos e não algo exclusivo a artistas ou alguns privilegiados. Do ponto de vista da artista, somos impelidos a criar por meio da sensibilidade, mesmo que de forma inconsciente, projetando em nossa criação a nossa própria ordem interior, nossa maneira específica de interpretar e materializar os fenômenos. Ainda seguindo a autora, os processos criativos devem ser considerados na interligação dos níveis individual e cultural,

entendendo precisamente que os comportamentos criativos do homem baseiam-se na integração do consciente, do sensível e do cultural.

De um modo geral, podemos dizer que as discussões em torno dos processos criativos, em especial na área do ensino das artes, têm abordado alguns temas, como por exemplo: os processos criativos se originam no indivíduo ou fora dele? São processos intrínsecos à pessoa humana ou não escapam às formas culturais? A partir desses questionamentos foram se criando algumas tendências de pensamento e prática artísticas, que, no pensamento de COLA (1996), geraram duas abordagens diferentes no campo do ensino das artes: a livre expressão e a metodologia triangular, estando a primeira tendência relacionada à noção de que a criatividade é um processo intrínseco ao indivíduo, e a segunda vertente encontra-se vinculada à noção de que a arte não prescinde dos estímulos do ambiente. Tratando primeiramente dos processos de livre expressão, encontramos alguns pensadores adeptos dessa corrente que afirmam que a livre expressão é o caminho pedagógico mais propício à auto-expressão dos indivíduos, pois, nessa perspectiva “[...] a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa exprimir-se subjetiva e individualmente” (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 40). Assim, estabelecendo o próprio processo de criação como objetivo do trabalho pedagógico, essa abordagem percebe que “[...] cada aluno possui seu ritmo de vida próprio, singularidades pessoais, gostos e preferências sob diferentes aspectos” (COLA, 1996, p.70).

Essa forma de conceber o fazer e o ensinar artísticos, possui raízes históricas: em princípios do século XX, vê-se nascer novas maneiras de pensar o mundo e de interagir com ele, gerando rupturas com as concepções próprias do romantismo, e, ao mesmo tempo provocando a formulação de novos conceitos em todas as esferas de produção e expressão humanas. Educadores e artistas receberam as novas ideias relativas à educação e ao ensino da Arte de forma entusiasmada, criando na escola e no meio artístico,

[...] um clima propício para a propagação do fazer arte, sem a utilização dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Tal posicionamento era propagado pelo filósofo John Dewey e, no Brasil, por intelectuais como Fernando de Azevedo, Osório César, Flávio de Carvalho, Mário de Andrade, Cecília Meirelles, Pascoal Leme, entre outros. (COLA, 1996, p. 19)

Os primeiros passos dados em direção a formalização da livre expressão enquanto uma abordagem educacional ocorrem por meio do educador tcheco Franz CIZEK, na Escola de Artes e Ofícios de Viena, Áustria. O trabalho de CIZEK recebeu apoio de John

DEWEY, que manifestou “[...] o seu entusiasmo com relação a essa maneira de ensinar Arte escrevendo o artigo *Franz Cizek e o Método da Livre Expressão*, que foi publicado no *Journal of Barnes Foundation*, em outubro de 1925” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 39)

A abordagem ou metodologia da livre expressão vigorou no ensino das artes em geral em todo o período modernista, tendo como princípio norteador a ideia de que o aluno deve trabalhar de forma mais espontânea, tendo como comportamento primordial o fazer arte, livre de conceitos teóricos: o conhecimento é intrínseco ao indivíduo (COLA, 1996, p. 15). READ (1959) aprofundou as investigações a respeito da liberdade individual na educação, buscando uma integração entre o ser individual e o ser social. As pesquisas de READ o conduziram ao reconhecimento da importância de se recuperar e valorizar a arte infantil baseada na expressão e na liberdade para criar. Nessa mesma perspectiva, LOWENFELD (1977) defende os processos educativos baseados na auto-expressão e auto-identificação, pois somente esses possibilitam o desenvolvimento do gesto criativo e da consciência estética do indivíduo. Em suas pesquisas LOWENFELD identificou oito critérios para a criatividade: sensibilidade a problemas, fluência, flexibilidade, originalidade, habilidade para redefinir e para rearranjar, análise, síntese e coerência de organização.

No campo da música, as propostas escolanovistas e da livre expressão invadiram as propostas educacionais, gerando o embrião do que hoje se denomina Educação Musical. Até início do século XX não havia uma nomenclatura específica para o ensino de música, seguindo esta os padrões dos conservatórios europeus. Essa nova tendência na área da música encontrará terreno fértil principalmente no ensino musical para crianças. Temos que

No século XX, há uma reação ao intelectualismo dos racionalistas e aparecem em educação os métodos ativos de Decroly, Montessori, Dalton e Prkhurst, formando a chamada Escola Nova. Os adeptos da Escola Nova encaram a linguagem musical como necessária e acessível a todos e não somente aos considerados bem dotados. [...] Nas primeiras décadas do século XX recupera-se a educação musical de crianças, através da atividade e da experiência. (SANTA ROSA, 1990, p.14).

É interessante observar que surgem, nesse mesmo período, importantes músicos que definiram sua atuação profissional como pedagogos, desenvolvendo métodos de ensino musical apropriados à infância. Nesse sentido, SANTA ROSA (1990) afirma que “[...] alguns pedagogos musicais se destacam: Émile Jacques Dalcroze, Maurice Martenot,

Carl Orff, Zoltan Kodaly e Edgar Willems”. PORCHER (1982) relata experiências de métodos ativos na educação musical desenvolvida na França, destacando a abordagem do músico-educador Carl Orff, de origem alemã. O autor considera importante que as crianças tenham acesso a diferentes linguagens musicais, saindo do etnocentrismo europeu. Nesse sentido, enfatiza que os métodos ativos têm, em suas concepções, a característica da liberdade de expressão, bem como da mobilidade para explorar e vivenciar novos caminhos.

Passando à metodologia triangular, esta surge entre os anos de 1950 e 1960, recebendo grande influência do movimento Pop norte-americano, bem como do ideário pós-modernista. Esse movimento é encampado pelo ensino das artes, que passa a adotar os princípios da nova metodologia em detrimento da livre expressão, vinculada ao ideário modernista. A metodologia triangular apóia-se principalmente na importância do ensino de história da arte para crianças e no conhecimento de obras de grandes artistas no sentido de se deixarem influenciar por seus estilos e técnicas:

Os professores não mais sentem a necessidade de evitar que o ensino da arte seja isento de conteúdos de história e estética da arte, pois até os desenhos das crianças pequenas sempre continham uma grande influência de imagens da mídia. Cabe à escola tornar tais influências (inevitáveis) positivas e úteis ao processo educacional (COLA, 1996, p.31).

A metodologia de ensino em questão defende a ideia de que o contexto cultural – seja ligado à tradição ou proveniente da mídia –, participa de forma decisiva na formação da identidade estética infantil, podendo ser detectada nas mais diferentes produções:

Logicamente que os artistas não são as únicas pessoas conscientes do passado; as crianças também baseiam seus trabalhos na arte que as rodeia. [...] Os desenhos das crianças egípcias apresentam um ‘torso islâmico’ que raramente aparece nos desenhos das crianças do ocidente. [...] As crianças japonesas, mesmo com cinco anos de idade, baseiam seus estilos de desenho no Manga, uma enorme revista de história em quadrinhos de 400 a 900 páginas, lido por (sic) praticamente todas as crianças japonesas. (WILSON, 1990, p. 60-61).

Essa tendência de ensino das artes produziu, no professor, uma nova postura diante dos alunos e do fazer/ensinar artísticos, passando a considerar as influências culturais nos processos criativos:

Os professores e todo o ambiente educacional não tinham o poder de subtrair do aluno toda a influência de sua cultura, dos meios de comunicação, e de induzi-lo à descoberta e ao desenvolvimento de um estilo individual de produzir arte. (COLA, 1996, p. 32)

Passando à linha de pensamento que considera tanto as influências da cultura quanto

da sensibilidade individual, COLA (1996) destaca o pensamento de ARNHEIM, para o qual razão e intuição não se excluem, defendendo uma concepção integradora entre o intelecto e a intuição, a objetividade e a subjetividade. Nesse sentido, ARNHEIM (1992) aproxima conceitos aparentemente opostos, entendendo-os como faces de uma mesma moeda: percepção e pensamento, raciocínio e intuição, observação e invenção. Corroborando o pensamento de ARNHEIM, OSTROWER afirma que os as margens que separaram a vida e do ato criativo são tênues, entrelaçando-se e formando um todo, pois “[...] o criar só pode ser visto num sentido global, com um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (OSTROWER, 1983, p.05). A autora disserta a respeito das relações entre contexto cultural e a elaboração dos estilos individuais nos atos criativos, afirmando que as visões de vida “[...] delineiam o campo mental em que o indivíduo inscreve seu mundo imaginativo e, com isso, o seu próprio estilo individual” (OSTROWER, 1993, P.102). GEERTZ (1997) desenvolve o pensamento de que arte e vida coletiva conectam-se em um plano semiótico, e não instrumental, pois,

[...] os rabiscos coloridos de Matisse [...] e as composições de linhas dos ioruba não celebram uma estrutura social nem pregam doutrinas úteis. Apenas materializam uma forma de viver, e trazem um modelo específico de pensar para o mundo dos objetos, tornando-o visível. (GEERTZ, 1997, p.150).

Atentando às discussões sobre o processo criativo musical de povos considerados não-ocidentais, John BLACKING, etnomusicólogo norte-americano, sustenta o posicionamento de que toda manifestação artística tem sua gênese na mente do indivíduo, estando este situado em um contexto cultural. No caso específico da criação musical em diferentes povos, “[...] o autor sugere que a percepção da ordem sonora, seja ela inata ou aprendida, [consciente ou inconsciente], ou os dois, está na mente antes de emergir como música” (MONTARDO, 2002, p. 23). Essa proposição está relacionada a um dos principais pressupostos da etnomusicologia que distingue o ponto de vista do pesquisador em relação à concepção de mundo cultivada por determinadas etnias, em que os produtos culturais, como por exemplo a música, é originada em uma esfera divina, não sendo uma obra de cunho humano. Pensamento semelhante³ ao de BLACKING é compartilhado por COLA (2008), no campo das Artes Visuais:

O artista informa a matéria com uma ideia criativa. O objeto artístico é o que o

³ As proposições de COLA e BLACKING fundamentam-se no pensamento de Aristóteles, para o qual, toda realidade é um produto humano e não algo que existe pronto em um plano superior ou mítico, opondo-se à filosofia de Platão.

artista pensou que ela viria a ser. O objeto pensado, projetado, proposto, sai da mente do artista. [...] A criação, as relações, surgem de dentro da mente. (COLA, 2008, p. 16-17).

Nesses casos, independentemente de se reportarem a aspectos etnomusicológicos ou a questões das Artes Visuais, o ponto-chave de interesse neste estudo é a concepção de ser humano enquanto ser fundamentalmente criativo. OSTROWER (1983) participa desse pensamento afirmando que “[...] o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 1983, p. 10). A autora vai além, em suas reflexões, e aponta para a capacidade transformadora do potencial criador do homem, afetando “[...] a própria condição humana e os contextos culturais”.

A respeito do potencial transformador do homem por meio de seus processos criativos, FUSARI e FERRAZ (1993) afirmam que o artista, com suas ideias próprias, vem transformando o ambiente ao seu redor, propiciando a veiculação de novas formas e significados. As pesquisadoras ressaltam que “[...] as atividades artísticas e estéticas do artista são igualmente resultados de determinantes sócio-culturais por ele aprendidos, conservados ou transformados” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 109). Assim, podemos dizer que não existe uma cultura tradicional, uma única tradição, mas que muitas tradições vêm sendo criadas e recriadas no correr da história, fazendo com que as produções humanas apresentem formatos e aspectos próprios em cada época: “[...] temos de levar em conta que uma realidade configurada exclui outras realidades [...]. É nesse sentido, mas só e unicamente nesse, que, *no formar, todo construir é um destruir*” (OSTROWER, 1983, p.26). A liberdade humana para experimentar novas possibilidades estéticas pode ser verificada em diversos períodos da história, como por exemplo, no Renascimento, na Europa:

Pintores e patrocinadores estavam igualmente fascinados pela ideia de que a arte pudesse ser usada não só para contar a História Sagrada de um mundo comovente, mas servisse também para espelhar um fragmento do mundo real. Talvez o resultado mais imediato dessa grande revolução na arte foi os artistas começarem por toda parte a realizar experiências e a buscar novos e surpreendentes efeitos. Esse espírito de aventura que se apossou da arte no século XV assinala a verdadeira ruptura com a Idade Média. (GOMBRICH, 1978, p. 183)

No que diz respeito à música erudita, talvez o melhor exemplo de transformação estética tenha ocorrido nos anos de 1920 a 1950. Nessa época, um grupo de músicos de Viena desejou estabelecer uma nova concepção para o fazer musical. Esse grupo de músicos buscava desconstruir as referências das escalas musicais tais como foram utilizadas em

toda a História da Música, negando o sentido melódico, as estruturas rítmicas, bem como as relações timbrísticas que deram sustentação às diferentes formas composicionais ao longo do tempo (BENNETT, 1988). Essa vertente musical influenciou grande parte da criação musical erudita e popular dos anos posteriores, impulsionando o desenvolvimento da música atonal, da música experimental, do serialismo entre outros movimentos estéticos.

No Brasil, nesse mesmo período, aconteceu a Semana de Arte Moderna, reunindo artistas das Artes Visuais, Dramaturgia, Música e Literatura. A Semana de Arte Moderna significou uma revolução conceitual do ponto de vista da criação artística, rompendo com os paradigmas do romantismo e da ordem até então estabelecida. Villa-Lobos revoluciona a música erudita brasileira baseando suas temáticas em todo o repertório folclórico e popular do Brasil, incluindo algumas ideias musicais indígenas. Essa postura musical foi abraçada por todos os compositores brasileiros contemporâneos e posteriores a Villa-Lobos, gerando uma estética nacional, até então inexistente. Uma simbiose entre a estética experimental europeia e a temática regional brasileira passa a ser o referencial para os processos criativos em música, vigorando até os dias atuais. Nesse cenário, Kollreuter permanece como um dos músicos que contribuiu de maneira significativa para a inovação da linguagem musical brasileira, criando o movimento Música Viva e assumindo uma postura polêmica frente aos tradicionalismos dominantes na música erudita. Suas obras misturavam estética oriental e ocidental, bem como instrumentos orquestrais com eletroacústica. Hans-Joachim Kollreuter, alemão, foi compositor e professor residente no Brasil, estado da Bahia, no período compreendido entre os anos de 1937 e 1963, retornando à Alemanha para trabalhar no Instituto Goethe. Voltou a viver no Brasil em 1975, Rio de Janeiro, dirigindo o Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ISAACS & MARTIN, 1985).

Na esfera da Educação, vemos os processos culturais e os processos educativos em aproximação significativa, traduzindo-se em contextos sociais diversificados. SILVA (2010) discute a teorização curricular na qual a cultura e a pedagogia têm poder educativo equiparados, colocando os processos escolares no mesmo grau de importância das atividades consideradas extra-escolares:

Poderíamos listar o que se aprende vendo, por exemplo, um noticiário ou uma peça de publicidade na televisão. Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das

peessoas de maneiras cruciais e até vitais. (SILVA, 2010, p. 140).

A partir do estudo dessas visões sobre a educação atual, desenvolvemos a percepção de que os processos educativos vêm, cada vez mais, fazendo parte de uma dinâmica de produção do conhecimento movida pela permeabilidade entre diferentes âmbitos da sociedade, incluindo-se o econômico, o cultural e o político. Esse fato nos leva a refletir sobre o conceito de 'escola', que pode passar a ser entendida em um sentido mais amplo, territorialmente falando, abarcando uma territorialidade estendida que inclui os mais diversos lugares culturais-educativos.

4.3 O POVO GUARANI NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

De acordo com TEAO e LOUREIRO, encontram-se, no Brasil, aproximadamente 45.787 indígenas Guarani, cujas aldeias se localizam nos estados do Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Há também aldeias desse grupo em países como Bolívia, Argentina, Paraguai e Uruguai.

SCHADEN (1974) confere diferenças culturais e linguísticas ao povo Guarani, dividindo-os em três subgrupos, denominados Mbyá, Nhandeva e Kaiowá. No Espírito Santo, a população Guarani aldeada reside no município de Aracruz, em territórios Tupinikim de Caieiras velhas I e II, bem como nas aldeias Boa Esperança, Três Palmeiras, Piraquê-Açu e Olho d'Água. São provenientes do tronco Mbyá e totalizam cerca de 301 habitantes, segundo TEAO E LOUREIRO e de acordo com a FUNAI.

Baseando-nos em conversas com o Cacique Antônio Carvalho, os grupos Mbyá e Nhandeva são similares, cultivando mesmos rituais, língua, musicalidade e comportamentos. Em virtude da palavra *Mbyá* ter uma conotação pejorativa, indicando estranho ou indigente, as lideranças Guarani decidiram – recentemente - modificar sua denominação para *Nhandeva Tambeopé*, o que proporcionou uma melhora na auto-estima do grupo (conversa em 09 de fevereiro de 2012).

O povo Guarani é marcado pelas constantes migrações que, segundo pesquisas realizadas por CICCARONE (2011), datam desde os tempos pré-coloniais, deslocando-se a partir da região amazônica central, indo em direção ao sudoeste e sul do continente sul-americano. A pesquisadora afirma que no período anterior a invasão européia, esse

povo totalizava uma população de cerca de 1,5 milhão de pessoas, “[...] articuladas em diferentes grupos e redes de relações de reciprocidade entre numerosas aldeias (*tekoa*), situadas ao longo de um território compreendido entre os rios Paraná e Paraguai”, além de extensões à região de *missiones* na Argentina, noroeste boliviano, sudeste do Uruguai, Paraguai oriental, Mato Grosso, região de Cananéia no Estado de São Paulo e parte da costa Atlântica do Brasil. (CICCARONE, 2011, p. 137).

Os processos migratórios Guarani, em geral, são motivados por “práticas e discursos de negação e transformação da ordem colonial e pós-colonial, assim como de afirmação identitária e liberdade de movimento, garantindo sua *invisibilidade* e sua constituição enquanto ‘província separada’”. (CICCARONE, 2011, p.138).

Passando ao século XX, SCHADEN (1974) relata movimentos migratórios nos anos de 1924, 1934 e 1946, saindo do Paraguai meridional, caminhando em direção leste do Brasil, em direção ao litoral. O fotógrafo Rogério Medeiros relata a caminhada do grupo até chegar ao Espírito Santo, em 1962, tendo vivido anteriormente sete anos em Parati, Rio de Janeiro:

O cacique Miguel Venite juntou seu grupo e saiu à procura do paraíso, desde o Rio Grande do Sul. Os mais frágeis ficaram pelo caminho e uma parte se juntou aos Kaingangues, no sul. Outro grupo se separou em São Paulo, ficando na reserva indígena do Vale do Ribeira. Nesse lugar morreu o cacique Miguel. Maria-Tatati-Wua- ete, mulher de Miguel, assumiu a direção do grupo. Maria partiu à frente de 32 índios em direção a Parati. [...] O grupo acabou chegando ao Espírito Santo em 1962. Maria estava certa de ter encontrado a *Terra sem males*. Era o fim da missão a ela confiada pelo marido. (MEDEIROS, 1983, P. 89),

Após período de seis anos de estada na região de Aracruz, nova reviravolta, desta vez proveniente do “novo colonizador”, a Aracruz Celulose, que exigia a expulsão dos indígenas de suas terras. Sem apoio dos órgãos governamentais, uma parte do grupo transferiu-se para Guarapari, onde poderia vender artesanatos aos turistas. Esse era o ano de 1973. Segundo Rogério Medeiros, nesse mesmo ano o grupo foi transferido pela Fundação Nacional do Índio para a Fazenda Guarani, em Minas Gerais, permanecendo nesse local até 1978 (CICCARONE, 2001, p.309). O regime de confinamento, somado a trágicos acontecimentos, bem como ao frio e a distância do mar, fizeram com que Maria-Tatati-Yva-Re-ete liderasse o grupo em retorno a Caieiras Velhas, Espírito Santo, desta vez, por intermédio de seu filho Paulo Venite.



Figura 1- Paulo Venite e Alexandre Cizenanda Tupiquiniquim. Foto: MEDEIROS, 1983.

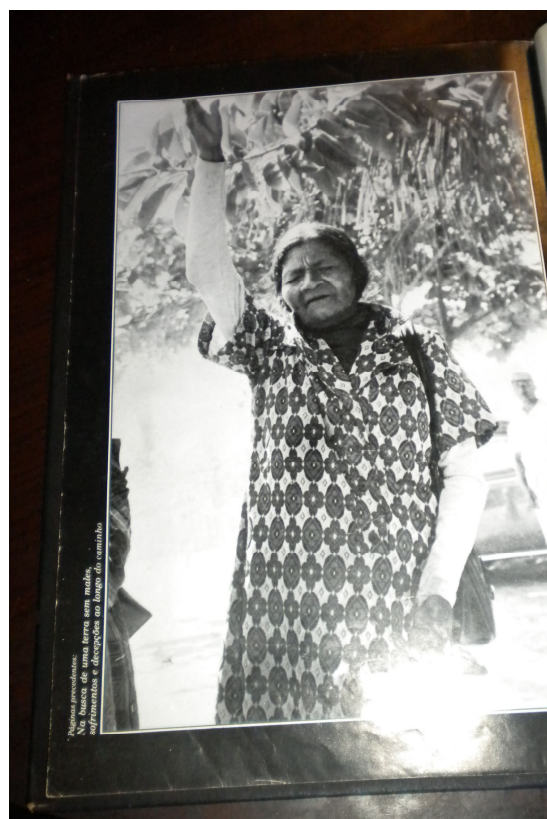


Figura 2 – Líder Espiritual Guarani/xamã Maria Carvalho-Tatati-Yva-Re-ete.

Foto: MEDEIROS, Rogério, 1983.

No retorno a Caieiras Velhas, novos confrontos e conflitos com posseiros e Aracruz Celulose, que só vieram atenuar-se no ano de 1980 com intervenção do Conselho Indigenista Missionário. A partir desse período, Tatati e seu grupo “[...] construíram uma

tekoa pora – aldeia sagrada, “[...] no propósito de viverem sossegados e livres, segundo seu modo de ser e crescer como sociedade distinta” (CICCARONE, 2001, p. 325). Atualmente, percebe-se claramente uma forte organização política e social dos Guarani, sustentando conquistas e seguindo adiante em novos projetos, ligados ao recém inaugurado Centro Cultural Tatati-Yva-Re-ete.

4.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESPÍRITO SANTO

No que se refere à educação escolar indígena, verificamos que, após uma história de muitas lutas e conquistas, tem alcançado ouvidos atentos, e assim gerado discussões e reflexões sobre as demandas fundamentais desse grupo, resultando em ações concretas como a implementação de vários cursos de formação e os Programas de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que abrem caminhos para a escolarização nos níveis fundamental e médio nas aldeias.

No Espírito Santo, a empreitada pela construção de uma escola indígena diferenciada e de qualidade tem início formal no ano de 1987 com a contratação pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de duas professoras não-índias, para atuarem na Escola Municipal Pluridocente Indígena Boa Esperança (COTA, 2008). O fato de essas professoras não dominarem a língua Guarani fez com que surgissem grandes dificuldades no processo de aprendizagem das crianças, descaracterizando um dos papéis mais importantes da escola indígena, que é o de preservar e revitalizar sua cultura. Assim, iniciou-se um processo de formação e contratação de professores indígenas para se proceder à substituição gradual das já referidas professoras. Tal fato abriu caminho para se colocar em prática leis que já exigem a elaboração de uma proposta curricular baseada em uma nova concepção de educação, na perspectiva indígena, na qual o ato de educar esteja amalgamado com a cultura e a lógica de pensamento desse povo. COTA (2008) explicita essa ideia comentando que:

[...] a escola, ao mesmo tempo em que dialoga com outras culturas, contribui para a afirmação da identidade étnica. É por isso que, do ponto de vista dos Guarani, não somente os conteúdos, mas também os valores da sociedade Guarani devem ser ensinados nas escolas. [...] Vista, a princípio, como um dos fatores de destruição da cultura, a escola passou a ser considerada um instrumento que pode contribuir para a revitalização cultural (COTA, 2008, p. 186).

É assim que, no ano de 1993, tem início o processo de institucionalização da Educação

Escolar Indígena, apoiada no princípio de que se deve cunhar uma escola “*indígena*” constituída de professores indígenas, e não uma escola “para índios” (MONTSERRAT, 2000 p. 103). O ponto de partida foi o “[...] Projeto de Educação Formal e Popular Comunidades Indígenas” (COTA, 2008, p.189), elaborado em conjunto pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED), a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Pastoral Indigenista, e a equipe do Centro Missionário Indigenista (CIMI).

Essas ações conduziram à deliberação certa de se trilhar um caminho que priorize a revitalização e sustentação da cultura do povo Guarani, ao mesmo tempo em que ensina os conteúdos que preparam o indígena para o intercâmbio com a sociedade não-índia. Atualmente nota-se o empenho das lideranças no sentido de administrar as diferentes expectativas em torno do papel da escola nas aldeias. TEO (2007) detectou três formas de conceber a escola entre os Guarani das aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras. Para as lideranças políticas e religiosas das aldeias a escola tem o papel predominante de trabalhar determinados aspectos do mundo ocidental urbano bem como de preservar a cultura Guarani; para os mais velhos, a escola tem a função de ensinar somente a cultura Guarani e o *nhandereko* (modo de ser Guarani); para os pais e a comunidade em geral a escola é um espaço alheio à cultura indígena devendo ensinar apenas a cultura “dos brancos”.

A questão da revitalização cultural por meio da educação é tratada também entre os Kamaiurás, no Alto Xingu. CARVALHO (2006) aponta para o fato de que o projeto pedagógico elaborado pelos indígenas concebe a escola como espaço de preservação de aspectos culturais considerados importantes pelas lideranças da aldeia. A escola denominada Mawa’aiaká, cuja tradução é “escola de resgate cultural”, estabelece o ensino do Português e de Matemática paralelamente à música e ao artesanato indígenas. Semelhantemente à realidade vivida pelos Guarani do município de Aracruz, existe um debate permanente sobre os objetivos da escolarização na aldeia. O resgate cultural, nesses casos, soa com notas políticas entoadas por um povo que deseja tomar a dianteira nas decisões importantes acerca de suas condições de vida.

4.5 A MÚSICA GUARANI - estudos na área da Etnomusicologia

A importância da música para os Guarani Mbya tem sido tema de investigação de muitos pesquisadores, revelando que *falar em música* significa *falar do ser, do existir*. Para eles, a música é o regente do universo e responsável pela manutenção da vida (MONTARDO, 2002). Constatamos em STEIN (2011) a explicação de que essa musicalidade é

Uma maneira “cosmosônica” de apreensão do mundo-cosmos, não antagonica, mas sim complementar a outras sensorialidades produtoras de epistemologias e ontologias. [...] Nesta perspectiva [sônica], os Mbyá ouvem o mundo, expressam sonoramente seu mundo, negociam e partilham deste mundo cósmico com outros seres através de sons – musicais, falados, trovejados, cantados. (STEIN, 2011, p. 2-3)

Na perspectiva indígena, “[...] a arte integra o conjunto das expressões gerais dos objetivos humanos” (VAN VELTHEM, 2000, p. 83). O antropólogo Darcy RIBEIRO (1996) distingue três funções fundamentais da arte nas comunidades indígenas: a de estabelecer diferenças entre os grupos étnicos, a de distinguir o universo humano do universo dos animais, e a de ofertar aos homens a coragem e a alegria de viver.

Para os Guarani, a música não é criação humana, mas provém dos deuses, por intermédio de sonhos, não existindo, assim, a figura do músico como conhecida pela sociedade ocidental. Por esse motivo, o processo de criação musical no estrito contexto das tradições indígenas significa abandonar a ideia do indivíduo compositor, pois,

[...] os Guarani não se consideram donos dos cantos. Mesmo os cantos individuais recebidos especialmente por cada um em sonhos são recebidos por merecimento, não são compostos pela pessoa. [...] As canções são recebidas dos deuses em sonhos. [...] O sonho xamanístico é, então, a ponte entre a cosmovisão mítica e a sociedade, cuja ordem reforça ao fazer o mito continuamente presente. (MONTARDO, 2002, p. 46 - 48)

O modo de criação musical assume, nesse contexto, o significado de revelação, partindo do pressuposto de que as músicas pré-existem, estão “arquivadas” em um “outro lugar”, onde somente os xamãs têm acesso. Essa concepção é confirmada pelo Cacique Antônio Carvalho, Aldeia Boa Esperança, que comentou o fato dos cantos serem uma revelação para a comunidade Guarani, são presentes dos Deuses. A pesquisadora Deisy Lucy MONTARDO explica que o termo ‘revelação’ é utilizado como na fotografia, sendo muito usada a palavra ‘abrir’: “[...] tanto abrir quanto revelar remetem à noção de que tudo já existe e está sendo aberto ou revelado para aquela pessoa naquele momento” (MONTARDO, 2002, p. 46). Assim, criar é como sair de um estado de latência para o da existência, “[...] da potência para o ato” (MONTARDO,

2002, p.47). Tanto a pesquisadora quanto o cacique Antônio Carvalho afirmam que os cantos Guarani também são aprendidos a partir da audição dos instrumentos musicais e dos sons da cachoeira e dos cantos dos pássaros.

Tais aspectos da musicalidade humana têm sido estudados na área da etnomusicologia, ou ainda, Antropologia da Música, área que se dedica à música *do outro*, tendo como objetivos principais sua compreensão, sua preservação e sua revitalização.

A etnomusicologia desenvolveu-se a partir da Musicologia Comparada, área de estudos criada em 1900, vinculada ao Instituto de Psicologia de Berlim. Essa fase inicial de estudos musicológicos contava com um grupo interdisciplinar de pesquisadores, tendo à frente a direção do psicólogo, musicólogo e filósofo Carl Stumpf. Esse estudioso desenvolveu suas investigações com o objetivo de verificar a maneira pela qual indivíduos reagem a diferentes tipos de tons. Após reunir um número significativo de materiais sonoros, Stumpf fundou o Arquivo de Fonogramas, favorecendo a abertura da Escola de Musicologia Comparada de Berlim. As primeiras pesquisas dessa escola foram marcadas por estudos dos efeitos de tons musicais em diferentes indivíduos, bem como por pesquisas relacionadas às estruturas das escalas musicais em diferentes culturas, agregando ideias da antropologia, da música e da filosofia. Essas duas vertentes de pesquisa – referentes às sensações resultantes de audição musical e às construções musicais de culturas não ocidentais – estabeleceram-se como protótipos para estudos posteriores em musicologia, a saber, o interesse pela música do “Outro”.

Nesse mesmo período começaram a surgir as primeiras pesquisas de campo na área da Antropologia, provocando uma mudança no acento dado às pesquisas musicológicas. Estas passaram, então, a funcionar como ilustradoras das teorias antropológicas, afastando-se dos estudos a respeito das especificidades da música do “Outro”, característica do projeto original idealizado por seus fundadores (MONTARDO, 2002). Com a ascensão do nazismo os pesquisadores transferiram-se para os Estados Unidos e puderam retomar as bases conceituais iniciais da musicologia. Esse resgate do enfoque investigativo primordial promoveu considerável expansão nas pesquisas sobre culturas não-ocidentais, bem como estabeleceu as bases para os estudos comparativos entre diferentes culturas.

A partir do ano de 1970 a etnomusicologia ganhou embasamentos mais consistentes com os estudos desenvolvidos por John BLACKING. Esse autor sugere que “[...] a

percepção da ordem sonora, seja ela inata ou aprendida, ou os dois, está na mente antes de emergir como música” (BLACKING apud MONTARDO, 2002, p. 23). Esse posicionamento teórico é parte integrante de um dos fundamentos mais importantes da etnomusicologia, também proposto por BLACKING, que aponta para a necessidade de se diferenciar o lugar do etnomusicólogo – com suas teorias e análises - e o lugar dos produtores – com suas criações e crenças. Segundo esse estudioso, o papel do etnomusicólogo é o de “[...] desvendar analiticamente a teoria musical nativa, que está inconsciente na maioria dos casos” (BLACKING apud MONTARDO, 2002, p. 23). Nessa perspectiva, o pesquisador concebe a música como produção humana, consistindo em um sistema significativo pleno em cada cultura.

No Brasil, a área da Etnomusicologia vem ampliando seu território investigativo, tendo como principais lócus de pesquisa os povos indígenas de um modo geral, os Quilombolas, os pomeranos, e, mais recentemente, grupos de rock, canções bantus, tribos e subculturas urbanas. TRAVASSOS (2011) registra as influências da pós-modernidade no corpus das atuais pesquisas etnomusicológicas, refletindo as discussões acerca da crise do conceito sistêmico de cultura. A autora critica o movimento *World Music* assinalando a concepção preconceituosa de seus organizadores que catalogam como exóticas as mais variadas formas musicais, incluindo-se aí a nossa MPB. Nesses termos, esse rótulo comercial recente surge como símbolo de um mundo supostamente sem fronteiras, situando-se também como,

[...] o aspecto da indústria cultural que mais impacto tem tido sobre a etnomusicologia. Para assombro dos etnomusicólogos, as chamadas músicas do mundo [world music] aparecem envoltas na pureza das raízes, nas virtudes do multiculturalismo, do pluralismo estético, das preocupações com o meio-ambiente, tudo mal escondendo a aceleração do processo de transformação das práticas musicais em mercadorias. (TRAVASSOS, 2011, p. 11)

Essas palavras de Elizabeth TRAVASSOS nos levam indubitavelmente ao encontro das ideias de Carlos SKLIAR, que nos traz esse “outro” que tanto nos interessa quanto nos desterritorializa:

Entre a diversidade e a diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora. O outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo. (SKLIAR, 2003, p. 201)

As pesquisas em etnomusicologia atualmente têm avançado no sentido de romper com os binarismos que separam “nós e “o outro”, ocidental/não ocidental, mente/corpo,

modernidade/tradição, familiar/exótico. Abre-se, assim, uma nova perspectiva de investigação em que

A alteridade passou a não ser mais pensada como uma característica predefinida das culturas que estudamos, mas, sim, o que geralmente (mas não necessariamente) define a posição do pesquisador (outsider) em relação a elas. O mais importante é que a diferença não mais simplesmente define o outro em relação a nós (a dimensão intercultural discutida por Nettl), mas é também uma condição interna de todas as sociedades e culturas humanas (a dimensão intracultural). (CAMBRIA, 2008, p. 2)

Vemos, então, que ao se desenvolver enquanto área de estudo em países denominados *do outro*, a etnomusicologia distanciou-se de sua raiz europeia, transformando substancialmente seus pressupostos, suas temáticas e pontos de vista. Verificamos, na literatura específica atual, etnomusicólogos questionando sua atuação no campo investigativo, seus objetivos e propósitos, incorporando em suas bases metodológicas e filosóficas a questão da alteridade: afinal, quem é o outro?

4.6 A MÚSICA GUARANI NAS ALDEIAS BOA ESPERANÇA E TRÊS PALMEIRAS

Nos estudos realizados nesta pesquisa, constatamos importante relação entre as migrações do grupo e o exercício da musicalidade como elemento catalisador e processador das experiências vivenciadas em seus percursos e buscas. Os relatos encontrados em dissertações e teses evidenciam que o período de acensão musical como afirmação identitária coincide com o retorno do grupo a Caieiras Velhas, saindo da situação de confinamento na Fazenda Guarani em Minas Gerais, em 1978, tendo Maria Carvalho-Tatati Yva Re ete como líder espiritual e reorganizadora dos conflitos, ordens/desordens da comunidade Mbyá. Nessa nova fase, o grupo iniciou um processo de importantes conquistas, tais como a Escola Municipal Pluridocente Indígena Boa Esperança (mesmo que com professoras não-índias, nessa época), paralelamente à estabilidade geográfica, política e social. TEAO (2007) afirma que a música é cultivada como um conhecimento de importantíssimo valor, significando um dos poucos símbolos que vêm sendo preservados e do qual sentem orgulho como uma produção a ser compartilhada com a sociedade em geral.

Embora não tenhamos participado de rituais na *Opy*, encontramos na obra Drama e Sensibilidade; Migração, Xamanismo e Mulheres Mbya Guarani - tese de doutoramento

da antropóloga Celeste CICCARONE, 2001 - descrições detalhadas a respeito desse “cantar-mítico”, que nos permitem visualizar e perceber o sentido da musicalidade da tradição desse povo:

Com o aproximar-se da escuridão, nos momentos liminares do rito, na casa de reza (*opy*), buscam-se as reparações para as crises e conflitos e regenera-se, no espaço/tempo sagrado, a ordem social. [...] A *opy*, iluminada pela fogueira sempre acesa, impregnava-se da fumaça dos cachimbos que criavam uma densa neblina embaçando minha visão. [...] Entre os cantores-dançarinos e a platéia circulavam os sentidos da memória dos conhecimentos sagrados e as emoções proporcionadas pela expressividade estético-religiosa. Os corpos presos por seu peso à existência terrena buscavam tornar-se leves, os participantes dançavam até o esgotamento, impregnando-se da sonoridade do mundo das palavras-almas. (CICCARONE, 2001, p. 173)

Continuando a tecer os fios da história, essa relação diferenciada com a música resultou na elaboração e implementação de um projeto para gravação de um CD, contendo os cantos milenares, cantados em Guarani, com tradução escrita para o Português. Identificamos comentários a esse respeito, em trabalhos científicos, afirmando que

A ideia para a produção do CD surgiu da necessidade dos Mbya em fortalecer a cultura Guarani diante do contato com a sociedade envolvente. [...] As músicas trazem canções tradicionais sobre os elementos da natureza (pássaros, sol, lua, Tupã, Nhãderu) e o *nhandereko* [modo de ser Guarani]. As traduções foram feitas por alunos guarani da 5ª série de 2005. O CD foi lançado no dia 19 de abril de 2006, dia do índio, na Aldeia Três Palmeiras (TEAO, 2007, p.197).

Consideramos importante destacar que esse período coincide com a segunda fase de estruturação da comunidade – iniciado no ano de 1993 - marcada pelas demandas do grupo por uma escola diferenciada e bilíngue, tendo o Guarani como primeira língua e o Português como segunda opção. Nesse mesmo conjunto de ações, verificamos o fortalecimento da musicalidade, com a formação do Coral Guarani em ensaios regulares, fazendo parte dos processos educativos. Por se constituir em um veículo natural do *nhandereko* (jeito de ser Guarani), a música desempenhou, nesse período, o papel de incentivar as famílias a preservarem sua indianidade, funcionando como um equalizador em relação às questões intraculturais. Assim sendo, “[...] as lideranças atribuíram ao trabalho com a música e o coral das crianças a possibilidade de valorizar as tradições”. (TEAO, 2007, p. 197).

O CD foi lançado no dia 19 de abril de 2006, dia do Índio, na Aldeia Três Palmeiras. A gravação do CD ocorreu como resultado do trabalho desenvolvido pelo professor Mauro Nhamãdu e de Daniel Veríssimo Karáí Miri, que toca a ravé/rabeca. O coral era

constituído de integrantes das aldeias Guarani Três Palmeiras, Piraquê-Açú e Boa Esperança. As músicas gravadas nesse CD representam um exercício de preservação não somente de sua história, mas do *jeito Guarani de ser - nhãdereko*.

Dentre outras práticas musicais Mbyá ainda em preservação, estão as cantigas de ninar, sendo cultivadas por muitas famílias das referidas aldeias. STEIN (2011, p. 3), em relação às comunidades do Rio Grande do Sul, comenta que “[...] os Mbyá expressam seu contentamento em ter filhos e sua preocupação com cuidar e aconselhar a nova geração através dos *mitã mongueá* (cantos de adormecer), dos *nheovanguá mborái* (cantos de brincar, de cunho iniciáticos), e através do *mborái* (cantos sagrados).”

Com relação às práticas musicais não indígenas, verificamos a presença da música popular sendo apreciada pelo grupo, já nesse período em que a antropóloga Celeste Ciccarone iniciou sua pesquisa, no ano de 1993. Os moradores da aldeia Boa Esperança manifestavam o gosto pela música sertaneja, ouvindo rádios enquanto trabalhavam em artesanatos ou atividades da roça; os mais jovens, a preferência era pelas bandas de rock. A mesma prática pude observar em minhas visitas à aldeia no processo de realização desta pesquisa: se no ano de 1993 era comum a troca de fitas cassete, hoje constatamos as trocas de DVDs, pen drives, ou de músicas baixadas em celulares. Entre os mais jovens atuais, os gostos por bandas de rock parecem ter sido substituídos pelos sucessos mais recentes de Michel Telló e Justin Bieber, ou Paula Fernandes para os mais velhos.

Em se tratando do coral Guarani, na atualidade continua realizando apresentações em eventos importantes para a comunidade, como por exemplo, o dia em que foi inaugurado o Centro Cultural Guarani Tatati Yva Re ete. O grupo é formado, em maior número, por membros da Aldeia Três Palmeiras, em comparação a Boa Esperança. Paralelamente ao fato das crianças, adolescentes, bem como jovens, cantarem demonstrando um misto de respeito e entusiasmo, percebemos o desenrolar de uma possível transição na significação dessa prática musical: estaria a concepção musical das crianças e adolescentes adquirindo o sentido de manifestação folclórica, tal como ocorreu com o congo entre os Tupiniquim? E, nessa perspectiva, deslocando o sentido da experiência, de um “cantar-mítico” para um “cantar-estético”? O “cantar-mítico” estaria reservado à *Opy-Casa de reza*. LANGER (2006), aluna do filósofo Ernst CASSIRER, aborda essa questão afirmando que

Essa concepção da natureza caracteriza aquilo que Cassirer chama de “consciência mítica”. Contudo, da mesma maneira como o pensamento mítico determina a forma da linguagem e então é sustentado e impelido para frente pela linguagem, assim também o progressivo aguçamento e articulação daquele supremo instrumento rompe, finalmente, o molde mítico; a perfeição gradual da *forma discursiva*, que é inerente à sintaxe da linguagem como a metáfora é inerente a seu vocabulário, lentamente gera um novo modo de pensamento, a “consciência científica, que supera o mítico, em maior ou menor extensão no “bom senso” de diferentes pessoas e grupos de pessoas. A mudança provavelmente jamais é completa, mas, na medida em que é efetuada, a metáfora é substituída pela afirmação literal, e a mitologia dá lugar à ciência. (LANGER, 2006, p.198-199)

São questionamentos que consideramos pertinentes ao contexto de apresentação do Coral Guarani, bem como em relação à temática deste estudo, que, de um modo geral, busca investigar as práticas musicais desse povo.

4.7 ANÁLISE DAS MÚSICAS GUARANI CONTIDAS NO CD

Mborai Retxa Kã Marae'y – Canto da Sabedoria Sagrada Infinita

Passando a um aprofundamento das questões musicais propriamente ditas, apresentamos a seguir, a transcrição e a análise das músicas gravadas no CD *Mborai Retxa Kã Marae'y*, que significa Cantos da Sabedoria Sagrada Infinita⁴.

As melodias da música Guarani estão estruturadas predominantemente nas escalas pentatônica e modal mixolídia, observando-se claramente a ausência dos IV e VII graus na maior parte das músicas analisadas. Na melodia na escala modal mixolídia, percebe-se que o VII grau é utilizado raramente. A escala pentatônica é a base da música oriental, enquanto que a escala mixolídia faz parte do sistema modal, com provável procedência histórica dos jesuítas. Importante destacar que a tonalidade das músicas situa-se entre Fá e o Fá# em suas modalidades Pentatônica e Mixolídia. Para fins de escrita, optamos pela aproximação ao fá#. Importante destacar que, normalmente, as criações musicais de caráter etnográfico – ou que não se acentam nos paradigmas da música erudita européia – apresentam a característica de serem entoadas em tonalidades-entre, ou seja, em notas musicais que se situam em entrelugares em relação à estrutura tonal da música erudita ocidental.

A análise das músicas Guarani preservadas na Aldeia Boa Esperança (Município de Aracruz - ES), que constam no CD *Mborai Retxa Kã Marae'y*, revela a existência de uma

⁴ Embora as músicas tenham sido gravadas em CD, esta é a primeira transcrição em partitura musical.

clara intencionalidade em se estabelecer uma modulação rítmica em uma mesma melodia, criando, assim, formas musicais baseadas no ritmo e não nas elaborações harmônicas tal como as conhecemos na música ocidental, principalmente a erudita. Assim, as construções eruditas melódico-harmônicas que delimitam as seções, que, por sua vez geram as formas em música, são substituídas – na música tradicional Guarani – por delimitações da ordem do ritmo, pela modificação do lugar (ou seja, a nota musical) da pulsação, mantendo a mesma letra da música e melodia. O resultado é ver emergir a forma musical, como revelam os exemplos que seguem abaixo:

Música 1 – Mborai nhamãdu pegwa

A primeira música do CD é um canto sagrado que fala do drama Guarani. A existência do Guarani no mundo se dá na perspectiva do trânsito entre mundos e sensações, articulando, através dos cantos e ritos, os dualismos quente/frio, cru/cozido, noite/dia, sagrado/profano, ordem/desordem, entre outras possibilidades (LÉVY-SATRAUSS, 2004; CICCARONE, 2001; MONTARDO, 2002). Focalizando o canto *Mborai nhamãdu pegwa*, temos o que CICCARONE (2001, p.170) denomina como “canto-lamentação”, em que

O rezador encena a dramaticidade do percurso da existência terrena, representado no movimento do caminhar contínuo [...] mergulhado no som do *mbaraka*, numa busca de íntima correlação entre o ritmo do lamento da palavra e a reiteração tonal do instrumento musical. (CICCARONE, 2001, p. 170)

A execução da música é feita entre o falar e o cantar, forma expressiva também utilizada na área da composição musical erudita, especialmente por Arnold SCHÖENBERG, que a denominou como *sprechgesang* (falacantada): “[...] os intervalos [musicais] indicados somente sugerem as modulações decorrentes das inflexões mais ou menos variadas da voz falada” (LEIBOWITZ, 1981, p. 91). Os vínculos entre palavra falada e palavra cantada são também objeto de reflexão de Mário de Andrade, afirmando que ambas encontram-se ligadas em uma base estrutural comum que é o ritmo. Em suas análises, o autor expõe o pensamento de que “[...] quando a palavra falada quer atingir longe, [...] no apelo e na declamação, ela se aproxima caracteristicamente do canto e vai deixando aos poucos de ser instrumento oral pra se tornar instrumento musical” (ANDRADE, 1965, p.43). Trazendo a nossa reflexão para o campo da etnologia, verificamos em MONTARDO (2002), que o termo *nhe’ë* “[...] é traduzido como ‘palavra-alma’ na literatura guarani, que é ‘linguagem’ e refere-se também à música” (MONTARDO, 2002,

p.264). Esse tipo de canto sagrado, usado apenas em rituais xamanísticos, possuindo duas funções: o fortalecimento e o “cozimento”, ou seja, o amadurecimento dos seres.

A respeito das funções dessa música xamanística, podemos dizer que a aproximação ao plano mítico, atribuindo à música a função principal de conduzir o indivíduo às aldeias celestiais, produzindo uma catarse das questões terrenas, pois é “[...] a partir da experiência da vida terrena que busca-se, na recriação dos mitos e na suspensão do tempo da história, os referentes para dar sentido e enfrentar a crise do presente” (CICARONE, 2002, p. 170). LÈVI-STRAUSS (2004, p.47), em seus estudos sobre diversas etnias indígenas brasileiras, abordou a questão dos vínculos existentes entre a linguagem musical e o mito, explicando que “[...] a mitologia ocupa uma posição mediana entre o sistema musical e a linguagem articulada”.

Música 2 – Ore mã roota para owai – essa música se desenvolve de forma simples, sem apresentar seções, ou modulações rítmicas. Mantém a melodia estruturada na escala pentatônica maior em fá#. Segue com a instrumentação tipicamente Guarani Mbya.

Ore mã para owai

Canto da Aldeia Boa Esperança Povo Guarani/Aracruz
Espírito Santo

Score

Choir

7

Letra da música

Ore mã roota para wai re ro'u awã takwary
 Porá idjei idjei idjei
 Nós iremos para a terra sem males para bebermos
 A água sagrada do bambu, alegrar, alegrar.

Música 3 – Ipyreda – Forma: AB AA BB AA. As seções são sempre entremeadas com arranjos e improvisos da Rabeca (Ravé). Acompanhamento de violão (Mbaraka), chocalho (Mbaraka Miri) e tambor (Ãgu'apu).

Ipyreda

Score Canto da Aldeia Boa Esperança Povo Guarani/Aracruz
Espírito Santo

Choir

6

12

17

Letra da música

Ipyrêda rawera wero purê rawa kwaray mamare'i,
 Kawadju po'yypu wera kawadju puãpê wera.
 Para os trovões e relâmpagos, o sino no cordão
 Do cavalo sagrado para reluzente.

Música 4 – Nhamdu Nhãderu – Forma AB – cantada três vezes.**Letra da Música em Gurani e em Português**

Nhamãdu nhãderu djogwerowata omo?
 Txakã nhãde ropy'i nharõporãdu nhãderu
 Ete pe nhadetxy ete pe nhambow'y'a nhãdembow'y'a
 O sol e Deus quando vêm, iluminam a nossa casa sagrada
 e o nosso corpo para o nosso pai verdadeiro
 e a nossa mãe verdadeira que nos alegra e nos alegra.

Nhamãdu Nhãderu

Score Canto da Aldeia Boa Esperança Povo Guarani/Aracruz
Espírito Santo

Choir

Ritmica A

Ritmica B

7

13

19

Música 5 – Djaa eterei – Forma: AA BB AA e AA BB/ BB BB

Djaa eterei

Score Canto da Aldeia Boa Esperança Povo Guarani/Aracruz
Espírito Santo

Choir

rítmica A

7 rítmica B

Letra da música

Djaa eterei katura'e owai
 Txeri'y'i djadjerodjy djawyra'e,
 Djaa eterei katura'e para owai txeri'y'i
 Djaporai djawyra'e.
 Vamos rapidamente para a terra sem males,
 Meu sobrinho, reverenciando.
 Vamos rapidamente para a terra sem males,
 Meu sobrinho, cantando.

Música 6 – Nhãderu miri odjepo wera – Canto de forma simples, sem modulações rítmicas. Melodia estruturada na escala pentatônica maior em Fá#. Acompanha Mbaraka, Mbaraka miri, Ravé e ãgu'apu.

Nhãderu miri odjepo wera

Score
Canto da Aldeia Boa Esperança Povo Guarani/Aracruz
Espírito Santo

Choir

The musical score for 'Nhãderu miri odjepo wera' is written for a choir in a 2/4 time signature. It features a key signature of one sharp (F#) and a pentatonic scale. The score consists of two staves. The first staff contains six measures of music, and the second staff contains four measures, starting with a measure number '7' above the first measure. The music is characterized by a rhythmic alternation between eighth and sixteenth notes.

Música 7 – Ara pyau òwãe mã ramo – Forma AB - Canto em escala pentatônica maior, em fá#, compasso quaternário. Apresenta a mesma alternância ou modulação rítmica, criando duas seções na canção.

Ara pyau òwãe mã ramo

Score
Canto da Aldeia Boa Esperança Povo Guarani/Aracruz
Espírito Santo

Choir

The musical score for 'Ara pyau òwãe mã ramo' is written for a choir in a 4/4 time signature. It features a key signature of one sharp (F#) and a pentatonic scale. The score is divided into two rhythmic sections: 'Rítmica A' and 'Rítmica B'. The first staff contains four measures of music, with the first measure marked '4'. The second staff contains four measures, with the first measure marked '4' and the section labeled 'Rítmica B'. The third staff contains four measures, with the first measure marked '7'. The music is characterized by a rhythmic alternation between eighth and sixteenth notes.

Letra da Música

Ara pyau òwãe mã ramo nhãde ropy'i re djawy'a
Pawe'i nhãderu tenõde ogwata mawy odjepo
Wera yapu rewe yapu rewe
Quando chega o ano novo, todos nos alegamos
Em nossa casa sagrada. Nosso Deus supremo
Vem com relâmpago e trovões.

Música 8 – Marã Katy odjepo wera – Forma simples, sem modulações rítmicas.
Melodia estruturada na escala tonal de fá # maior.

Marã Katy odjepo wera

Score
Canto da Aldeia Boa Esperança Povo Guarani/Aracruz
Espírito Santo

Choir

As músicas aqui apresentadas podem ser ouvidas na voz das crianças e dos adolescentes indígenas das aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras, sendo frequentemente entoadas na Casa de Reza, tendo à frente o líder espiritual (pajé ou xamã). A expressividade musical é perceptível nas inflexões vocais em determinados trechos das melodias, revelando a sensibilidade Guarani.

A forma musical Guarani Mbyá também é delimitada pela execução musical da rabeca (ravé) em entremeios ou interlúdios em relação à parte vocal, conforme percebido na audição do CD. Essa forma musical também foi observada entre os Mbyá estabelecidos no Rio Grande do Sul, tendo sido relatada no artigo “Aprenderam cantando”: notas etnomusicológicas sobre o co-mover, criar e ensinar entre os Mbyá:

Quando a *ravé* é utilizada nos arranjos, os *mborai* alternam partes instrumentais e vocais, gerando um desenho simétrico: prelúdio – canto – interlúdio 1 – canto – interlúdio 2 – canto – pós-lúdio. Já quando a *ravé* não é usada, a estrutura formal é simplificada: introdução do *mba'epú*, canto 1,2,3 e coda (finalização) instrumental. (STEIN, 2011, p. 08)

STEIN (2011) fez essa observação em relação à forma simétrica da condução melódica e instrumental. Em nossa investigação constatamos que, além desse aspecto verificado por STEIN, ocorre também o fator de alternância rítmica na execução das frases, gerando tipos específicos de formas musicais (AB, AABBA, AABBB/BBBB). Na música erudita, essas formas são definidas pela estrutura melódica e harmônica, e não pelo ritmo.

4.8 INSTRUMENTAÇÃO TRADICIONAL GUARANI

O conjunto instrumental Mbyá é formado de Violão – Mbaraka, Violino - Ravé/rabeca, Tambor – Ägu'apu, chocalho – Mbaraka Miri e, o Takuapú, revelando influências de diferentes mundos *djuruá*. Historicamente essa formatação musical tem influências profundas dos jesuítas portugueses e espanhóis, que se mantiveram entre os indígenas brasileiros entre os anos de 1549 até aproximadamente 1759. VEIGA (2007) relata que as missões jesuíticas desenvolveram suas atividades de forma mais concentrada no século XVI, por meio de presença nos aldeamentos indígenas. A historiadora cita Gonzaga Cabral que afirma a existência de trinta missões jesuíticas em atividade nesse período, a maior parte delas situadas no Nordeste e litoral norte brasileiros, além de aldeamentos importantes no Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Relativamente ao povo Guarani, a autora fez um importante registro:

Em 1632 foi fundada pelos jesuítas espanhóis a Missão de São Miguel Arcanjo, um aldeamento guarani no território do Rio Grande do Sul, fronteira com a Argentina [...]. [...] como nas demais reduções dos jesuítas espanhóis, teve lugar uma intensa ação educativa, traduzida em expressões como canto, dança, música e escrita. (VEIGA, 2007, p. 59)

Embora as missões jesuíticas tenham deixado marcas de dor e morte nos povos indígenas do Brasil, é inegável a sua participação nos processos culturais brasileiros, especialmente no tocante ao povo Guarani. TINHORÃO (1972) descreve em seus estudos as formas pelas quais os jesuítas transformaram a música em um dos instrumentos de colonização do território brasileiro, afirmando a utilização não só de instrumentos musicais como também das formas estilísticas da música européia, levando à opacidade das estruturas, timbres, rituais e sons dos povos creoulos. Assim, temos a informação de que,

[...] ainda no fim do século XVI, segundo o padre Simão de Vasconcelos, biógrafo de José de Anchieta, os meninos índios, depois de ouvirem missa e estudarem o catecismo sob forma de diálogo, iam juntos a suas escolas a ler, escrever ou cantar, outros a instrumentos musicos, segundo o talento de cada um. Ao que acrescentava: “e saem no canto e instrumentos tão destros, que ajudam a beneficiar as missas e procissões de suas Igrejas, com a mesma perfeição que os portugueses. (TINHORÃO, 1972, p. 11-12).

Essa superposição de culturas produziu manifestações culturais que permanecem nos dias atuais, como, por exemplo, o carnaval. Estudos aprofundados realizados por José Ramos TINHORÃO (1972), sugerem que o carnaval, tal como temos as alas em desfile, tenha se originado das procissões jesuíticas, que era composta por expressiva

participação dos indígenas, revelando que “[...] essa procissão já era, pois, ao menos pela forma, uma festa de indisfarçável aspecto carnavalesco. Nitidamente popular, a procissão valia por desfile sob o enredo das Onze mil Virgens, incluía alas de fantasiados (alguns anjos as acompanhavam)” (TINHORÃO, 1972, p. 19). Verificamos um outro relato desse mesmo episódio, porém em outra literatura:

Aqui reproduzirei apenas, de documentos coévos, algumas das cenas em que aparece, a um tempo pittoresco e emocionante, o aproveitar destas artes recreativas para a catequese missionária dos Jesuítas no Brasil do século XVI. Seja a primeira a que descreve Fernão Cardim da festa das Onze mil Virgens, celebrada no Collégio da Bahia no próprio dia em que desembarcou, regressando da visita a Pernambuco, o P. Christovam de Gouveia. A missa foi officiada com boa capella dos Índios com suas frutas, e de alguns cantores da Sé, com órgãos e cravo. [...] Saiu na procissão uma nau de vella, por terra, mui formosa, toda embandeirada.[...] Na procissão houve danças e outras invenções devotas e curiosas. (CABRAL, 1925, p. 96-97)

Com relação aos processos de aculturação, a historiadora Cynthia VEIGA (2007) afirma que, apesar dos esforços dos jesuítas em suas missões, e por motivos diversos, “[...] o certo é que o cristianismo não se enraizou nas etnias indígenas” (VEIGA, 2007. P. 57). Esse fato produziu dois encaminhamentos concomitantes: a preservação de muitos aspectos das culturas indígenas paralelamente à incorporação de elementos europeus. Desse modo, explica-se o uso do violão – jesuítas espanhóis - e do violino – jesuítas portugueses - entre os Guarani no Brasil. De maneira geral, os instrumentos são tocados dentro de uma organização musical própria, em que as seções cantadas têm o acompanhamento do violão, tambor, chocalho, ravé e takuapú – bastão de ritmo feito de bambu, tocado somente pelas mulheres. CICCARONE (2001) descreve os instrumentos musicais, comentando que o chocalho e o *Taquapu* simbolizam respectivamente o feminino e o masculino:

O bastão de ritmo produz um som mais abafado, repetido nas batidas do instrumento ao chão, ligado à terra, e sugere a imagem sonora do ato de socar, o símbolo de uma conduta social feminina. O chocalho ritual e o bastão de ritmo remetem a uma “voz”, ao som produzido pelo seu movimento. Apesar de ser inconcebível uma dança ritual sem o acompanhamento dos bastões de ritmo das mulheres, o chocalho ritual tem sido mais enfatizado desde a documentação jesuítica [...]. (CICCARONE, 2001, p. 167)

Passaremos a comentar as características próprias de cada instrumento a seguir.

MBARAKA/VIOLÃO

É interessante registrar que a utilização do violão/Mbaraká para os Nhandeva do Mato Grosso do Sul ocorre “[...] dentro de seu sistema cognitivo: as cinco cordas do violão guarani Mbyá, por exemplo, estão relacionados aos deuses de seu panteão” (MONTARDO, 2002, p.35), o que não foi confirmado pelo Cacique Antônio Carvalho. Este afirma que a utilização do violão com cinco cordas é uma singularidade Guarani. Em geral, as explicações sobre a incorporação do violão à música deste povo são cercadas por explicações míticas, segundo as quais

O papel central da música já está colocado num mito guarani, no qual a diferença entre índios e *civilizados* se dá, diante do oferecimento, por parte do herói criador, para ambos, do *mbaraka* (instrumento musical) e do *kuatia jeirá* (papel para escrever), e pela opção do índio pelo mundo sonoro e musical, quando escolheu para tomar como seu o *mbaraka*, e o do branco pelo mundo da palavra escrita, quando escolheu o papel. (MONTARDO, 2002, p 35).



Figura 3 - Coral Guarani – Aldeia Três Palmeiras.
Foto da pesquisadora, 2011.



Figura 4 - Violão tocado no estilo Guarani (verticalmente).
Foto da pesquisadora, 2011.

RAVÉ/VIOLINO

A ravé, atualmente substituída pelo violino, sendo tocada na posição horizontal, e possuindo três cordas, no lugar das cinco cordas do violino erudito. O arco utilizado é artesanal, sendo confeccionado pelos próprios integrantes do grupo musical. A ravé, na música Guarani, possui a função de harmonização por improvisação, fazendo evoluções melódicas que se assemelham à música dos indígenas Apalaches, Estados Unidos da América, bem como a alguns grupos musicais da região de Granada, Espanha.



Figura 5 - Violino no estilo Ravé/Rabeca com 3 cordas.
Foto da pesquisadora, 2011.



Figura 6 – Violão/Ravé com arco artesanal.
Foto da pesquisadora, 2011.

MBARAKA-MIRI/CHOCALHO RITUAL

A Mbaraka Miri/chocalho ritual é feita de porongo e sementes, cujo emprego na música engloba um conjunto de maneiras de tocar. Sua confecção é diferente do chocalho de artesanato por se tratar de instrumento ritual. O uso xamânico do *mbaraka-miri* é comentado por pesquisadores, ressaltando suas qualidades ritualísticas: “Nimuendaju é fascinado pela força mágica e pelas modulações sonoras produzidas pelo uso xamânico do *mbaraká*, e o elege o símbolo da raça Guarani, colocando o bastão de ritmo [takuapú] numa posição secundária (MELIÀ apud CICCARONE, 2001, p.167)



Figura 7 - Mbaraka-miri/chocalho. Foto da pesquisadora, 2011.



Figura 8 - Coral Guarani – Aldeia Três Palmeiras.
Foto da pesquisadora, 2011.

A aprendizagem para tocar os instrumentos ocorre de forma natural, ou seja, na educação informal, por observação e orientação de instrumentista mais experiente, não se estabelecendo um momento específico para a prática musical. Do mesmo modo, não existe a figura do professor de música, tal como ocorre nas escolas urbanas. A aprendizagem se desenvolve dentro da concepção de mundo Guarani em que as lideranças são professores, músicos e, ao mesmo tempo, referências cultural e política. A aprendizagem informal tem se configurado como um dos principais temas de pesquisas na área da Educação Musical, focalizando grupos de adolescentes e crianças que aprendem tocando uns com os outros, revelando estratégias eficientes de ensinar-aprender, diferenciando-se dos sistemas formais de ensino. Essa modalidade de ensinar-aprender foi abordada em estudo de caso a respeito da musicalidade do povo aborígine na Austrália, em que o processo de tocar, criar, ensinar e aprender se dá em uma mesma dinâmica:

There was thus a relatively seamless movement between formal and informal classroom relationships, therefore, ways of teaching and learning. Ellen and Richard were known as musicians, performers and creators of popular music, but they were simultaneously parents or kin and also teachers of language, culture, or music. Similarly, the place of other members in this music-teaching-learning-performing-creating continuum was also fluid. (MARSH, 2011, p. 26)

Dessa forma, existe pouca aproximação entre as relações desenvolvidas em aulas formais e informais, e, conseqüentemente, nos modos de ensinar e aprender. Ellen e Richard eram conhecidos como musicistas, instrumentistas e compositores de música popular, mas eles apresentavam, simultaneamente, outras características, tais como serem parentes [familiares] e professores de línguas, cultura, ou música. Semelhantemente, esse contexto de ser músico-professor-aprendiz-instrumentista-compositor, em um

continuum, se apresentava de forma fluente entre outros membros da localidade. (MARSH, 2011, p. 26) (tradução nossa)

As formas de aprendizagem e criação musical entre os Guarani relacionam-se à constante circulação desse grupo entre as aldeias, promovendo a troca de CDs e novas composições musicais STEIN (2011). A prática coral destaca-se como espaço de aprendizagem em que as crianças e adolescentes aprendem ouvindo CDs e cantando, conforme relato de Agostinho Werá, guia musical Guarani da Aldeia Estiva, Rio Grande do Sul, em STEIN (2011, p. 10): “[...] primeiro ele [uma criança] ouviu essa música, aquela música que ele ouviu em Mbiguaçu. Veio aqui, escreveu aquela música no caderno, daí eles foram criando outros cantos. Aprenderam cantando”. Essa forma de aprendizagem vincula-se à tradição oral, que embasa as formas comunicativas indígenas – entre outros grupos sociais -, em especial a comunidade Guarani. De acordo com ZUMTHOR (1997), a tradição oral proporciona a preservação das histórias e experiências vividas pelos grupos, fornecendo elementos tanto para o conhecimento do passado quanto para a resolução de questões do presente. Segundo o historiador, o processo de preservação não ocorre de maneira linear, mas se dá na dinâmica do cotidiano, na voz dos contadores, que recriam e reconstróem histórias a cada vez que as contam. Nessa perspectiva, a cultura de um povo é tecida por processos de permanência e de mudança, proporcionados pela ação de dois fatores conjuntos e indissociáveis: a memória e o esquecimento. Para ZUMTHOR (1997), o esquecimento está relacionado ao desejo de se excluir da tradição elementos indesejáveis à coletividade, ou mesmo indesejáveis do ponto de vista dos contadores das histórias. Assim, o mecanismo de esquecimento funciona como espaço para a reinvenção, para a recriação dos fatos. Do ponto de vista da etnomusicologia, MONTARDO (2002) afirma que a permanência dos cantos sagrados se dá na própria concepção de criação musical do povo Guarani, em que os cantos estão em uma esfera divina, como em um arquivo cujos elementos podem ser revelados, abertos para aqueles que o buscam e têm acesso. A esse respeito, encontramos em MONTARDO (2002) a frase de um indígena Kaiová que faz a afirmação de que é preciso “[...] não cantar para que seus filhos aprendessem as canções”. Assim, “[...] criar é como sair de um estado de latência para o da existência, da potência para o ato” (MONTARDO, 2002, p. 47), vivendo em um tempo bilinear, entre memória e esquecimento, sonho e realidade.

BENJAMIN (1994) abordou a prática de “contar histórias” em contexto social mais amplo, associando-a ao sistema corporativo medieval, em que o saber das terras

distantes dos aprendizes somavam-se ao saber do passado, revelado pelos mestres. O filósofo entendia a narrativa como uma forma artesanal de comunicação, em que o narrador “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. [...], imprimindo na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Esse mesmo processo é verificado na narrativa musical Guarani, em que os cantos seguem de ouvido a ouvido”, sendo recriados de acordo com a imaginação de cada um. Nesse sentido, as inovações tecnológicas – representadas nos usos de CDs e pen-drives - surgem como importante instrumentos impulsionadores da aprendizagem e da recriação musical, reinventando e fortalecendo os caminhos da tradição oral.

5. TIMBRES DE PESQUISA

5.1 ABORDAGEM SONORA

Uma pesquisa que se propõe aberta, que se estrutura a partir dos diálogos, dos sentimentos revelados e das práticas observadas e vividas situa-se claramente em uma abordagem qualitativa, pois “[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística [...] envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.13).

Historicamente, a consolidação da abordagem qualitativa à pesquisa científica, no meio acadêmico, ocorreu em torno de 1970, em decorrência da busca por inovações metodológicas para os estudos na área das Ciências Sociais. O período compreendido entre os anos de 60 e 70 do século XX, época de efervescência política e cultural, foi um *divisor de águas* para o comportamento humano. Chegou a influenciar de maneira decisiva os enfoques dados às pesquisas, opondo-se conceitualmente aos pressupostos de épocas anteriores:

Situado entre as ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências. Por muito tempo elas procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais [...]. Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área poderiam ser submetidos a

esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas [...] (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 03).

Os avanços científicos fizeram com que as Ciências Naturais também passassem à relativização de suas teorias e investigações, afastando-se dos antigos paradigmas do cientificismo positivista que sempre deram sustentação aos resultados dos estudos nessa área, a saber, a universalidade, a objetividade e a preditibilidade. Comentários a esse respeito podem ser verificados no trecho que segue:

[...] pode-se dizer que a universalidade é posta em questão pela teoria da relatividade na Física, já que esta reincluiu as questões do tempo e do espaço; a objetividade é posta em questão pelas observações de Heisengerg e Bohr, já que as medições mais precisas de um objeto não ocorrem sem que nele se interfira com os instrumentos utilizados; a preditibilidade é posta em questão pela teoria das estruturas dissipativas de Prigogine (GERALDI, 2003, p.137).

Assim, o desenvolvimento deste estudo buscará nortear-se por esses novos paradigmas que vêm sustentando e influenciando a realização das pesquisas científicas mais recentes, abrindo espaço para a relativização e a consciência de que a tessitura de toda realidade é, por si mesma, complexa. Considerando que a musicalidade Guarani envolve um modo de vida, uma história, experiências, bem como uma espiritualidade que expressa crenças, emoções, e sensações, pretendemos desenvolver todo o processo de pesquisa levando em consideração sua complexidade que, na perspectiva de MORIN,

[...] é uma loucura acreditar que se possa conhecer do ponto de vista da onisciência, de um trono supremo a partir do qual se contemplaria o universo. Mas, o que se pode fazer para evitar o relativismo e o etnocentrismo total é edificar metapontos de vista. [...] Pois o conhecimento, seja o sociológico, o antropológico ou qualquer outro, deve buscar um metaponto de vista. [...] Estas são algumas das aquisições, das modificações necessárias para um pensamento complexo. (MORIN, 1996, p. 281)

Desse ponto de vista, o primeiro passo a ser dado em direção ao desencadear do ato investigativo é, sem dúvida, tomar consciência da postura enquanto pesquisador(a) diante do *outro* e diante de si mesmo, assumindo um comprometimento ético no que diz respeito aos seus diferentes pontos de vista, suas construções e saberes (BRASIL, 1998a). Nessa perspectiva, o *outro* é aquele que nos possibilita dar novos significados às coisas, é o que acende em nossa memória a lembrança de que (LARROSA, 2009).

5.2 MÉTODO DA COMPOSIÇÃO

A escolha do método para desenvolver a pesquisa foi ocorrendo aos poucos. Muitas leituras e a própria vivência do processo foi esclarecendo o que, de fato, se apresentava como a maneira mais adequada para trilhar esse caminho, permitindo chegar aos conhecimentos desejados. Por se tratar de uma investigação a respeito de um grupo que sustenta práticas singulares no decorrer de sua história, apresentando permanências importantes frente às mudanças periféricas em sua organização social, chegamos à conclusão de que o Estudo de caso seria o método mais apropriado para o desenvolvimento da pesquisa.

GIL (2002) afirma que esse tipo de metodologia se aplica aos estudos de indivíduos ou grupos em contextos definidos e que, atualmente, o seu conceito se encontra ampliado, englobando o estudo tanto de uma família, uma comunidade ou de uma cultura. STAKE (apud GIL 2002) identifica três modalidades de estudo de caso, classificando-os em intrínseco, instrumental e coletivo.

Considerando que a pesquisa aqui proposta será desenvolvida em um grupo específico, vê-se claramente indicado o estudo de caso coletivo, pois

Estudo de caso coletivo é aquele cujo propósito é o de estudar as características de uma determinada população. Eles são selecionados porque se acredita que, por meio deles, torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem. (GIL, 2002, p. 139)

Aprofundando a compreensão a respeito da forma de se conduzir essa pesquisa, é fundamental pontuar seu caráter etnográfico. Assim sendo, esse fato nos leva ao encontro do estudo de caso coletivo do tipo etnográfico. ANDRÉ (2008) ressalta que esse método se aplica a situações muito particulares – o caso da vivência musical entre indígenas – em que o desenrolar dos estudos ocorre no ambiente natural a ser investigado. Baseando-se em um esquema aberto e flexível de investigação, essa metodologia permite tanto o surgimento de fatos completamente novos para o pesquisador quanto a constatação de situações já previstas.

Outra característica importante dessa metodologia relacionada à natureza dos estudos propostos refere-se à *relativização*. Ou seja, por se tratar de um trabalho envolvendo a

singularidade cultural vivenciada por um grupo em específico, a implementação da pesquisa exige do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento:

[...] um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e as produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados. (ANDRÉ, 2008, p. 26)

Dessa forma, SPRADLEY (apud ANDRÉ 2008) afirma que o estudo de caso do tipo etnográfico se aplica em situações nas quais se deseja capturar a perspectiva do outro em uma determinada vivência, trazendo à tona os significados que os sujeitos atribuem aos eventos e experiências da realidade que os cercam, podendo expressá-los tanto por meio da linguagem quanto de ações.

Embora a etnografia e a educação desenvolvam pesquisas que focalizam os diferentes aspectos da cultura de um povo (seus hábitos, crenças, linguagens, valores etc.), ANDRÉ (2008) afirma que a aproximação entre essas duas áreas do conhecimento se constitui na importância dada ao *processo* vivido durante o ato de pesquisar, envolvendo pesquisador e pesquisados. Por isso, não há a intenção de julgar a veracidade ou a falsidade das informações dadas pelos participantes da investigação, mas sim o objetivo de construir uma história ou narrativa que tenha valor, credibilidade. Tal perspectiva é reforçada pela metodologia de Estudo de Caso, na qual “[...] os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses [...], [o processo] aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Assim, as conversas com o Pajé Jonas, o cacique Antônio, o professor Sílvio, a professora Aciara, as crianças e adolescentes, entre muitos outros moradores das aldeias Guarani, somadas às observações, às sensações e constatações experimentadas darão vida a essa história, gerando frases, exclamações, interrogações, sonhos, realidade.

5.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

A primeira fase da pesquisa consiste em uma aproximação ao campo investigativo, sendo fundamentais as anotações dos eventos considerados importantes.

Quanto à segunda fase do processo de pesquisa, essa metodologia pressupõe maior aproximação e uma participação de certa forma programada, intencional, em relação ao locus de investigação, produzindo desvelamentos em relação às primeiras impressões, o surgimento de novas questões, bem como a confirmação de algumas percepções (GIL, 2006).

Considerando o conjunto dos objetivos deste estudo, identificamos a “conversa” como o caminho mais profícuo para o aprofundamento das informações e percepções reunidas. Maturana (2004) nos faz ver que a conversa produz o entrelaçamento do “linguajar e do emocionar”, situando o significado dos fatos no fluir do conviver. Para o filósofo, “[...] uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir [...], e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar, um modo de crescer no atuar e no emocionar” (Maturana, 1997, p. 177). Carvalho (2009) compartilha dessas ideias confirmando que são as redes de conversações que possibilitam o compartilhar das subjetividades, criando elos de confiança recíproca, bem como do sentido de “[...] alteridade como uma política da amizade” (Carvalho, 2009, p. 211).

A técnica da conversa alinha-se às bases comunicativas fundantes das comunidades indígenas Guarani Mbyá: toda a sua história e suas experiências vivenciadas nos processos migratórios são preservadas pela via da tradição oral, perpetuadas e transformadas por seus narradores. Assim, a história oral é “um meio privilegiado para o resgate da vida cotidiana, tendo em vista que esta se mantém firme na memória, apesar de poder sofrer alterações como resultado de experiências posteriores ou mudanças de atitude” (Montenegro, 1992, p. 17).

Os instrumentos de pesquisa a serem utilizados são a observação sistematizada, entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e registro fotográfico. O processo de interpretação das conversas, vivências, participações e observações será guiado pela relativização, ponderando os fatos ocorridos e mantendo uma escuta sensível às narrativas trazidas à tona no ambiente pesquisado.

A Escola Municipal Pluridocente Indígena Boa Esperança – espaço em que houve maior interação no desenvolvimento da pesquisa - situa-se próximo a entrada da aldeia, em uma área mais alta, contendo um pequeno gramado na lateral. A estrutura física da

escola é simples, com pequena área construída. Na área interna, possui uma sala de aula, cozinha e banheiro. Na área externa, há um caramanchão de bambu e palha para as crianças fazerem a merenda escolar ou mesmo realizarem leituras. De acordo com o professor Sílvio, no início do ano a classe contava com 16 (dezesesseis) alunos que cursavam 1^a, 2^a e 3^a séries. Ao final do ano, permaneceram 09 (nove) alunos. O motivo mais frequente para essa redução é a mudança de alguma família para uma aldeia em outro estado.

6. CORAL DAS CONVERSAS E VIVÊNCIAS

6.1 PRIMEIRA VISITA: QUEM É ESTRANGEIRO?

No dia 19 de fevereiro de 2011 fiz minha primeira visita à Aldeia Boa Esperança. Visita agendada com o cacique Antônio Carvalho – Toninho. Cheguei à aldeia Boa Esperança com um misto de curiosidade, apreensão e felicidade. Na verdade, estava me sentindo, realmente, em outro mundo. Ao sair do asfalto e adentrar a estrada de chão que conduz ao centro da aldeia significou, para mim, uma passagem: a saída de meu mundo para o mundo onde mora o “Outro”, com todos os seus mistérios, linguagens e problemáticas. O primeiro contato foi feito com a filha do Toninho – Vanda – que parecia estar me esperando. Algumas crianças e adolescentes estavam por perto, brincando e conversando. Verifiquei que todos falavam em Guarani. Eu e Vanda nos apresentamos e conversamos sobre os objetivos da pesquisa. Sondei a possibilidade de fazer algumas perguntas às crianças, e a Vanda, então, perguntou-lhes – em Guarani - se eles gostariam de conversar comigo. Alguns disseram que sim, e iniciamos um bate-papo sobre música. Enquanto isso, tocava música no rádio. Durante a conversa percebi que nem todas as crianças sabiam falar Português, criando a necessidade de tradução por parte da Vanda. Em um momento seguinte, indaguei ao grupo se poderia conversar com o cacique Antônio. Responderam que ele estava em um encontro nacional de lideranças indígenas na aldeia próxima, Três Palmeiras, e que iria demorar para chegar. Sugeriram que eu conversasse com o líder espiritual (Pajé) Jonas. Conduziram-me até ele. Chegando em sua cabana, comecei a entender melhor esse mundo que mistura outros mundos de uma maneira muito particular. O líder Jonas estava em sua rede e, igualmente aos demais integrantes da aldeia, ouvia rádio: música sertaneja. Tranquilo me perguntou o que eu queria. Expliquei as linhas gerais da pesquisa, que eu gostaria de conhecer a musicalidade Guarani, seus instrumentos e seus cantos. Ele falou um

pouco sobre os instrumentos e sobre a casa de reza, local onde os cantos, de fato, são praticados. Nesse momento, o cacique Toninho informou à Vanda, por celular, que estava retornando à aldeia e que poderia conversar comigo.

Logo ao chegar, o cacique me perguntou por que eu havia chegado tão atrasada. Respondi-lhe que o ônibus da Viação Águia Branca levou três horas para chegar em Aracruz, e, de Aracruz para Boa Esperança, mais uma hora. Total: quatro horas de viagem. Toninho então sorriu e exclamou: “Ah!, então você veio por Aracruz!, pensei que você viesse por Coqueiral, que vem pela praia! Por isso você chegou tão tarde!” Naquele instante percebi que havia feito um percurso completamente incomum para eles, e disse: “Eu fiz tudo errado. Não sabia que tinha um ônibus que vinha pela praia...e bem mais rápido!”

Após esses acontecimentos e esclarecimentos, descobri que ali, o “Outro” era eu. A estrangeirice imaginada no “outro”, estava em mim.



Figura 9 - Liderança Guarani. Foto da pesquisadora, 2011.

6.2 SEGUNDA VISITA LADY GAGA: LUAN SANTANA E PETYGWA MIRI

Dia 05 de abril de 2011, uma terça-feira pela manhã, cheguei à aldeia Três Palmeiras para conversar com o líder da Associação Cultural Indígena, Marcelo, e também para iniciar conversas com o professor Sílvio. Na primeira visita realizada, o cacique Antônio orientou que eu deveria entrevistar o referido professor, pois os trabalhos educacionais, inclusive a música, têm sido desenvolvidos por ele.

A conversa com o líder comunitário Marcelo trouxe alguns esclarecimentos importantes, como por exemplo, que a música Guarani tem sido praticada com maior frequência na Opy, Casa de Reza, e que as crianças participam de quase todos os cultos ou rituais. Outra forma de aprendizagem da música Guarani, mencionada pela liderança, ocorre de forma bem natural, no cotidiano mesmo da aldeia: as crianças aprendem ouvindo os mais velhos cantarem, ou em casa, junto aos pais.

Passando à conversa com o professor Sílvio, este manifestou interesse no assunto da pesquisa, pois vivencia – ele próprio - um conjunto de culturas. Perguntei ao professor se eu poderia conversar um pouco com as crianças sobre seus gostos musicais. O professor deixou as crianças à vontade para dizerem se queriam ou não conversar, o que responderam afirmativamente. Apresentei-me a elas e falei brevemente sobre a pesquisa. Quando expliquei que era sobre música, todas as crianças manifestaram contentamento, alegria. Perguntei quais músicas elas mais gostam de ouvir. Primeiramente houve um silêncio. O professor traduziu, mas, mesmo assim, pareciam “sem jeito” para responder. Então, resolvi dizer alguns nomes de cantores/as, para ver se conheciam. Quando falei “Lady Gaga!”, a reação foi incrível. Espontaneamente e instantaneamente todos se manifestaram com sorrisos, olhos brilhantes, movimentaram-se. Afirmaram conhecer e gostar das músicas da cantora. Daí por diante, as crianças se soltaram e começaram, elas mesmas, a falar os nomes de cantores tais como Justin Bieber, Luan Santana, Michel Telló, Maria Cecília e Rodolfo, entre muitos outros. Em um momento seguinte, perguntei se elas gostavam da música Guarani. Inicialmente houve silêncio. A postura corporal mudou. O olhar passava a ser respeitoso. Algumas crianças expressaram-se verbalmente afirmando gostar da sua música. O professor Sílvio confirmou que o uso da música Guarani tem sido mais frequente na Opy, ou em momentos celebrativos.



Figura 10 - Alunos da Escola Municipal Pluridocente Boa Esperança. Foto da pesquisadora, 2011.

Nesse dia perguntei ao professor Sílvio se haveria a possibilidade de eu desenvolver uma atividade com as crianças, em sala de aula. A atividade consistia em ouvir determinadas músicas e fazer o desenho relativo a cada uma. O professor gostou da proposta e agendamos uma data para a sua realização.

6.3 TERCEIRA VISITA II: SEMINÁRIO PROLIND (Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena)

Nos dias seis e sete de maio de 2011, entre a segunda e a quarta visitas, aconteceu no município de Aracruz, na aldeia Caieiras Velhas, o II Seminário PROLIND, um projeto que tem por objetivo a estruturação da proposta curricular para a Licenciatura Intercultural Indígena. Esse projeto está sendo elaborado por uma equipe interinstitucional, envolvendo professores da UFES, professores indígenas Guaranis e Tupinikins e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz.

Na abertura do evento houve uma apresentação musical pelo grupo dos Tupinikins. A música Tupinikim, diferentemente dos Guaranis, tem uma grande influência do negro, podendo ser considerado como um Congo. Considerando estritamente essa apresentação, podemos dizer que o único elo remanescente entre o Congo apresentado pelo grupo Tupinikim e a música indígena menos distante do original foi a utilização de

uma Maraca (chocalho).

O seminário reuniu caciques e lideranças de diversas aldeias Guarani e Tupinikim, permitindo aprender e apreender mais sobre as concepções de vida e de mundo de cada grupo. Lembro-me das leituras de William Pinar sobre o equívoco de quereremos enquadrar os povos indígenas, ou os negros, em grupos homogêneos, em categorias totalizantes. O autor enfatiza em seus artigos a necessidade de enxergarmos as singularidades de cada povo, grupo ou comunidade. Assim, no seminário Prolind foi possível ver “de perto” e perceber as diferenças entre as formas de pensar, falar e agir de cada grupo. Entre os Guaranis, considerei muito interessante a presença dos caciques Nelson (Três Palmeiras) e Antônio Carvalho (Boa Esperança) usando óculos Rayban espelhados, camisetas coloridas e calças jeans, além dos paramentos tradicionais indígenas.

Passando à apresentação e ao debate das propostas do PROLIND, considero fundamental transcrever neste relato as ideias apresentadas pela liderança Guarani Antônio Carvalho: “[...] ninguém tem o direito de dominar a identidade de cada um. É importante a diversidade e os saberes de cada Ser – o Bem-te-vi canta o canto do Martim-pescador? Nós é que somos donos dos nossos saberes, de nossa história.” Em outro momento, a respeito dos conhecimentos ocidental e indígena, Toninho afirmou que “[...] a educação diferenciada não pode proporcionar a briga entre os saberes.”

Durante o evento houve um segundo momento cultural e o professor indígena Jocelino Quiezza tocou guitarra e, em seguida, Toninho também tocou guitarra e cantou uma música no estilo sertanejo, com letra mencionando o mundo indígena.

6.4 QUARTA VISITA: O DIA DA ATIVIDADE COM MÚSICA E DESENHO

Aproximadamente quinze dias após o Seminário, retornei às aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança. Dessa vez, com o objetivo de desenvolver a atividade junto às crianças em sala de aula. Na aldeia Três Palmeiras não foi possível fazer o planejado, pois, ao chegar, as crianças já estavam no transporte escolar seguindo para suas casas. Mas, mesmo assim, foi possível conversar com a professora indígena Aciara, que leciona para o “prezinho”. Ela revelou um conhecimento aprofundado dos costumes das aldeias,

bem como dos projetos relacionados à preservação da cultura. Aciara informou que as crianças têm aprendido a música Guarani no dia-a-dia, brincando, no convívio com a família e na casa de reza. A escola também cultiva a prática musical, porém de maneira assistemática: “quando alguma criança começa a cantar, a professora aproveita e puxa todo mundo a cantar”. Durante a conversa ela disse que o trabalho com o coral – na aldeia Três Palmeiras – continua sendo ensaiado com orientação do cacique Nelson: “Quando surge uma visita oficial, ou surge um cântico novo, então ensaia, conforme as coisas vão acontecendo.” Eu perguntei sobre os cantos novos, como isso acontece. Aciara contou que “Sempre tem uma música nova para aprender; para todas as idades. Esses cânticos são aprendidos com famílias que vêm de outro estado ou aldeia e ensinam para o grupo de Três Palmeiras e Boa Esperança. É tipo uma troca. E quando os daqui viajam, também aprendem com os de lá. Os visitantes também aprendem com os daqui.”

Com relação aos ensaios do coral Guarani na Aldeia Boa Esperança, o professor Sílvio e a professora Aciara revelaram que não têm ocorrido ultimamente. As músicas têm sido aprendidas na casa de reza ou ouvindo os mais velhos cantarem.

Na parte da tarde segui para a Aldeia Boa Esperança para desenvolver a atividade envolvendo música e desenho. Chegando à sala de aula, fui apresentada às crianças pelo professor Sílvio e iniciei uma breve conversa com elas, perguntando-lhes se gostariam de desenhar e ouvir música. Todas manifestaram interesse na proposta. Expliquei, então, ao grupo que iria colocar uma música cantada por Ivete Sangalo e Luan Santana e, enquanto ouviam a música poderiam desenhar o que viesse à mente, o que a música transmitia para eles. Logo que a música começou, todos sorriram e se movimentaram embalados pelo ritmo. Em seguida, começaram a desenhar, utilizando-se de lápis de cor em um número não muito amplo de tonalidades e quantidade. Assim, distribuí os lápis entre as crianças, dizendo que poderiam ir trocando uns com os outros, à vontade.



Figura 11 - Sala de aula da Escola Municipal Pluridocente Boa Esperança. Foto da pesquisadora, 2011.



Figura 12 - Aluna da EMPI Boa Esperança. Foto da pesquisadora, 2011.

Em muitos momentos foi necessário que o professor Sílvio traduzisse o que eu estava falando. Logo ao iniciarem os desenhos percebi que todos estavam fazendo uma linha contornando a folha de papel chamex, e pintando esse contorno. Perguntei ao professor o que era aquela linha e ele disse que se tratava da margem que ele havia ensinado as crianças a fazerem. Foi necessário repetir a música algumas vezes, pois estavam muito envolvidos com os desenhos. Perguntei se gostariam de ouvir outra música, por

exemplo, Justin Bieber, o que responderam afirmativamente e com muito contentamento. E continuaram a desenhar. À medida que iam terminando o desenho, alguns perguntaram a data para escrever no papel. Aproveitei a oportunidade para solicitar que escrevessem os nomes também! E a idade!

Concluída a primeira parte da atividade, perguntei se gostariam de ouvir outras músicas, como por exemplo, uma música Guarani. Eles ficaram surpresos com o fato de eu conhecer a música deles e ter o CD gravado pela comunidade. Pedi que eles mesmos escolhessem uma música. Enquanto lhes entregava folhas em branco alguns batucavam o ritmo de sua música. Interessante que, desta vez, não começaram fazendo margem! Foram logo começando os desenhos. Todas as crianças, sem exceção, desenharam a coletividade indígena, com as padronagens/grafismos próprios da etnia. Ao concluírem, alguns pediram para desenhar mais.

Durante todo o dia foi possível notar o carinho com que o professor Sílvio se relaciona com as crianças e vice-versa. A afetividade está presente nos gestos, no olhar e na forma respeitosa como se tratam. A escola indígena é completamente diferente da escola urbana. Ali há silêncio, calma e respeito. Há também um senso de coletividade muito grande. A avó de uma das crianças permaneceu na sala de aula durante todo o tempo, pois o seu neto, Pedro Henrique – 06 (seis) anos começou a frequentar a escola há pouco tempo. A merendeira da escola também veio participar em alguns momentos. Considero igualmente importante o fato de o professor Sílvio ter fotografado cada criança e seu desenho, registrando todo o processo da aula. Também destaco a observação de que nenhuma criança tem o hábito de chamar o professor de “tio”, ou a professora de “tia”.

Passando à terceira parte da atividade, perguntei se ainda gostariam de ouvir ou conhecer mais músicas, mas que iríamos apenas conversar sobre elas. Ficaram curiosos para saber quais músicas eram. Primeiramente coloquei o início de uma música de Beethoven. Disseram que não conheciam, mas que gostaram muito. Em seguida, coloquei um trecho de uma música de Chopin (“Polonaise” em dó sustenido menor) e disseram não ter gostado, considerando uma música triste e estranha. Beethoven era mais bonito. Ouviram depois, “Garota de Ipanema” com Ed Mota e, para minha surpresa, foi a música de que menos gostaram, “em hipótese alguma!”.

O professor Sílvio nos conta que as crianças têm o costume de levar CDs para ouvirem em sala de aula. Dentre os cantores preferidos encontram-se: Justin Bieber, Lady Gaga e Beyoncé (meninas); e Leo Magalhães, Luan Santana e Edson&Hudson (meninos). Ouvem também música internacional e Forró, além do uso de rádio, principalmente “Litoral” e “Antena 1”. O professor lembrou que gostava muito de ouvir a Jovem Pan quando era adolescente.



Figura 13 – Professor Sílvio. Foto da pesquisadora, 2011.

Na saída para ao recreio, outra surpresa agradável: as crianças revelaram cultivar tranquilidade, pois saíam para o pátio com muita calma, na medida em que o professor as chamava, seguindo a listagem dos nomes do diário de classe. Nesse momento a merenda escolar foi servida. Após a refeição, muitos retornam à sala de aula para jogar, montar quebra-cabeças ou ler Gibi (Turma da Mônica). Organizam-se espontaneamente em pequenos grupos. A avó do Pedro Henrique e as merendeiras se juntam às crianças que ficaram na varanda para participarem dos jogos.



Figura 14 – Alunos da EMPI Boa esperança no recreio.
Foto da pesquisadora, 2011.



Figura15 – Aluno da EMPI Boa Esperança e avó.
Foto da pesquisadora, 2011.

6.5 QUINTA VISITA: INAUGURAÇÃO DO CENTRO CULTURAL GUARANI TATATI YWA RE ETE

Dia 17 de Dezembro

Inauguração do Centro Cultural Guarani Tatati Ywa Re Ete e da Associação Indígena Guarani Aig-Boapy Pindó



Figura 16 – Placa do Centro Cultural Guarani.
Foto da pesquisadora, 2011.



Figura 17 – Esculturas indígenas na entrada do Centro Cultural Guarani – (Aldeia Três Palmeiras). Foto da pesquisadora, 2011.

A inauguração foi marcada por um evento, contando com a presença de personalidades políticas e culturais, tais como subsecretário de Educação da Prefeitura Municipal de Aracruz – subnúcleo de Educação Indígena, representante do Prefeito de Aracruz, o fotógrafo Rogério Medeiros, bem como algumas redes de televisão e jornalistas estrangeiros. O fotógrafo Rogério Medeiros – que ao longo do tempo veio registrando a trajetória do povo Guarani no Espírito Santo em fotografias históricas – cedeu parte de seu acervo fotográfico para a Associação, que contará com espaço para diversas exposições. Interessante observar incorporação da cultura do “outro”, do djuruá, no momento de fazer a abertura oficial da inauguração. Os caciques, junto ao presidente do Centro Cultural, organizaram a “composição da mesa”, formando um semi-círculo de cadeiras e convidando as autoridades para tomarem seus lugares: os caciques das Aldeias Guarani e Tupiniquim, fotógrafo Rogério Medeiros, bem como representantes da Prefeitura e Secretaria de Educação de Aracruz – sub-núcleo Educação Indígena.



Figura 18 – Sessão solene de inauguração do Centro Cultural Guarani (Aldeia Três Palmeiras). Foto da pesquisadora, 2011.

A ocasião contou com apresentações musicais: música tradicional Guarani, grupo de congo da aldeia Tupiniquim de Caieiras Velhas e Grupo de Rock Indígena da aldeia Guarani Olho D' água. Tais vivências conduziram meus pensamentos aos conceitos da antropofagia de Oswald de Andrade, bem como às concepções de cultura defendidas

por BHABHA: indígenas tocando congo, Rock, e também a música da tradição.



Figura 19 - Grupo de Congo Tupiniquim de Vila do Riacho.
Foto da pesquisadora, 2011.



Figura 20 - Grupo de Congo Tupiniquim de Vila do Riacho.
Foto da pesquisadora, 2011.

Há também, na Associação, espaço para exposição de instrumentos musicais, artesanatos e exibição de filmes.



Figura 21 – Artesanato Guarani- Flautas de bambu.
Foto da pesquisadora, 2011.



Figura 22 – Artesanato Guarani- Chocalho do porongo e sementes.
Foto da pesquisadora, 2011

7. ANÁLISE DAS SONORIDADES INVESTIGADAS

O conjunto das experiências vivenciadas ao longo desta pesquisa – leituras, entrevistas, participação em seminários e eventos –, e em especial as conversas e as observações realizadas durante as visitas às aldeias, nos conduziram à percepção de que a música da mídia entre crianças e adolescentes Guarani Mbyá é uma das muitas musicalidades que compõem o *corpus sonoro* das aldeias investigadas, participando na abertura de novas possibilidades aos processos criativos, bem como gerando as condições necessárias à ecologia dos saberes, cuja proposta está assentada no diálogo entre presente e passado, o não-acadêmico com o acadêmico, o indígena e o não-indígena (SANTOS, 2007). Por outro lado, a defesa da afirmação cultural como via única para os processos de construção/elaboração da identidade Guarani pode significar um posicionamento na perspectiva da monocultura do saber, diminuindo as possibilidades criativas e formativas da identidade pessoal. Assim, a multiplicidade de opções musicais e culturais nas aldeias investigadas é um reflexo de algo maior que dá sustentação aos processos educativos das crianças e adolescentes Guarani. Nosso ponto de vista, nessa pesquisa, conclui que a postura educativa Guarani – a pedagogia Guarani, ou o nhanderekó – tem como um de seus mais importantes fundamentos a visão mais holística de mundo, assentando-se na diversidade como princípio norteador de suas práticas cotidianas.

Durante o processo investigativo constatamos que os sucessos Pop da mídia – paralelamente aos usos da informática - têm assumido o lugar de elementos propulsores de manifestações criativas entre crianças e adolescentes, em diversas culturas, evocando a recriação, ou a releitura, do repertório musical tradicional, tal como relatadas nas pesquisas na área da Educação Musical. A permanência dos cantos tradicionais entre crianças sul africanas, por exemplo, tem sido possibilitada pelo constante processo de recriação das músicas por meio da utilização das diferentes linguagens musicais à disposição na sociedade atual: misturaram rap e música eletrônica às sonoridades tradicionais, além das modificações relativas às temáticas das canções, que passaram a ser denominadas, pelas crianças, como “Baby Girls”. O mesmo foi possível notar nas comunidades aborígenes da Austrália, nas quais a preservação da musicalidade nativa vem ocorrendo paralelamente à apreciação da música pop globalizada.

Apoiando-nos em pesquisas na área da Arte-Educação, verificamos que o movimento artístico Pop Art – que inseriu imagens da mídia encontradas no cotidiano em suas obras – levou os artistas constatarem a importância da produção da mídia para os processos criativos, repercutindo nas instâncias educacionais da pós-modernidade chegando à elaboração de uma nova abordagem para o ensino das artes, paralelamente aos processos de livre expressão. Considerando ambas as abordagens, verificamos em COLA (1996) o pensamento de que a plasticidade pedagógica nos processos educativos em Artes pode impulsionar a expressão criativa dos indivíduos, apontando para o fato de que a construção da sensibilidade e da criatividade humana se dá por duas vias: do interior do indivíduo, bem como de seu exterior:

Pesquisas diversas e de regiões diferentes constatarem que a forma intensa como as crianças absorviam informações de suas culturas e eram influenciadas por elas tornava os objetivos da livre expressão difíceis de serem alcançados. O aluno decodificava, reinterpretava imagens vivenciadas em seu mundo exterior. O verdadeiro conhecimento, a expressividade artística não estariam somente dentro do indivíduo, mas também fora dele. (COLA, 1996, p.32)

O objeto pensado, projetado, proposto, sai da mente do artista. [...] O ambiente pode, no entanto, sugerir, motivar. (COLA, 2008, p. 16)

Essa formulação de COLA é imprescindível para os processos educativos atuais pois, em sua perspectiva, a produção criativa humana emerge como resultado de um diálogo permanente de si mesmo com a realidade objetiva, evidenciando a influência da dinâmica da vida nas concepções de educação em geral. LANGER (2006, p. 28), para quem [...] a música é um análogo tonal da vida emotiva”, afirma que [...] ela [a música] expressa, em outro sentido, a vida da sociedade da qual se origina, a saber, para *indicar* costumes, vestimentas, comportamento, e para refletir confusão ou decoro, violência ou paz” (LANGER, 2006,p. 27). Esse pensamento é compartilhado por OSTROWER (1983) nas seguintes palavras:

[...] criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. (OSTROWER, 1983, p. 165)

A dialogia interioridade- exterioridade integra um círculo maior de questionamentos em diferentes áreas de estudo, como por exemplo, a etnologia. No campo da música sagrada Guarani Mbyá, a etnomusicóloga Deyse Lucy MONTARDO afirma que as práticas musicais têm funções exteriores - de transmissão às gerações mais novas -, e também interiores ou ritualísticas, para a alma das pessoas:

O termo *jerojy* [nome de um dos rituais] pode significar “tornar-se forte” ou “tornar-se cozido”. [...] O “forte” se explicaria pelo próprio objetivo do ritual, que é o fortalecimento, e o “cozinhar-se” remeteria ao cozimento, que estaria relacionado ao amadurecimento dos seres. (MONTARDO, 2002, p. 228)

Essa menção da pesquisadora ao termo “cozido”, relativamente aos rituais, remete-nos às investigações de LÈVI-STRAUSS, na obra *O cru e o cozido*, a qual relata pesquisas sobre os mitos indígenas em que o cozimento dos alimentos ao sol proporcionaria aos homens a proximidade entre o céu e a terra. Tempos passados, essa proximidade é reatualizada nos cultos xamânicos, reforçando os vínculos entre exterioridade e interioridade por meio do “cantar mítico” que caracteriza a comunidade em estudo. LÈVI-STRAUSS (2004)⁵, teceu reflexões específicas a respeito das relações entre música e mito/interioridade e exterioridade, levando-nos a ver que,

[...] ao abordar a comparação [entre música e mito], invocamos a propriedade, comum ao mito e à obra musical, de operar pelo ajustamento de duas grades, uma externa e outra interna. No caso da música, [...] a grade externa, ou cultural, formada pelas escalas de intervalos e pelas relações hierárquicas entre as notas [...]. Simetricamente, a grade interna, ou natural, de ordem cerebral, é reforçada por uma segunda grade interna, que é, por assim dizer, ainda mais completamente natural, a dos ritmos viscerais. (LÈVI-STRAUSS, 2004, p.48)

Essa relação música-mito/interior-exterior entre os Guarani se dá de forma estreitamente vinculada aos contínuos processos migratórios, em busca da *terra sem males*, bem como nos processos de busca de harmonia frente às desordens cotidianas. CICCARONE (2001, p.248) afirma que para o Guarani “[...] caminhar é seguir as pistas dos cantos, estabelecendo a relação musical, o coro entre o mundo extraordinário e ordinário, entre os deuses e os humanos”. Vemos, nessa explanação da pesquisadora, uma complementaridade às ideias de LÈVI-STRAUSS (2004, p. 49), relacionando funções do discurso musical ao gênero mítico: “Mas, na medida em que a função mítica é, ela mesma, um aspecto do discurso, deve ser possível descobrir no discurso musical uma função especial que apresente uma afinidade especial com o mito”. O antropólogo construiu analogias importantes acerca das relações entre o discurso sagrado do mito opondo-se ao discurso profano, bem como sobre o canto e os instrumentos musicais que são “frequentemente comparados a máscaras: equivalentes, no plano acústico, do que as máscaras são no plano plástico” (LÈVI-STRAUSS, 2004, p. 49). Tais reflexões apontam, portanto, para a proximidade do discurso musical às vizinhanças do discurso mítico, situando-os em um eixo comum. CASSIRER (2000) desenvolveu estudos a esse

⁵ Mesmo que as investigações de Lévi-Strauss sejam fundamentadas na vertente estruturalista, sua inclusão neste trabalho justifica-se pela extensa e aprofundada obra, incluindo saberes etnomusicológicos.

respeito, apontando para a função metafórica da linguagem como um elo ao plano mítico. O filósofo discorre sobre o que ele denomina “metáfora radical”, em que o trânsito entre pontos diferentes ocorre,

[...] quando uma determinada impressão é levantada por sobre a esfera do comum, do cotidiano e do profano, e impelida para o círculo do “sagrado”, do significativo do ponto de vista mítico-religioso. Aqui se produz não só uma transferência, mas também uma autêntica metáfora. (CASSIRER, 2000, P. 105)

LANGER (2006) aprofundou as investigações acerca dessa temática, chegando às formulações do filósofo Max Müller, que contestou o conceito de “metáfora radical” sugerido por Cassirer, defendendo a concepção de metáfora geral, postulando que – segundo Suzane LANGER – “[...] a transposição de uma palavra de uma esfera de significado a outra, ou de significados sensoriais para não-sensoriais é, na realidade, ‘metáfora’ em geral” (LANGER, 2006, p. 247). Atualmente, a metáfora tem sido definida como “um processo que envolve termos de domínios conceptuais distintos, entre os quais promove uma assimilação mental” (AZEREDO, 2008, p.484), ou ainda como “mudança de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes mas, pela combinação, se percebem também como assimilados (BECHARA, 2010, p.547)

Trazendo esse conjunto de discussões para as questões centrais dessa pesquisa, sugerimos transpor as reflexões sobre metáfora, desenvolvidas acima, para a música da mídia, e, nesse sentido, apostamos que a função de seu discurso musical em relação ao gênero mítico representa o trânsito para lugares outros, diferentes daqueles vinculados aos cantos sagrados, o que pode reforçar a ideia de contraponto da modalidade musical Pop em relação à tradição, no caso das comunidades indígenas focalizadas nesta pesquisa. Podemos dizer que ambas as linguagens musicais – da tradição e da mídia – embora representem contextos externos ao indivíduo, e revelem um conjunto de elementos que caracterizam as manifestações artísticas (expressão, emoção, comunicação de ideias etc.), diferenciam-se na suas funções metafóricas: uma reforça a escuta impregnada dos contextos mítico-religiosos da tradição Guarani; a outra, possibilita o trânsito por esferas estrangeiras, estabelecendo contato com diferentes linguagens e outras formas de criar.

Poderíamos dizer que a música – assim como as Artes de um modo geral – é uma linguagem com diferentes “etnias”, apresentando grupos ou indivíduos com diferentes

discursos ou dialetos musicais. Por exemplo, os sambas-enredo das escolas de samba têm um esquema fixo composicional, fazendo com que sempre que ouvimos aquele tipo de música o identifiquemos como tal. O mesmo para as valsas, a música erudita orquestral ou coral, o rock etc. Semelhantemente ocorre nas músicas dos povos não-ocidentais como, por exemplo, a música indiana ou a música árabe que possui suas estruturas melódicas e rítmicas específicas, bem como instrumentos apropriados. O jazz, é assim denominado não somente pelos seus ritmos e maneiras de cantar, mas pelo conjunto de instrumentos que, quando tocados juntos, produzem uma sonoridade peculiar. A marca timbrística, aliada aos tipos de melodia e aos ritmos fazem resultar a identidade da música de um povo, fazendo com que cada povo tenha a sua tradição em preservação, bem como em mutação. Isso quer dizer que não somente os intitulados “grupos étnicos” têm suas tradições, mas todos os povos, incluindo nós brasileiros, através de produções musicais como o samba, o chorinho, a moda de viola, o maracatu, entre outros exemplos. Ao mesmo tempo em que essas tradições encontram-se preservadas, passam também por transformações proporcionadas pela convivência dos diferentes estilos musicais no cotidiano auditivo em vários contextos sociais. Assim, é possível constatar a influência da música erudita na música popular, ou mesmo o nascimento de uma nova concepção de samba proveniente da aproximação das linguagens mais eruditas da MPB e da Bossa Nova. Outro exemplo possível é o congo indígena Tupiniquim, que encantou os roqueiros capixabas. A respeito desse assunto, consideramos importante registrar nesta pesquisa alguns traços históricos do processo de apropriação do congo – proveniente do povo negro escravizado no Brasil – pelos indígenas Tupiniquins do município de Aracruz. De acordo com o Mestre de Congo de Vila do Riacho, Antônio Ramos dos Santos, “no ano de 1798, época da Revolta dos Alfaiates, chegou nas fazendas de engenho do município de Aracruz, um comunicado proveniente do Ceará, versando sobre o referido movimento, defendendo a libertação dos escravos, entre outras reivindicações. Com esse comunicado, os índios e os negros saíram pelas ruas a comemorar o fato, mesmo que desejassem manter os trabalhos nas fazendas, não mais como escravos. Os fazendeiros, pensando tratar-se de uma revolução, iniciaram ataques a ambos os grupos, provocando a matança de inúmeros negros, índios, bem como de fazendeiros. Em resposta, o grupo de índios e negros criou um “toque de caixa”, lamentando as mortes ocorridas, e saíram às ruas, tendo os negros tocando berimbau e tambor, e os índios tocando tambor, chocalho e casaca” (conversa com o Mestre Antônio em 17 de fevereiro de 2012). Dessa forma, os Tupiniquins foram incorporando as tradições do congo como sua cultura própria, permanecendo apenas o

chocalho como vocábulo musical indígena. Ou seja, são diferentes mundos, diferentes *outros* em constante intercâmbio, produzindo novas criações, trazendo movimento aos processos culturais cristalizados.

Diante do exposto, podemos afirmar que é o encontro das diferenças que tem aberto caminhos à hibridização e conseqüente recriação de muitas músicas tradicionais, instigando adolescentes e jovens à reinvenção dos modelos prescritos nas tradições. Desta forma, é possível dizer que, paradoxalmente, as tradições têm sido mantidas – em alguma medida - pelo processo de sua própria recriação, por meio de traduções ou transposições para outras linguagens, fazendo surgir o novo.

Assim, a música da mídia, para os Guarani, é uma música diferente dos cantos sagrados tradicionais, posicionando-se como uma personagem fundamental para fomentar novos processos criativos, proporcionando o trânsito com outros eu-tu, interior-exterior. Nesse ponto da análise em questão, podemos retomar a primeira ideia norteadora deste trabalho, apoiada no conceito de incompletude das culturas (SANTOS, 2001), que sugere uma forma de pensar não-dicotômica em relação às diferentes sociedades. Dessa maneira, SANTOS (2001) propõe a hermenêutica diatópica como guia teórico da análise das problemáticas sociais e questões ligadas à cultura, lançando mão dos conceitos de “todo” e “parte” como forma de pontuar que aspirar à totalidade significa produzir o equívoco de tomar a parte pelo todo, engessando culturas e, em última análise, a própria realidade. Nesse sentido, a questão analisada nesta pesquisa revela aproximação com a hermenêutica diatópica sugerida pelo autor, pois em sua base está a concepção de ampliar “ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola [...] com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside seu caráter diatópico” (SANTOS, 2001, p. 16). Essa proposta de SANTOS sintoniza-se, por sua vez, ao conceito de *hibridismo* sugerido por BHABHA (1998), em que os processos culturais são vistos e vivenciados pelo ângulo da negociação da diferença, gerando sentidos em que não se elimina nem se soma nada *a priori*. Podemos, portanto, afirmar que os processos criativos são enunciados da experiência de cada indivíduo em seu *quefazer* no mundo, criando diversos contrapontos, uma variedade de *outros*, caracterizando-se como produções datadas e localizadas/globalizadas, em constante reelaboração.

Para o filósofo Carlos SKLIAR, não há quem possa definir quem, ou o que, é “o outro”,

“o diferente”. O autor cita Martin HOPENHAYN e afirma que a diferença “[...] não constitui um ponto de vista”, mas é tal como uma dobradiça que articula o singular e o plural em interpretações possíveis acerca das experiências que nos atravessam. Assim sendo, temos o desenvolvimento da ideia de que

O outro é aquele que irrompe, que permite uma nova e original relação com a mesmice. Irrompe, simplesmente, e, nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. (SKLIAR, 2002, p. 206)

LARROSA (2009) questiona os retóricos do multiculturalismo que vêem o estrangeiro ou *aquilo que é estranho* como o *outro* - no sentido daquele que é exótico - não se percebendo a si próprios como o outro *do outro*. O autor sugere o princípio de que todos vivemos em um “estrangeirismo compartilhado”, apresentando-nos a possibilidade de “fomentar as virtudes da compreensão e da abertura a outros previamente coisificados, identificados e ‘alterizados’ (LARROSA, 2009.). Para o filósofo, toda formação ou transformação ocorre no encontro com o *outro*, com a diferença, não atentando para “aquilo que determina as identidades, mas ao que modela, de modo dinâmico e sempre provisório, “[...] as ações, as relações e os comportamentos”. Dessa maneira, “não há formação que não se realize de um encontro com a diferença e a alteridade, com o que não sou eu, com o que não é apenas uma repetição ou uma projeção de mim mesmo” (LARROSA, 2009, P. 91-92)

Os estudos mais recentes relativos ao termo *alteridade*, em Etnomusicologia, evidenciam esse mesmo ponto de vista enunciado por Larrosa: se na constituição original da disciplina “etnomusicologia” a música do outro era concebida como algo exótico, catalogável, atualmente adota-se nas pesquisas o pressuposto de que a questão da alteridade está associada às noções de identidade e diferença, entendendo-a como “[...] construção social cujos processos relacionais precisam ser compreendidos” (CAMBRIA, 2008, p. 02).

Portanto, na perspectiva das relações, gostaríamos de pontuar neste estudo que as diferentes criações culturais existem na dinâmica própria da vida, propiciando recriações e novos desfechos das histórias cotidianas, impedindo a mesmice e a fossilização das ideias, conceitos, práticas e pensamentos. No campo da Educação - seja por meio de obras tradicionais ou de vanguarda, nativas ou estrangeiras - desejamos assinalar que os processos criativos são sustentados nas relações desenvolvidas nos ambientes de

estudo, pelos educadores e pelos alunos, proporcionando a ambas as partes uma ecologia de linguagens, tendências, bem como o permanente diálogo interior-exterior dos indivíduos.

Seguindo nessa mesma trajetória, os diferentes processos culturais podem abrir espaço para que as nossas aldeias de origem – sejam étnicas ou familiares – signifiquem apenas um ponto de partida, e não o de chegada, saindo, assim, de um círculo vicioso para - o que RICOUER (1996) denomina - um círculo vivificante, a expressão da palavra viva do sujeito. Essa proposta nos leva à alternância entre a gramática noturna e a gramática diurna (BACHELARD, 2006), possibilitando-nos ser “sonhadores de devaneios”, pois

O estudo do sonho noturno deve ser deixado ao psicanalista, e também ao antropólogo, que os comparará aos mitos. [...] Noutras palavras, o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência. O sonhador de devaneio está presente no seu devaneio. Mesmo que o devaneio dê a impressão de uma fuga para fora do real, para fora do tempo e do lugar [...]. (BACHELARD, 2006, p. 144).

BACHELARD (2006, p.169) nos leva a ver que, “[...] ao termo de uma cultura atropelada”, confundimos devaneios e pensamentos, e sugerindo-nos que “[...] é necessário reaprender a sonhar” o sonho de devaneio. Nesse círculo vivificante atravessamos as pontes entre o ordinário e o extraordinário, encontrando a liberdade de criar, expressar ideias, objetos, projetos, transformando a realidade.

Nessa perspectiva, “[...] é preciso desaprender para aprender”, conforme Nilda ALVES (apud LOPES e MACEDO, 2002, p. 91): desaprender a compreensão cartesiana de mundo, bem como aquelas defendidas como universais, ou as únicas válidas. Ao desaprendê-las, podemos passar a nos considerar como potências em redes de saberes, atravessando-nos constantemente em práticas cotidianas, sejam elas dos indígenas, dos quilombolas, ou dos professores, crianças e adolescentes das escolas urbanas,

Os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o “entremeado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçotempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura* e *contaminação* dessas redes. (FERRAÇO apud GARCIA, 2003, p. 163)

Por essa via, é preciso considerar que as formas de aprendizagem musical na atualidade - não somente entre indígenas - mas em quase a totalidade do universo de

adolescentes e jovens têm se desenvolvido em contextos e processos não escolares, por meio do estabelecimento de relações de troca de conhecimentos e experiências, provocando questionamentos significativos acerca do conjunto de ideias pedagógicas que emolduraram as instituições educacionais próprias do século XX e princípios do século XXI. Esse fato tem sido verificado também na educação em geral, levando-nos a refletir sobre a possibilidade de que os processos de aprendizagem estejam se tornando cada vez mais independentes dos processos de ensino, em uma dinâmica que vai além do controle do professor. Essa observação, de nosso ponto de vista, pode gerar alguns desdobramentos tais como a impossibilidade de conter os processos de aprendizagem, dentro dos parâmetros curriculares propostos pelas instituições educacionais, bem como das instalações físicas de uma sala de aula. Conseqüentemente, tais percepções nos levam a formular algumas perguntas: o que pode ser entendido como uma sala de aula nos dias atuais? O que passa a significar ser professor? E a escola, tal como está pensada e implementada? Vemos que a realidade educacional, hoje, demanda relações pedagógicas outras que estejam em sintonia com os processos de aprendizagem que “rolam por aí”. De certa maneira, podemos dizer que a pedagogia guarani, presenciada em suas práticas musicais, revela um *já saber* a respeito das tendências atuais na educação, corroborando as segunda e terceira ideias norteadoras desta pesquisa: a cultura e a educação Guarani têm contribuições importantes a oferecer à educação em geral. Suas maneiras de ensinar e aprender, que são sustentadas na tradição oral (ZUMTHOR, 1997; BENJAMIN, 1994; MONTENEGRO, 1992), encontram-se reinventadas por meio dos usos da tecnologia e da informática – como, por exemplo, as músicas em MP3 arquivadas nos celulares, os DVDs, a guitarra e o contrabaixo elétrico. Nesse sentido, tais práticas apontam para a permanência e o fortalecimento das redes de saberes, realinhando suas concepções de ser em uma nova perspectiva, o que faz ecoar as ideias de MELIÀ (apud CICCARONE 2001, p.13): “[...] se os Guarani foram históricos, são atuais e serão modernos”. E, complementando, são pós-modernos. Passando aos usos da tecnologia e suas relações com a construção/expressão da identidade musical, MOK (2011) afirma que “[...] o acesso a diferentes tipos de instrumentos e o uso de tecnologias, ambos podem expandir o conhecimento musical das pessoas” (tradução nossa). BENJAMIN (1994) anteviu as transformações proporcionadas pela revolução tecnológica do século XX, compreendendo seu caráter irreversível, modificando as relações das pessoas não somente com a Arte, mas com a própria maneira de perceber o mundo. Em seus escritos o filósofo cita VALÉRY, vislumbrando o futuro próximo:

O fotógrafo, graças aos aparelhos rotativos, fixa as imagens no estúdio de modo tão veloz como o que o ator enuncia as palavras. A litografia abria perspectivas para o jornal ilustrado; a fotografia já continha o germe do cinema falado. No fim do século passado, atacava-se o problema colocado pela reprodução dos sons. Todos esses esforços convergentes facultavam prever uma situação assim caracterizada por VALÉRY: “Tal como água, o gás e a corrente elétrica vêm de longe para as nossas casas, assim seremos alimentados de imagens visuais e auditivas, passíveis de surgir e desaparecer ao menor gesto, quase que a um sinal”. (BENJAMIN, 1994, p. 06).

Entre as lideranças Guarani, ao mesmo tempo em que se posicionam no sentido de garantir a preservação cultural, as raízes históricas, também vivenciam as mudanças sociais. Cacique Antônio Carvalho reitera esse posicionamento: “são as duas coisas: tem o lado da sociedade, a música *djuruá*; e tem a nossa música, nossa religiosidade” (relato em conversa dia 09 de fevereiro de 2012, na Aldeia Boa Esperança). Em relação aos conhecimentos acadêmicos e não-acadêmicos, a liderança Guarani afirma que

Ninguém tem o direito de tirar ou dominar os saberes de cada povo e de cada um. A importância da diversidade e dos saberes de cada ser: o Bem-te-vi canta o canto do Martim Pescador? Nós é que somos donos dos nossos saberes e de nossa história, somos nós. A educação diferenciada não pode proporcionar a briga entre os saberes. (fala do Cacique Antônio Carvalho no Seminário PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciatura Intercultural Indígena, em Caieiras Velhas, Aracruz, em 06 de maio de 2011)

Portanto, é importante lembrar que as performances musicais do professor Jocelino Quiezza (Tupiniquim) e do cacique Antônio Carvalho (Guarani), tocando guitarra no II Seminário PROLIND, nos conduziram ao entendimento de que uma ecologia de saberes, tempos, lugares, sensibilidades e estéticas exige de nós a consciência de que:

[...] em vez de tentar encaixar a experiência das outras culturas dentro da moldura desta nossa concepção, que a tão elogiada ‘empatia’ acaba fazendo, para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências dos outros em relação à sua própria concepção do ‘eu’. (GEERTZ, 1997, p. 91)

Esse “eu Guarani” pode ser traduzido como *nhãdereko* (jeito de ser Guarani) presente em todas as instâncias e afazeres nas aldeias, gerando uma espécie de continuum entre vida fora da escola e vida na escola. Nas salas de aula, por exemplo, presenciamos o *nhãdereko* em diferentes situações: a momentânea participação da merendeira da escola em algumas atividades de aula, os cuidados da avó do Pedro Henrique no seu processo de adaptação escolar, o cachorrinho que estava no colo da aluna em aula, outra aluna que decidiu tomar a merenda escolar antes do horário previsto, fazendo isso em sala de aula, entre outras situações. Desse modo, podemos afirmar que todos os fazeres Guarani estão entremeados na tecelagem da vida, não se criando fronteiras muito nítidas entre as atividades cotidianas e aquelas as quais nós,

djuruá, denominamos como escolares, recreativas ou artísticas: o cantar, o conversar, os deveres na escola, o brincar, todos estão conectados e alimentados pela concepção do “eu Guarani”. Essa mesma observação pode ser detectada em pesquisas na área da antropologia, relatando a naturalidade com que o povo Guarani circula “[...] entre mundos discretos (do artesanato ao rito, [...] da brincadeira [...] ao tempo da dança-canto-reza) num único dia ou em poucas horas, mostrando [...] diversificadas e interconexas atitudes intencionais para com a vida” (CICCARONE, 2001, p. 12). GEERTZ (1997, p.149), em suas investigações a respeito da vida dos balineses, marroquinos e javaneses, concluiu que a compreensão dessas realidades pelo prisma da arte significa “[...] explorar uma sensibilidade; de que esta sensibilidade é essencialmente uma forma coletiva; e de que as bases de tal formação são tão amplas e tão profundas como a própria vida social”. (GEERTZ, 1997, p. 149)

Em relação especificamente a aprendizagem dos cantos Mbyá e sua consequente preservação, constatamos que esta ocorre com uma frequência muito maior na *Opy*, Casa de Reza, e, eventualmente em processos educativos fora da escola, como ensaios para apresentações musicais. No que tange a preservação, podemos dizer que a *Opy* vem desempenhando esse papel de forma natural e, ao mesmo tempo sistemática, quando comparadas às situações escolares. TEAO (2007) confirma essas constatações por meio de comentários de lideranças das aldeias, que,

[...] perguntados sobre a cultura Guarani, primeiramente versam sobre a verdadeira educação que se dá na *Opy*, Casa de reza, e com os mais velhos e *yraydjá*, chefes religiosos ou xamãs. [...] Para Werá Djekupé a educação Guarani ocorre principalmente na Casa de Reza. (TEAO, 2007, p. 193)

Essa afirmação das lideranças foi confirmada também pelo líder religioso - Pajé Jonas - que em nossas conversas enfatizou que “[...] sempre tem ritual na *Opy*, todos os dias; lá a gente canta, e as crianças também. Tem os cantos que só canta na *Opy* e tem os cantos de criança, que pode cantar em qualquer lugar, para se alegrar e saudar o sol.” (palavras da liderança Jonas em conversa informal, em 19 de fevereiro de 2011).

Com base em conversas com a professora Aciara, na escola em Três Palmeiras os cantos Mbyá são entoados espontaneamente, e com maior frequência pelas crianças da Educação Infantil, quando em sala de aula, mesmo que assistematicamente. A escola em Três Palmeiras possui turmas de Educação Infantil, recebendo crianças de outras aldeias Guarani, como por exemplo, Olho D’Água. As crianças menores, que

frequentam as turmas da Educação Infantil, vivenciam mais a cultura da tradição, pois ainda estão sob a influência direta e constante dos pais e da educadora. Esta, por exemplo, não permite pesquisas em sua sala de aula, pois “[...] as crianças são muito pequenas e em formação; não falam e nem entendem o Português” (comentário da professora Aciara, em conversa informal, 21/05/2011).

Na escola em Boa Esperança as crianças e adolescentes têm vivenciado mais frequentemente a música da mídia que toca nas rádios. É um hábito relativamente comum algumas crianças levarem CDs ou DVDs para a sala de aula para ouvirem as músicas de cantores/as famosos, tais como Ivete Sangalo, Justin Bieber, Lady Gaga, Michel Telló, Paula Fernandes, Djavu etc. O professor Sílvio afirma que “[...] as crianças gostam de ouvir as músicas que tocam nas rádios enquanto fazem exercícios em sala de aula”.

De um modo geral, a música da mídia está presente em diversos ambientes das aldeias, fazendo parte dos costumes de todos da comunidade, incluindo jovens, adultos e os mais velhos. É muito comum presenciarmos os usos do celular para ouvir músicas baixadas em MP3, a prática de audição do rádio em diversas moradias nas aldeias, inclusive o próprio Pajé Jonas e o cacique Antônio Carvalho.

A escola, por sua vez, encontra-se em um momento também de (re)significações, sendo possível afirmar que a prática intercultural nas escolas investigadas manifesta-se nos momentos em que as crianças levam CDs ou DVDs para a sala de aula, conversam sobre as músicas e trocam DVDs ou CDs entre si, com uma postura acolhedora do professor, que interage positivamente com as crianças em relação aos sucessos Pop mais recentes. O posicionamento das lideranças corrobora a atitude do professor: embora não exista um reforçamento da cultura *djuruá*, também não existe uma política de negação dessa cultura; ambas são tratadas com certa naturalidade. Nesse caso, a proposta filosófica do PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciatura Intercultural Indígena – expõe de maneira clara o conceito de diálogo intercultural como um dos principais eixos norteadores da educação escolar indígena atual. As discussões nos seminários PROLIND sempre giraram em torno das demandas “ser indígena” e “viver no mundo urbano”; garantir a preservação da cultura tradicional e preparar-se para um curso de graduação com possibilidades no mercado de trabalho. As duas demandas têm o mesmo grau de importância.

Passando à atividade de desenho e música, esta foi proposta às crianças com o objetivo de promover um bom encontro no momento da pesquisa, deixando-as à vontade para se expressarem por meio de conversas, comentários e também desenhando o que viesse à mente o que a audição das músicas evocava. Para esse momento, gravei em um CD diversas canções que fazem sucesso na mídia e levei também o CD gravado pelo coral Guarani. A escolha dos cantos para a realização da atividade foi feita pelas crianças, que optaram por “Química do amor”, cantada por Ivete Sangalo e Luan Santana e “Baby Remix” com Justin Bieber – do repertório da mídia; e “Petygwa miri”, “Petygwa miri oi Kwaa uka rire”, “Txõdaro djeroky”, e as demais músicas do CD “Mborai Retxa Kã Marae’y” – pelo repertório Guarani.

Devido ao fato deste estudo focalizar a música, e não o desenho, limitar-nos-emos a comentários relativos às concepções de mundo sugeridas nos desenhos produzidos pelas crianças, considerando as perspectivas da tradição e da mídia. A atividade foi desenvolvida de forma livre, não tendo sido feita a indicação de temas ou quaisquer outras orientações técnicas para os desenhos. Todas as conversas necessitaram de tradução por parte do professor, pois apenas um número reduzido de crianças entendia bem o Português. As crianças demonstraram muito prazer na atividade e ficaram muito concentradas em suas criações.

Essa atividade nos permitiu constatar que as crianças produziram associações temáticas específicas para cada tipo de música, oferecendo-nos indícios de que a audição das músicas é uma escuta impregnada dos modos de viver dos contextos que elas representam. Os trabalhos relativos à música da mídia, por exemplo, mostram cantores em seus shows e “a vida na estrada”, em experiências que as crianças fazem em suas constatamos uma refe possível verificar os cantores e instrumentistas em “caixas” (figura 31) ou em caminhões na maior parte dos desenhos (figuras 25 e 27), com vestimentas próprias *djuruá*. Há também a possibilidade de uma interpretação relacionada à concepção de hierarquia: Liédson (figura 23) colocou a Ivete Sangalo em um palco, bem acima dos instrumentistas e do próprio Luan Santana, o que pode ser também observado no desenho de Wellington (figura 25) em que a cantora Ivete Sangalo está em primeiro plano e Luan Santana está no fundo.

De acordo com Charlotte EMMERICH⁶, as produções referentes à música Guarani

⁶ Informações obtidas em conversa no dia 22 de março de 2012, com Charlotte Emmerich, Prof^a. Dr^a.

(figuras 24, 26, 28, 30, 32 e 34) revelam nitidamente a permanência de suas raízes culturais, pois todos os desenhos, sem exceção, apresentam a mesma configuração coletiva das pessoas, todos em um mesmo plano. Conforme a pesquisadora, o fato de se representarem de mãos dadas indica haver no grupo um significado mais profundo de união e identidade. A presença da Opy, Casa de reza, na maior parte das criações evidencia que este local permanece como esteio da cultura Guarani, guardando sua imaterialidade, e sua língua, inserindo-se aí sua música como representação da essência cultural. Outro aspecto detectado pela pesquisadora refere-se à expressão corporal inscrita nas figuras humanas dos desenhos: remetem-nos a uma identificação entre canto e dança, tendo os instrumentistas uma participação importante (figuras 24, 26, 28, 30 e 32). A padronagem das roupas e grafismos Guarani estão presentes nessas criações, diferenciando-se dos desenhos relativos à música da mídia. Com relação aos desenhos de Pedro Henrique, EMMERICH pontuou as diferenças nas garatujas, indicando na primeira (figura 33, baseada na música da mídia) algo sem movimento, emaranhado, compacto, sugerindo que a criança não está à vontade com aquela produção; enquanto que no segundo desenho (figura 34, música Guarani), é possível observar dinâmica, traços abertos, diversificados, exuberância, expansividade, o que traduz uma familiaridade e alegria com a produção.

De forma geral, os desenhos parecem indicar que as crianças fazem distinção entre o mundo urbano e o mundo Guarani, com exceção de Liédson, que desenhou os homens indígenas com cabelos no estilo moicano. Perguntei a ele o que era o desenho (apontando para as cabeças dos homens desenhados) e ele respondeu: “são cabelos”. Ele próprio tem o cabelo cortado nesse estilo. As demais crianças não misturaram os elementos desses mundos em um mesmo desenho.

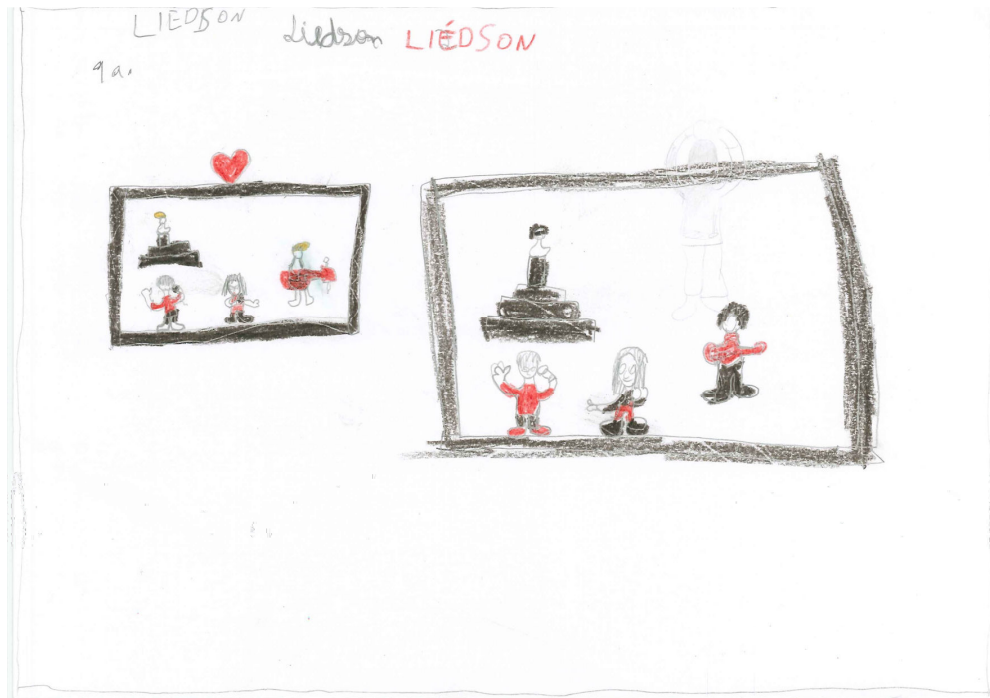


Figura 23 – Desenho de Liédson – Tupã-miri baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana. Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.

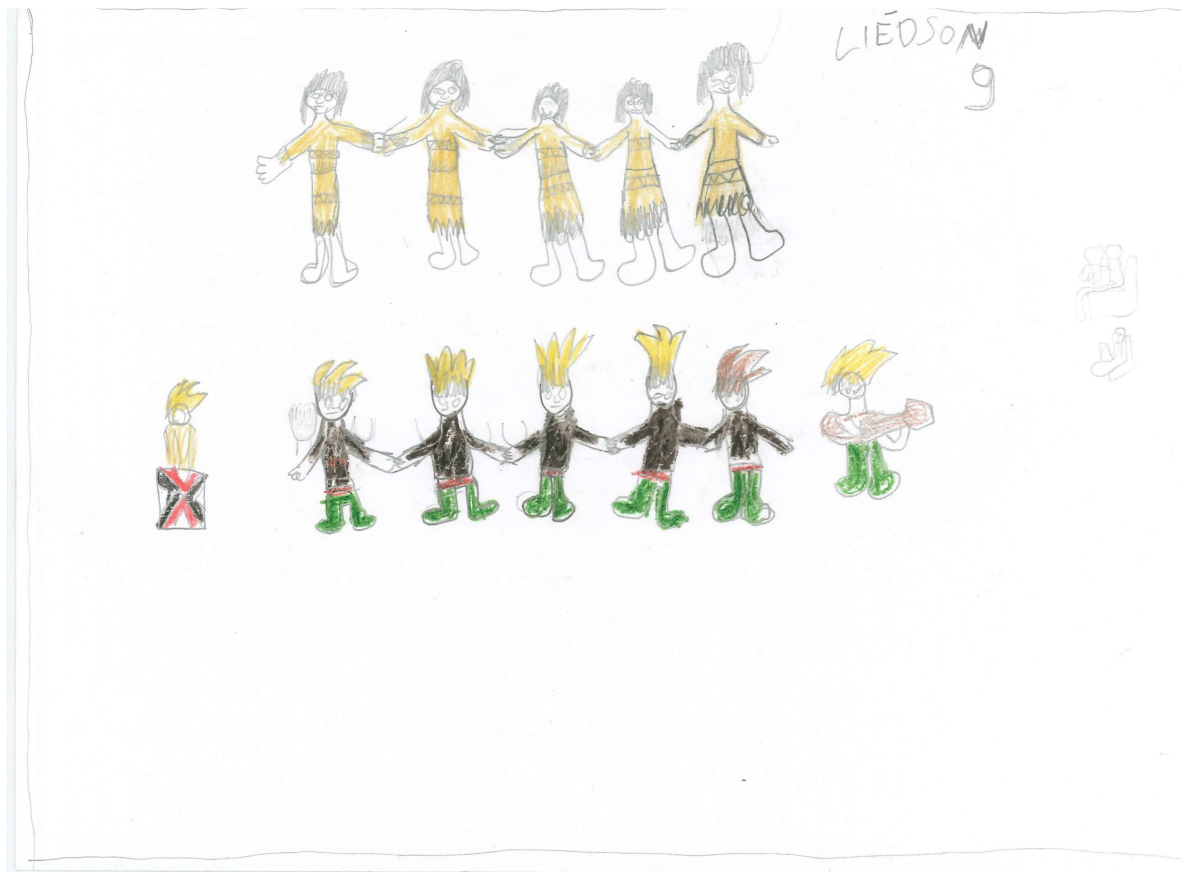


Figura 24 – Desenho de Liédson – Tupã-miri baseado na música Guarani.
Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.

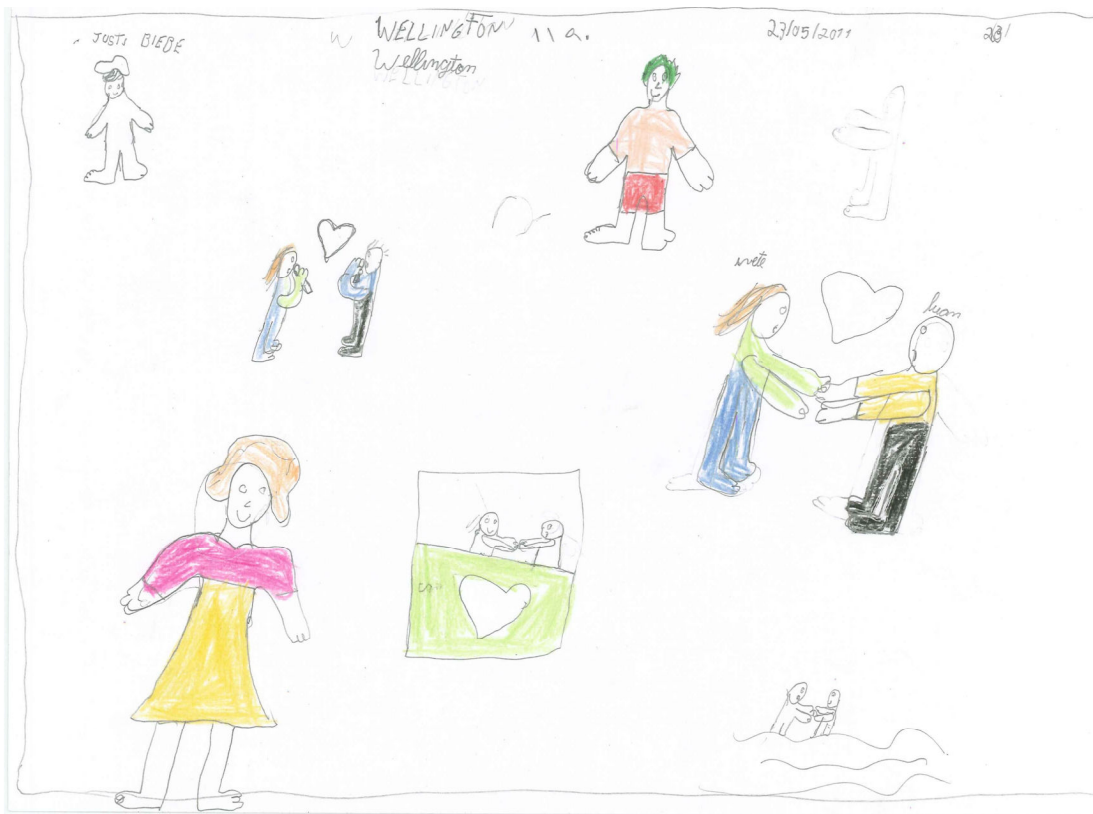


Figura 25
Wellington - Kuaray baseado na música de Ivete Sangalo e Luan
Santana. Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.

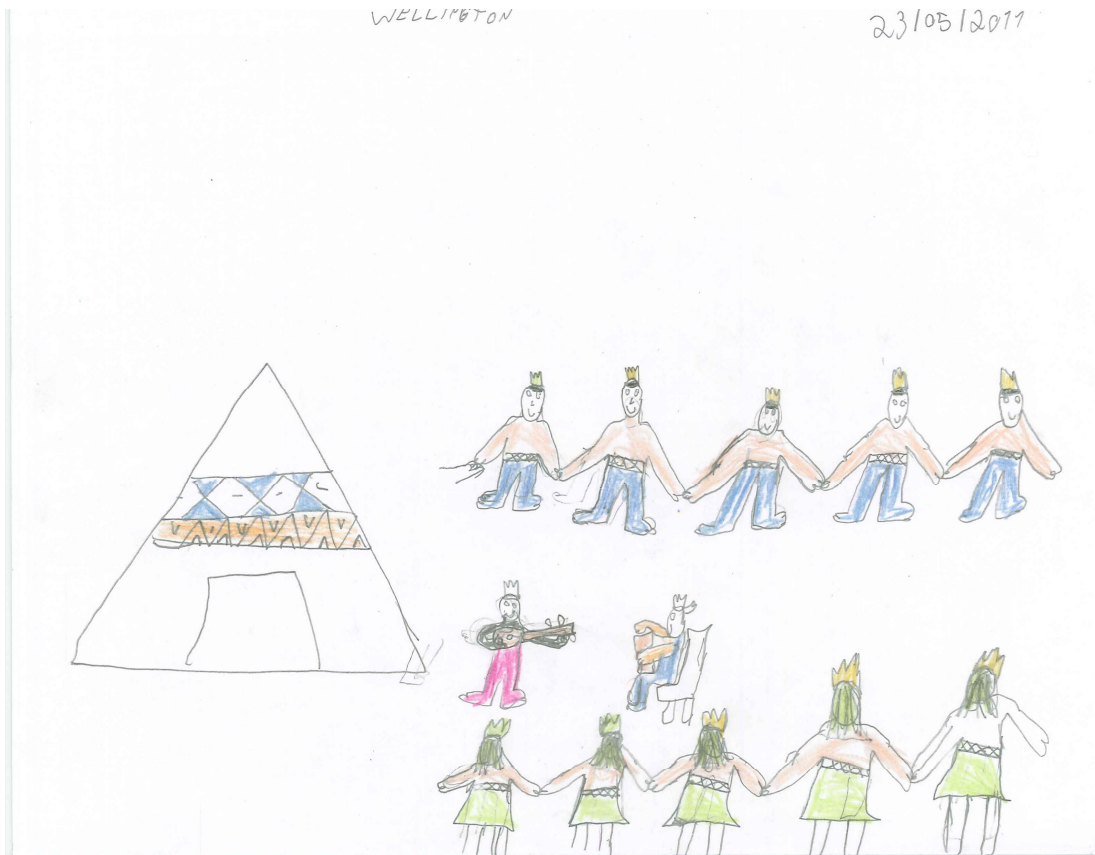


Figura 26
Desenho de Wellington - Kuaray baseado na música guarani. Lápis
de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.

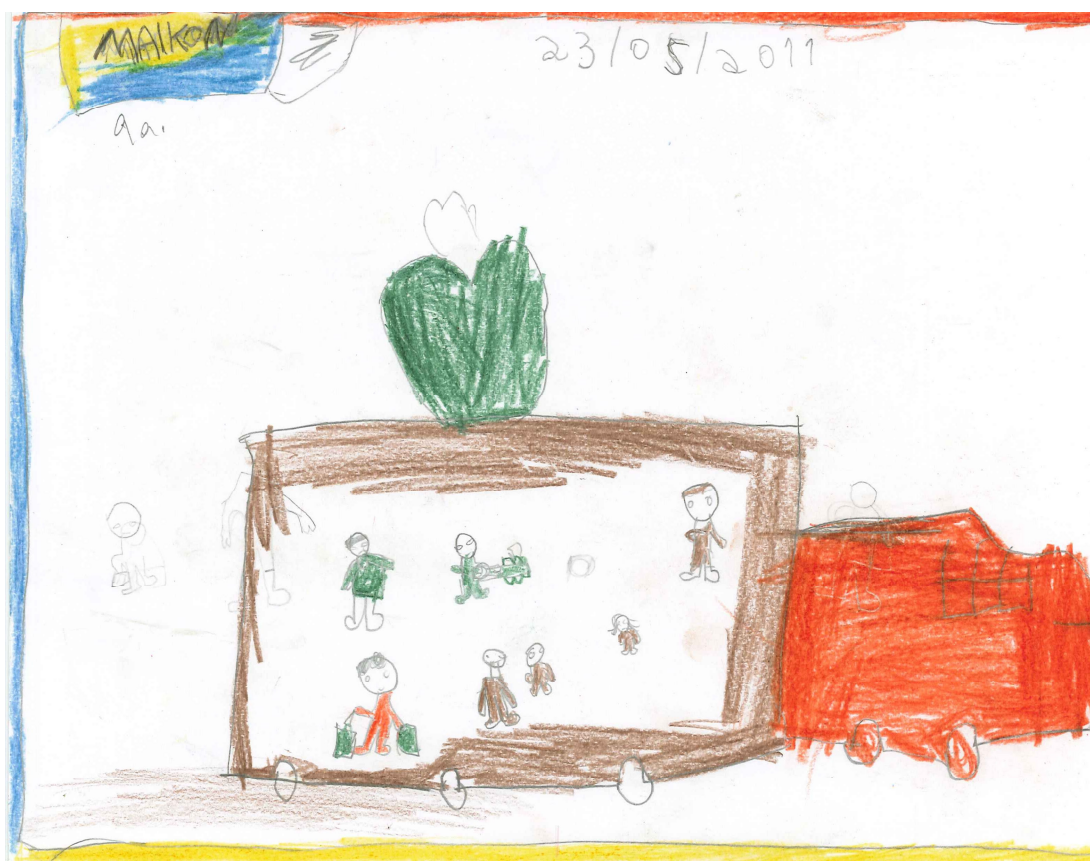


Figura 27
Maikon – Kwaray-miri – Desenho baseado na música de Ivete
Sangalo e Luan Santana. Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm,
2011.



Figura 28
Desenho de Maikon – Kwaray-miri baseado na música Guarani.
Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.



Figura 29
Desenho Marisa - Ywa miri baseado na música
de Ivete Sangalo e Luan Santana. Lápis de cor sobre
papel 11cm x 15cm2011.



Figura 30

Desenho de Marisa - Ywa baseado na música guarani. Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm

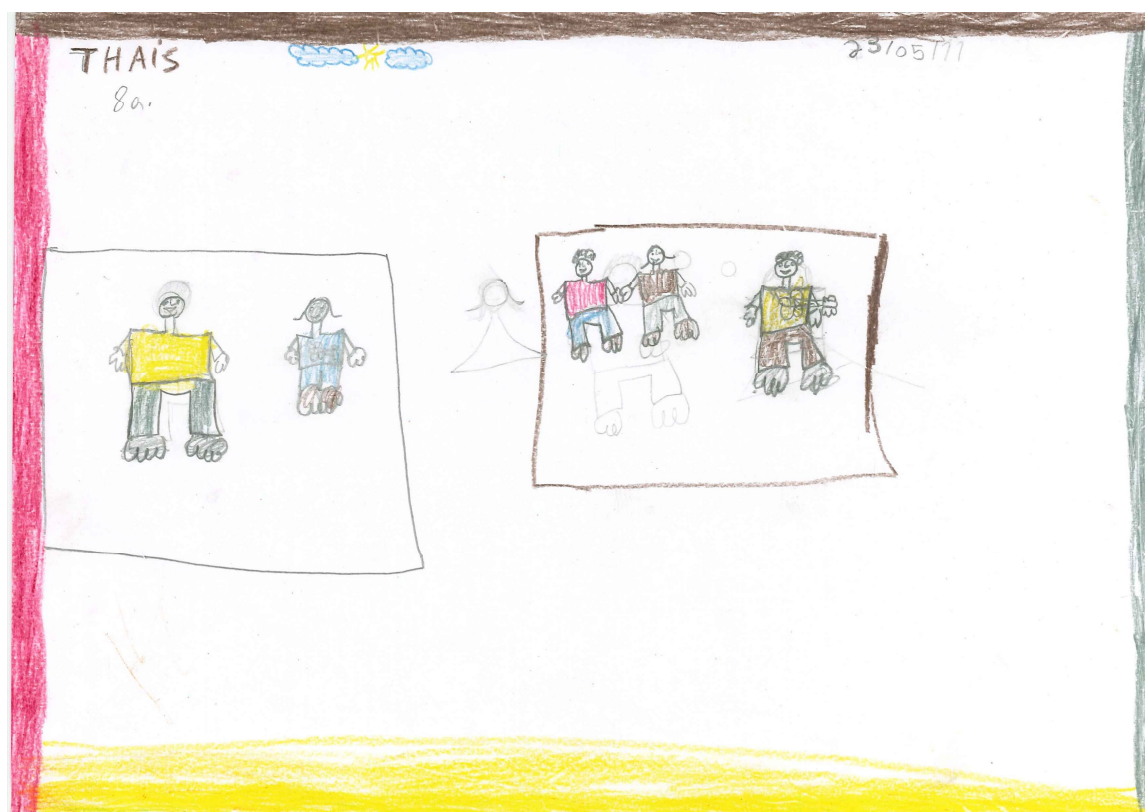


Figura 31 – Desenho de Thais - Para baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana.
Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.



Figura 32
Desenho de Thais - Para baseado na música Guarani. Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.

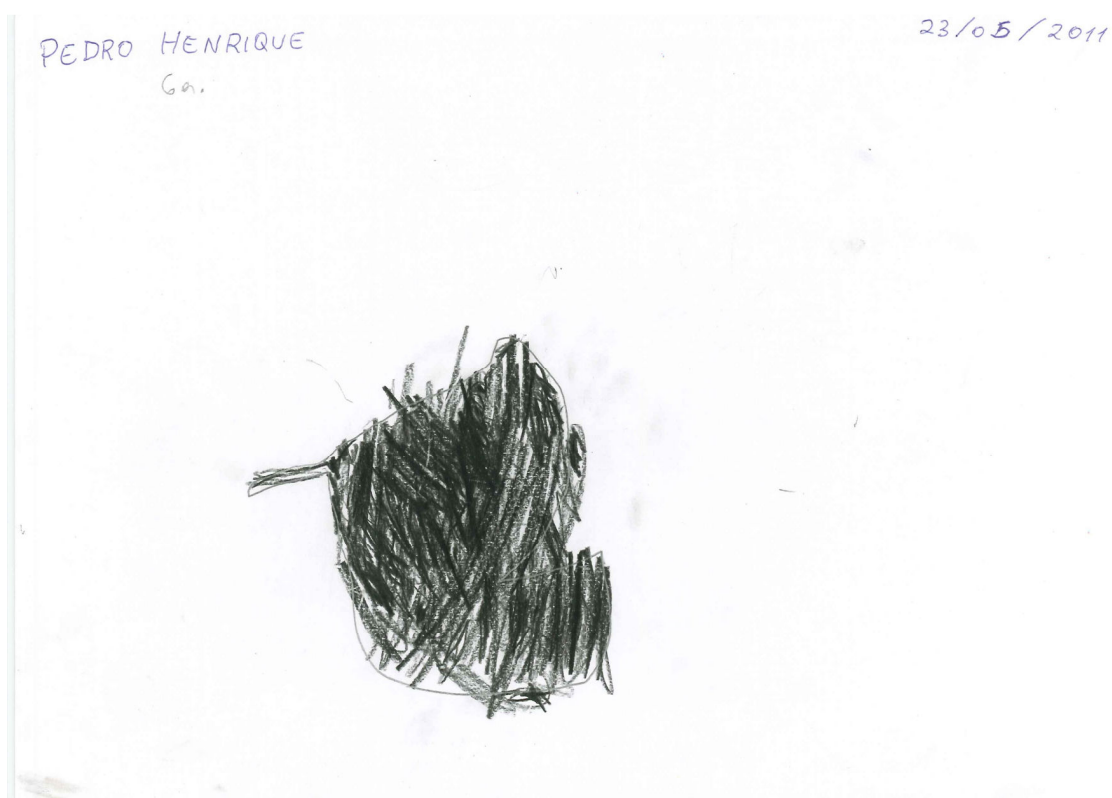


Figura 33
Desenho de Pedro Henrique baseado na música de Ivete Sangalo e Luan Santana. Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.



Figura 34
Desenho de Pedro Henrique ⁷ baseado na música guarani. Lápis de cor sobre papel 11cm x 15cm, 2011.

⁷ Pedro Henrique é novato na escola. Começou a frequentar as aulas este ano. Considerei interessante verificar que ele foi a única criança a produzir um desenho abstrato, ou garatuja. O primeiro desenho ele disse ser gente dançando e o segundo desenho são bichos na floresta (com música Guarani).

Essa observação - relativa à separação do mundo Mbyá do mundo *djuruá* - foi feita no âmbito da etnomusicologia, a respeito das comunidades Guarani do Rio Grande do Sul, pela pesquisadora Marília Raquel STEIN. A pesquisadora constatou que as novas gerações têm desenvolvido a apreciação da música não-índia, porém as lideranças e professores têm praticado o cuidado de cultivar a musicalidade de origem, o que similarmente vem ocorrendo nas aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras. Nesse caso, a importância da efetiva preservação da música Guarani se dá por dois diferentes motivos: a questão de afirmação identitária que repercute nas questões dos direitos patrimoniais (materiais e imateriais), e devido ao respeito à sociocosmologia Mbyá “[...] que prevê que a música seja de cunho sagrado, assim colaborando para o atingimento de uma ética e estética plenas, o *aguyjé* - almejado estado de perfeição existencial” (STEIN, 2011, p. 7). Cacique Antônio Carvalho confirma a orientação no sentido de incentivar o exercício da indianidade Guarani e, ao mesmo tempo, não se opor à cultura da mídia, as músicas que tocam nas rádios ou “baixadas” em MP3. Em conversa sobre o assunto, Toninho reforçou a importância da educação geral, dos conteúdos não-índigenas, no sentido de preparação dos jovens para competição no mercado de trabalho, e, paralelamente “[...] o cuidado com a educação Guarani”.

Assim, é possível perceber, por meio dos desenhos das crianças, que existe, de fato, a coexistência de mundos e não uma mistura dos dois. Essa observação nos leva à concepção de *hibridismo* proposta por BHABHA, que não significa a transcendência das diferenças, mas a ideia de trânsito entre territórios, concepções de mundo e modos de ser. De nosso ponto de vista, os desenhos expressam diferentes experiências estéticas vivenciadas pelas crianças, revelando uma apropriação dos signos próprios de cada uma das linguagens musicais.

Retomando a questão da afirmação cultural, consideramos fundamental frisar, neste estudo, o reconhecimento da essencialidade das lutas pelo resgate cultural desenvolvidas pelos Mbyá a partir de 1993, período em que houve a oficialização da língua Guarani na escola formal, e da música Guarani na Prática Coral. Na atualidade, porém, a comunidade Mbyá deseja ir além: vê-se diante de novas demandas, e, por que não, diante da liberdade para desenharem suas auto-biografias. PINAR (2009) relata a história de Zitkala-Sa (1876-1938), uma indígena Sioux educada em um internato americano, e que no desenrolar de sua história publicou três importantes ensaios autobiográficos, nos quais deixa documentada “[...] especialmente a tensão entre a

representação que se faz sobre o indígena e a representação que o indígena faz de si próprio.” Zitkala-Sa construiu sua própria identidade multivariada, resistindo à representação de vítima, bem como resistindo à assimilação pura e simples das categorias abstratas e totalizantes atribuídas ao seu povo. Nesse entrecaminho, PINAR (2009, p.152) comenta a autobiografia de Zitkala-Sa que “[...] descreveu-se como oradora, música, poeta, contadora de histórias e ativista política dakota, mestiça, indígena, católica e pagã.” A partir disso, poderíamos dizer que ser indígena não é nem o “lado avesso”, nem o “lado certo” da tessitura social. É ser a si mesmo, constituindo-se como pessoa conhecedora de diferentes culturas e modos de viver, incorporando ou rejeitando experiências estabelecendo como limites a dignidade humana, a ética e o respeito à sua potência como fonte de saber. Dessa forma, é possível transpor binarismos, não vestir fantasias, despedir-se dos rótulos, evidenciando que não são as tradições, as geografias, as cores ou as etnias que determinam quem é cada um de nós e o que cada um tem a oferecer a si mesmo e ao outro.

Essa perda das fronteiras provoca em nós a mistura das palavras, dos gestos e dos paladares. Provoca a desterritorialização de crenças profundas e costumes quase cristalizados. Diante de tantas frequências à nossa disposição, a atualidade exige de nós, não-indígenas e indígenas, uma imensa capacidade de discernimento para escolher a frequência em que o dial aponta para a disponibilidade para “estar de fora”, vivenciando a “[...] descoberta de uma individualidade” (LUFT, 2010, p. 124). Assim, consideramos que não é a música da tradição que garante a etnia Guarani Mbyá, nem mesmo o seu contraponto - a música da mídia - que os tornam *djuruá*. O povo Guarani tem seu jeito próprio, e cada um, em cada aldeia ou ideia - ou fora delas - constrói suas concepções, seus conhecimentos: muitos ensaios autobiográficos. Não importa se alguma produção é da tradição ou da mídia, mas importa saber se os *quefazer*s da Educação estejam promovendo os processos criativos nos/dos indivíduos, o sentido da experiência (LARROSA, 2004), a ética, a busca do conhecimento aprofundado em um círculo vivificante – não vicioso – (RICOUER, 1996) entre a subjetividade e a coletividade, o eu e o tu. PINEL (2003), na obra *Educadores da Noite*, explica a origem etimológica da palavra Educação:

Educação vem do verbo latino “educare” que significa arrancar para fora, sair, como uma planta sai da terra ou germina através de sua própria energia, embora precise de um ambiente adequado, como clima, umidade etc. (PINEL, 2003, p. 09)

Os processos de criação, aproximando-se - em sentido - dos processos educativos, são

proporcionados pelas relações, e podem ser motivados a partir das mais variadas origens: podem vir do exterior, bem como do interior - de nosso interior, de onde emana o sentido da vida e faz sempre nascer o desejo de criar, recriar e aprender.

8. CADÊNCIA FINAL

A elaboração e realização desta pesquisa significou trilhar um caminho de constantes construções, desconstruções e novas construções. Muitas ideias que acreditávamos serem ‘as ideias’ foram sendo desmistificadas na medida em que íamos participando de situações cotidianas no lócus de investigação, e também por meio das conversas que iam acontecendo a respeito das questões em estudo. Nesse processo, muitas das leituras feitas puderam ser vivenciadas, saboreadas, tornando-se conceitos visíveis, sentidos. A experiência da realidade Guarani nos permitiu ser atravessados por seus conhecimentos, sentimentos, sentidos e percepções, vislumbrando uma concepção de educação que se aproxima do conceito de experiência, entendendo-a como atitude em que nos expomos “àquilo que nos acontece”, sendo sensíveis ao que nos passa. Experiência/educação - nesses termos – solicitou-nos a suspensão dos automatismos e o cultivo da atenção e da delicadeza, aprendendo a lentidão e a capacidade de escutar os outros. Assim, a palavra *experiência* tornou-se viva, levando-nos a perceber o quanto tem a ver com provar, saborear, bem como tem ligações com a ideia de travessia, de exposição aos riscos e desafios que essa travessia pode conter. Assim, realizamos diversas travessias: do totalmente desconhecido para um determinado conhecimento; da observação para o registro; do pensamento para a palavra escrita; do caos para a organização. Nesse sentido, o estabelecimento dos objetivos – tanto o objetivo geral da pesquisa quanto os objetivos específicos – também foi um processo de idas e vindas, levando-nos ao constante confronto entre nossas suposições e a realidade mesma do campo investigativo.

No processo vivido, vimos que a sociedade pós-moderna tem deixado como uma de suas principais marcas a multiplicidade de opções para ser, para se inventar e reinventar “coisas” e jeitos de fazer as coisas. As *microtendências* (PENN, 2008) estão aí: famílias inter-raciais, muçulmanos moderados, trabalhando em casa, casais à distância, casados pela internet, imigrantes ilegais militantes, jovens magnatas, novos religiosos, abstêmios franceses, mulheres indianas em ascensão e os “morando em abrigos” – entre muitos outros grupos, como por exemplo, Guaranis brasileiros ou

brasileiros Guaranis.

Assim, o hibridismo cultural vivido pelo povo Guarani do município de Aracruz, na atualidade, é um fenômeno global que se desenvolve nas mais diferentes localidades, envolvendo diversos grupos sociais e etnias. Casos semelhantes foram detectados na Índia, envolvendo processos educativos entre gurus e os *shyshya* (aprendiz); na Austrália, envolvendo as comunidades aborígenes; em Soweto na África do Sul, focalizando os processos de recriação musical de crianças; muçulmanos afegãos estabelecidos na Inglaterra, bem como alunos ingleses em processos de livre criação e aprendizagem musical em grupo. Um traço comum que une esses hibridismos musicais envolvendo processos educativos reside no fato de esses grupos depositarem nos diferentes processos culturais a potencialização para a livre expressão de ideias musicais, bem como a expressão de seu “eu musical”, possibilitando-lhes compor suas autobiografias. Dessa forma, desprendem-se das amarras das formas culturais prescritas, escapando das meras repetições ou reproduções e ousam a criação e a recriação, dando sentido à produção artística.

Por este veio, tendo em vista a indianidade Guarani, as descobertas do processo investigativo apontam para a realidade de um povo que está continuamente se (re)significando, co-movendo-se a partir dos ritmos e melodias Pop da mídia e a partir dos cantos sagrados que os acompanham ao longo de suas histórias, nos mais diferentes lugares. Esse movimento “[...] é condição ontológica do modo de ser e se pensar *mbyá*: movimento simbolizado na figura da caminhada, como um ser em construção, uma apreensão constante do vir a ser, um passado-presente em direção ao futuro” (CICCARONE, 2001, p.13). Mesmo que a *Opy* seja o lugar da preservação da musicalidade Guarani pela via da religiosidade, a escola é um dos lugares mais importantes em que as diferentes culturas se encontram. Nesse espaço, tanto a essência *Mbyá* quanto as músicas da mídia frequentam a sala de aula, produzindo uma realidade na qual há duas afirmativas aparentemente contraditórias, mas que se entrelaçam e buscam traduções: ser indígena é o que nos recorda a música da tradição, o jeito de ser Guarani, as crenças e os valores; ser indígena é também o que diz a música Pop, suas modas e discursos. Na verdade, os Guarani estão assimilando a música da mídia à sua própria moda, no *nhãdereko*.

Essa nova realidade tem convidado a escola a também se (re)significar, sensibilizando o

professor a respeito da necessidade de fazer a travessia em direção a novas ideias sobre o que é ensinar, o que é aprender, bem como seu papel na sala de aula junto às crianças e adolescentes. Uma ecologia dos saberes, ainda que embrionária, apresenta-se como realidade emergente e necessária.

No campo da alteridade, sugerimos a ideia de que a cultura Guarani Mbyá em relação a nós também pode significar um importante contraponto no sentido de enxergarmos por outro ângulo a nossa maneira *djuruá de ser*. Talvez possamos produzir mais continuums entre a nossa escola e a nossa vida, talvez possamos nos relacionar com o tempo de maneira um pouco Mbyá, nos permitindo um pouco mais o languagear e o emocionar, ou para sermos mais permeáveis ao que nos passa, ao que nos acontece. Falamos muito do hibridismo do outro em relação a nós ocidentais urbanos, mas, talvez seja oportuno pensarmos o contrário: não um hibridismo passadista, europeu, mas um hibridismo reinventado, atual, uma antropofagia oswaldiana revisada, dos tempos de hoje, (re)significando-nos, (co)movendo-nos. Como disse a professora Aciara, tem coisa de cá que é bom prá lá; tem coisa de lá que é bom prá cá.

No estrito aspecto da música, esta pesquisa aponta para o fato de que a Educação Musical no contexto maior da Educação ou no contexto escolar precisa ser pensada enquanto uma vertente dentro de um todo, corroborando nossa percepção de que “o ensino da música deve estar integrado ao proceso global de aprendizagem, podendo ser mais uma opção dentre as opções” (MORAES, 1989). Dessa forma, a musicalidade se desenvolve dentro de um conjunto de pensamentos, ideias, práticas, redes de saberes que tecem a ideia e a concretude de cada escola. Não existe Educação Musical *de per si*. A música acontece do jeito de ser de cada grupo, de cada ambiente; cada escola é um habitat, possui seu próprio nicho ecológico, possuindo sua própria musicalidade, por assim dizer; cada escola é um chão onde alunos e professores tecem histórias de vida, criando currículos de diferentes aspectos, gerando perguntas advindas de impensadas expectativas. Vemos, na verdade, currículos em movimento, evidenciando interesses diversos, saberes já sabidos e aqueles em devir. Evidentemente a academia tem também sua voz, sua intencionalidade e sua tradição a ser preservada. Por essa via, as propostas para música na escola precisam ser pensadas e articuladas no espaço das negociações inter e intra-culturais, considerando os contrapontos que nela despontam: trata-se de uma construção híbrida com a plena participação do habitat da academia e do habitat escolar. Nesse sentido, a hermenêutica

diatópica de SANTOS (2001) reforça-se como paradigma viável e oportuno para os estudos das questões educacionais e sociais próprias desses tempos pós-modernos.

Passando à parte técnica de escrita dos ritmos, o processo de transcrição das músicas evidenciou que o ato de captar a construção do ritmo musical requisita “um mergulho” na concepção musical/ou geral do povo a que a música pertence. Ou seja, não existe uma concepção de ritmo universal, embora saibamos que o mundo ocidental tenha normatizado e emoldurado nossa percepção musical durante séculos. Na verdade, existem outras milhares de formas de se conceber a rítmica das composições. Inclusive é importante salientar que o ritmo Guarani Mbyá não se encaixa totalmente na moldura perceptiva ocidental. O ritmo, na concepção Mbyá, sugere uma brincadeira de cantar “no tempo” e “fora do tempo”, exigindo do ouvinte com “ouvidos europeizados” uma firme disposição para o exercício da escuta sem julgamentos.

O contexto das forças pós-modernas faz gerar, dialeticamente, a necessidade de pertencimento, o retorno às raízes e, ao mesmo tempo, a visão para o global, o cosmopolita. BENJAMIN (1994) afirmou que a modernidade trouxe a quebra do espelho, da aura, o descentramento das identidades, a ruptura da tradição. Vemos hoje, a Música, a Arte, configurando-se como bons caminhos para o trânsito entre mundos, jeitos, saberes, oferecendo novas sonoridades e novos entendimentos a respeito dos mais diversos grupos sociais que se manifestam por meio de seu trabalho, ou seja, na cultura, na estética.

Nessa perspectiva, a produção e os usos da música nos dias atuais refletem essa realidade complexa, formada de redes culturais e estéticas surpreendentes, misturando a cada segundo novas e antigas versões de sons, timbres, cadências, personalidades. Assim sendo, posso arriscar que entendo a cultura Guarani mais inserida em uma perspectiva pós-moderna do que moderna.

9. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. de. **Aspectos da Música Brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1965.
- BAILY, J. "Music is in our blood": Gujarati Muslim Musicians in the UK. In: GREEN, Lucy. **Learning, Teaching, and musical identity: voices across cultures**. Edited by Lucy Green, Indiana University Press, *Bloomington & Indianapolis*, 2011.
- BALANDIER, G. **Antropológicas**. São Paulo: Cultrix Ed., 1976.
- BARROS, Maria Elisabeth Barros. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Coterez, 2005, série cultura, memória e currículo; vol.6.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BENNETT, R. **Uma breve história da Música**. Cadernos de Música da Universidade de Cambridge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília, DF. MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF. MEC/SEF, 1998a.
- CABRAL, L. G. S. J. **Jesuítas no Brasil: século XVI**. São Paulo: Melhoramentos, 1925.
- CAMBRIA, V. Diferença: uma questão (re) corrente em etnomusicologia. **Música e Cultura – Revista on-line de Etnomusicologia**, Santa Catarina, nº 03, 2008. Disponível em: <www.musicaecultura.ufscr> acesso em: ago. de 2011.
- CARVALHO, J. **Mawa' aiaká – Escola de resgate cultural**. A trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- CARVALHO, J. **Comunidade escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES T.A.C. **Literatura brasileira: 2º grau**. São paulo: Atual, 1995.
- CICCARONE, C. **Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres Mbya Guarani**. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
- COLA, P. C. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-**

escola: uma investigação sobre o desenho infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

_____. **O Desenho Infantil: processo de comunicação e expressão.** Tese (Doutorado em Semiótica) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____. (Org.). **Singularidades e devaneios.** Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

COTA, M. das G. **O processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

DAVIS, S. G. Fostering a “Musical Say”: Identity, Expression, and Decision Making in a US School Ensemble. In: GREEN, Lucy. **Learning, Teaching, and musical identity: voices across cultures.** Edited by Lucy Green, Indiana University Press, *Bloomington & Indianapolis, 2011.*

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim.** In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUNAI – Disponível em <www.funai.gov.br>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GAMA, R. L. de A. **Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças Guarani.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.

GEERTZ, C. **O saber local – Novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, J. W. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCUR, E. (Org.). **A Magia da linguagem.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, n. 35, v. 12, maio/ago. 2007, p. 241-252.

GREEN, Lucy. **Learning, Teaching, and Musical Identity: voices across cultures.** Edited by Lucy Green, Indiana University Press, *Bloomington & Indianapolis, 2011.*

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANCIAU, N. J. **O entre-lugar.** In: FIGUEIREDO, E. Conceitos de literatura e cultura.

Juiz de Fora: Editora UFJF/Niterói: Ed.UFF, 2005.

HARROP-ALLIN, S. Playing with Barbie: Exploring South African Township Children's Musical games as Resources for Pedagogy. In: GREEN, L. **Learning, Teaching, and musical identity: voices across cultures**. Edited by Lucy Green, Indiana University Press, *Bloomington & Indianapolis*, 2011.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ISAACS, A., MARTIN, E. **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

KOIZUMI, K. Popular music listening as "Non-Resistance": The Cultural Reproduction of Musical Identity in Japanese Families. In: GREEN, L. **Learning, Teaching, and musical identity: voices across cultures**. Edited by Lucy Green, Indiana University Press, *Bloomington & Indianapolis*, 2011.

LANGER, S. K. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogia do estrangeiro. Entrevista por Maurício Ayer, **Revista Forum**, edição 70, jan./2009. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/noticias/2009/01/14/pedagogiadoestrangeiro/>. Acesso em: mar. 2011.

LÈVI-STRAUSS, C. **O cru e o cozido**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARSH, K. The Permeable Classroom: Learning, Teaching, and Musical Identity in a Remote Australian Aboriginal Homelands School. In: GREEN, L. **Learning, Teaching, and musical identity: voices across cultures**. Edited by Lucy Green, Indiana University Press, *Bloomington & Indianapolis*, 2011.

MATURANA, R. H. **A ontologia da realidade**. Humberto Maturana; Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MEDEIROS, R. **Espírito Santo: maldição ecológica**. Rio de Janeiro: ASB, 1983.

MOK, A. O. N. From Homeland to Hong Kong: The Dual Musical Experience and Identity of Diasporic Filipino Women. GREEN, Lucy. **Learning, Teaching, and musical identity: voices across cultures**. Edited by Lucy Green, Indiana University Press, *Bloomington & Indianapolis*, 2011.

MONTARDO, D. L. **Através do Mbaraka: música e Xamanismo Guarani**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Pós-graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória – a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992.

MONTSERRAT, R. M. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000.

MORAES, R. R. de. Música para crianças em idade pré-escolar. **Jornal da Alfabetizadora**, pp. 03-04. Rio Grande do Sul: Editora Kuarup, 1989.

MORAIS, J. Os novos índios. **Super Interessante**, São Paulo, edição 198, mar. 2004. Disponível em: < <http://super.abril.com.br/cultura/novos-indios-444397.shtml>>. Acesso em: mar. 2011.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.2, pp. 149 - 168, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/pinar.htm>>. Acesso em abr. 2011.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: o povo e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCOEUR, P. **Leituras 3: nas fronteiras da Filosofia**. São Paulo: Loyola, 1996.

SANTA ROSA, N. S. **Educação Musical para a Pré-Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SANTOS, B. de S. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos**. São Paulo: A Folha: 2001.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: ABDALA JR., B. (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo:

Boitempo, 2004.

TEAO, K.M. **Arandu Renda Reko**: a vida da escola guarani Mbya. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

_____. **História dos índios no Espírito Santo**. Vitória, ES: Ed. do Autor, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVASSOS, E. **Esboço de balanço da Etnomusicologia no Brasil**. Disponível em: <www.anppom.com.br/opus>. Acesso em ago. 2011.

VAN VELTHEM, L. H. Arte Indígena: Referentes sociais e Cosmológicos. In: GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WILSON, B. Mudando o conceito de criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, A. M. (org.): **O ensino de arte e sua história**. São Paulo: Micromega, 1990.

ZUMTHOR, P. **Tradição e esquecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ANEXO

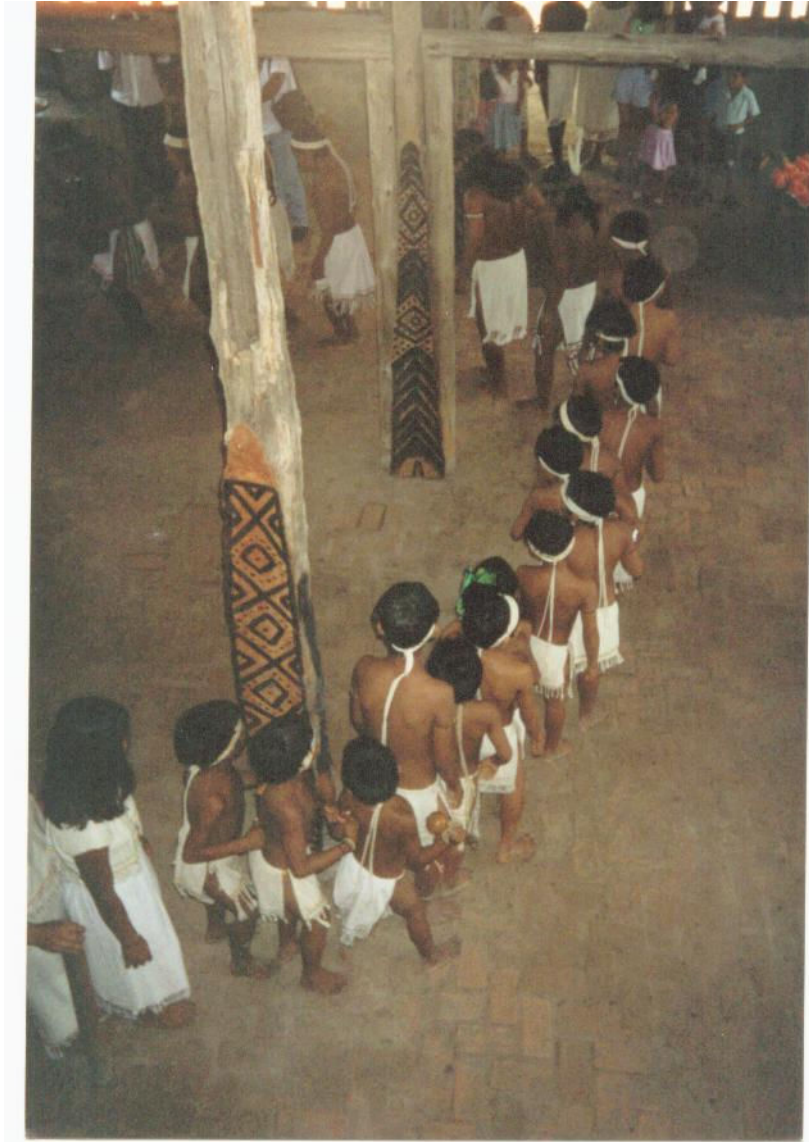


Figura 35 – Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, John, 1997.



Figura 36 – Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, John, 1997.



Figura 37 – Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, John. 1997.





Figura 38 – Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, Karen, 1997.



Figura 39 - Aldeia Boa Esperança. Foto: CURRIE, Karen, 1997.

Aldeia TEKOA PORÁ. (Good Hope Reserve.)

Takwadju's feet beat on the hot, dry surface of the bare ground as she and some 80 other Guaraní Indians followed the shaman as he led the dancers from the Sacred House to the Children's House for the inauguration ceremony of the new building. The 80 feet by 36 feet longhouse was made possible by sponsorship from S.O.S. Crianças, Brasil, a body dedicated to help indigenous children, orphans, or abandoned in any of the Indian reserves in Brazil. Through their support, with technical advice, and funding and encouraging the Guaraní to take part with a few interested friends, the Children's House was now ready. The first 4 feet of the walls were made from concrete blocks, fabricated on site by the Indians, and schoolchildren from the Agricultural School, where 14 year old Takwadju and a few other Guaraní attend. The next 5 feet are vertical sections of eucalyptus, some 4" diameter, the last 3 feet to the eaves with the vertical sections spaced openly to give plenty of ventilation. The frame work of the whole building is well constructed, using full tree lengths, both in verticals and trusses for the roof, which is covered in large shingles. A third of the building has a balcony, a fireplace is set in one corner for cooking, the floor has fired bricks set into the earth, and outside, from the gable a lean-to protects large washing areas for clothes, utensils and the like. A few yards away a toilet and shower building completes the picture. For the next couple of hours the families in the tribe and the 20 or so guests were entertained in dances, and speeches by Tupa Kwarray - the Cacique, or Chief, Wera Kwarray, the vice Cacique and Shaman, George Rodenbach of S.O.S. Crianças, Brasil; and others. "The Children's House", said Shaman Wera Kwarray, "is a place where we should speak of respect... Our children who are being born today know nothing about the ancient traditions. For this reason we decided to build a house for the children to learn, to feel and to understand, to remember the language, the customs, the traditional healing methods, the guarani seeds and our own forms of agriculture. We want to preserve our children so that, in the future, they will be proud to live in natural surroundings as part of the Guaraní culture. This is a school which will teach the hearts and minds of the children, so that they understand where they have come from, why they are here and where they are going..." The building also would be a cultural centre for the tribe, and a shelter for abandoned children, as well as a central meeting place its members, whose scattered primitive houses lie mostly hidden in the forest. After the speeches, and the children coming forward to tell us their Guaraní names, we were invited to partake of the feast, laid out on tables before us of watermelons, bijou made from manioc, baked yams, roast bananas and sweet corn. Outside a dozen bamboo rods groaned with meat sizzling as the fat dripped on to the red hot embers below in the barbecue pit. Fish, also wrapped in corn husks, were barbecued, and all washed down with juicy mangoes and Kagwydy, a sweetcorn liquor, as we sheltered from the 95 degree F. temperature. By mid afternoon the dancers dispersed to their own huts, Takwadju and my granddaughter, Sheila, school buddies, made their tearful farewells, as Sheila leaves in the summer for Scotland and Agricultural College, while Takwadju graduates next year, while competing teacher training during the vacation and may return as a tribal teacher in the Reserve. We visitors fled to our cars, roasting in the sun, then a drive along the Atlantic coast, where the breakers crashed on the shore, but in our ears was the throbbing sounds of the Guaraní chanting. The Inauguration was over..... but not the story.



Figura 40 – Texto de John Currie sobre a Aldeia Boa Esperança – Tekoa Porá, 1997.



Figura 41 – CD gravado pela comunidade, 2006.

Coral Guarani das aldeias Três Palmeiras, Piraquê-Açú e Boa Esperança



M_{BORAI} R_{ETXA} K_Ã M_{ARAËÏ}
Cantos da Sabedoria Sagrada Infinita

Figura 42 – Capa do CD, 2006.

Ficha Técnica

Coral
 Aldeia de Três Palmeiras- Sérgio Mímibi Karai, Leonar da Silva Karai Mirim, Paulo Ricardo Wera, Lucas da Silva Riokadju, Caio Ortiz Karai, Taina Caetano Ara, Jessica da Silva Keretxu.

Piraquê-Açú - Marilza da Silva Keretxu Édy, Rodrigo da Silva Karai Mirim, Suzana da Silva Arapoty, Niciely Gonçalves Pará

Boa Esperança - Jonas Ernesto Tupã Kwaray, Vânia Carvalho Ara, Izra Carvalho Djatouka, Elen Carvalho Warete, Michele Carvalho Ywa e Letícia Carvalho Arapoty

Músicos
 Daniel Veríssimo Karai Miri - Banze (Rabeca)
 Daniel da Silva Tupã - Mbaraka (Violão)
 Robson da Silva Kwaray - Águ'apu (Tambor)
 Davi da Silva Karai - Mbaraka Miri (Chocalho)
 Marilza da Silva Keretxu Édy - Takwapu

Tradução Guarani - Português
 Daniel Veríssimo Karai, Marcelo Oliveira da Silva Weró, Andréa S. da Cunha Cunha Poty

Arte capa e contracapa
 Rodrigo Marçal

Gravação
 CD gravado na Aldeia Três Palmeiras, Santa Cruz, Aracruz - Espírito Santo

Técnico de gravação e mixagem
 Ranieri Bongiovanni

Produzido por
 Carlos Papel

Agradecimentos
 Coordenadoria Ecumênica de Serviço (Cese)
 Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH) da Serra
 Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase-ES)
 Mandato dos deputados estaduais Carlos Casteglione, Brice Bragato e Cláudio Vereza
 Sindicato dos Bancários do Estado do Espírito Santo (Sindibancário)
 Sindicato dos Previdenciários



Figura 42 – Ficha Técnica do CD, 2006



Mborai Retxa Kã Maraë'ÿ

1. Mborai nhamãdu pegwa
2. Ore mã roota para owai
3. Ipyrêda
4. Petÿgwa mirĩ
5. Petÿgwa mirĩ oi kwaa uka rire
6. txõdaro djeroky
7. Nhamãdu nhãderu
8. Djaa eterei katura'e
9. Nhãderu ete nhãdetxy ete
10. Nhãderu mirĩ odjepo wera
11. Mara katy odjepo wera
12. Oeru txapa
13. Ara pyau õwãe mã ramo
14. Txeru txeru
15. Mborai tupã pegwa

apoio

CESE
Coordenadoria Ecológica de Serviço
www.cese.org.br

Figura 44 – Contracapa do CD, 2006.

Consentimento livre e esclareci- mento

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa "Inquisição Guarani: Sonhos, Profetas, realidade", realizada por Raquel Ribeiro de Moraes, no ano de 2011, na EMPI Três Palmeiras e Boa Esperança, nas turmas do 1^o ao 5^o ano Vestibular, e dando continuidade ao trata-
mento ético do dado, solicita-se a autorização do Cacique Antônio Carvalho - Wera Kwaryy para inserção de fotografias e pequena filmagem, bem como partitura das músicas e trechos pequenos das gravações das músicas do CD Mboai Ritxa Na Harae'y, somente para fins desta pesquisa, respeitando com finalidade de preservar e respeitar a cultura Guarani e a religião Guarani. Fica proibida

qualquer tipo de exploração das imagens e sons para qualquer outra finalidade.

Aldéia Indígena Boa
Esperança, Tekoa Pará, 09
de fevereiro de 2012
Antônio
Cacique Antônio Carvalho



Antônio
09/02/12