



## Da *opy* para a sala de aula: novos arranjos músico-culturais

Daisy Fragoso

Universidade de São Paulo – [daisy.fragoso@usp.br](mailto:daisy.fragoso@usp.br)

### Resumo:

Este artigo apresenta e discute uma breve parte do trabalho de pesquisa<sup>1</sup> realizado a partir de encontros musicais e não musicais entre um coro infantil guarani *Mbya* da aldeia Tenondé Porã – SP e um coro infantil não indígena de um centro comunitário da zona sul de São Paulo – SP. Ressaltam-se aqui, resumidamente, as razões pelas quais se julga relevante incluir canções de outros povos e culturas valendo-se da(s) experiência(s), da vivência entre os coros infantis envolvidos e dos arranjos socioculturais estabelecidos entre eles. Assim, pretende-se apresentar os caminhos pedagógico-musicais percorridos a partir do que foi observado dessas relações e do que as crianças disseram sobre o que viveram.

**Palavras-chave:** música guarani, educação musical.

### 1. Começando pelo fim

Catharina, que acabou de completar 11 anos de idade, mora na zona sul da cidade de São Paulo, no Bairro de Santo Amaro. Ao saber que uma criança Guarani da aldeia Tenondé Porã, em Parelheiros, na mesma cidade que a sua, tem leucemia, pergunta: “Por que o pajé não pede pra *Nhanderu*<sup>2</sup> curar a menina? Ele já pediu?”

Catharina não acredita em *Nhanderu*. Mas acredita que se o pajé pedir por algum feito a *Nhanderu*, o deus em que ele acredita, ele é capaz de atendê-lo. Como acreditar na possibilidade de ação de um ser em quem sequer acredita? Catharina já entendeu, mesmo que ainda não tenha se dado conta disso.

---

<sup>1</sup> Pesquisa de mestrado em Musicologia realizada entre 2013 e 2014, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo, intitulado “*Entre a opy e a sala de aula: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas*”, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles. No momento em que este artigo foi escrito, a dissertação não havia ainda sido apresentada.

<sup>22</sup> *Nhanderu*, demiurgo guarani. É traduzido pelos Guarani como “nosso pai” em que *nhande* significa “nosso” e *ru* é traduzido como “pai”.



## 2. Da música para a cultura, da cultura para a música

Tem sido desenvolvido, nos anos de 2013 e 2014, um trabalho de pesquisa<sup>3</sup> com um grupo coral infantil<sup>4</sup> com 17 crianças entre 5 e 11<sup>5</sup> anos pertencente a um centro comunitário de Santo Amaro, na cidade de São Paulo e com outro grupo de coro da aldeia guarani *Mbya*<sup>6</sup> Tenondé Porã, com cerca de 15 crianças sob responsabilidade de Elias Vera, *xeramoí*<sup>7</sup>, pajé e cacique, de quem as crianças que compõem este coro são todas parentes diretos (filhos e netos)<sup>8</sup>. A proposta do trabalho consiste em promover encontros entre estes dois grupos a fim de que as crianças envolvidas compartilhem experiências – musicais ou não – (re)arranjando-as a partir das relações estabelecidas entre suas culturas. A partir destas experiências, é analisado, dentre outras questões, de que maneira essa troca pode contribuir positivamente para a formação musical e social das crianças envolvidas, e, faltando apenas alguns meses para que o trabalho termine, já é possível fazer algumas reflexões sobre isso. A pesquisa é de caráter etnográfico, mas se valeu de diversas abordagens, tais como entrevista aberta e semiestruturada, grupos focais, *art-based research*<sup>9</sup> e observação participativa, a depender do grupo e da situação.

O primeiro encontro dos grupos aconteceu na aldeia. Mas o trabalho com as crianças indígenas e não indígenas começou 3 meses antes deste encontro<sup>10</sup>. Quando as

---

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Tico-tico Coral Infantil. Coro não escolar pertencente ao Centro Comunitário Verde Oliva do condomínio de mesmo nome. Os encontros com as crianças do Tico-tico aconteciam no salão de festas deste condomínio.

<sup>5</sup> Esta era a faixa etária das crianças não indígenas envolvidas no início da pesquisa.

<sup>6</sup> Há, entre os Guarani que vivem no Brasil, uma divisão em Guarani *Mbya*, Guarani *Ñandeva* e Guarani *Kaiowá* e diferem entre si quanto à língua, quanto à religião, quanto à música etc. Neste trabalho, tratamos dos Guarani *Mbya*. Assim, quando houver referência aos Guarani, deve-se subtender “Guarani *Mbya*”.

<sup>7</sup> Tradução literal: “meu avô”. Nome também pelo qual são chamados os xamãs (MACEDO, 2013: 190).

<sup>8</sup> O número é aproximado porque nas apresentações não é sempre o mesmo número de crianças que participam e também porque não há uma formação oficial como costuma haver nos coros não indígenas. Além disso, o coro não é composto somente por crianças, mas por adultos também (filhos do Elias), pois parece haver, entre os Guarani, uma diferença quanto ao conceito de “infância” se comparado ao ocidental, como exemplifica o seguinte fato: certa vez, perguntei ao Elias quais crianças poderiam me ensinar determinada música, e ele me indicou um de seus netos, de 11 anos e uma de suas filhas, de 28 anos.

<sup>9</sup> Tradução literal: “pesquisa baseada nas artes”.

<sup>10</sup> Vale ressaltar que, por ora, tratarei apenas do trabalho realizado com as crianças não indígenas, lembrando que o relato da maneira como foram conduzidos os encontros com as crianças indígenas é



crianças não indígenas souberam da visita que fariam às crianças guarani, ainda que a música fosse o elo entre os grupos (e ainda que o trabalho todo fosse movido pelo mote de que a música seria o principal meio pelo qual as crianças não indígenas experimentaríamos outra cultura), muitas expectativas surgiram e estas eram as mais variadas: havia dúvidas quanto à língua; quanto aos hábitos diários; quanto ao que comiam; quanto à aparência; quanto ao que vestiam; se se vestiam; se seriam bem tratados.

Eu gostaria de ver como os índios se alimentam, dormem, e também gostaria de caçar com eles, ver como convivem entre si. Eu também gostaria de saber como fazem e agem com coisas diferentes, novas.

Estou com dúvida do que vão fazer com a gente: [se vão] ter medo [e] atirar na gente com flechas ou vão nos receber educadamente. E quero ver os animais dela (João Pedro, 8, especulando sobre a primeira visita que ainda não havia sido feita).

O fato de as primeiras inquietações das crianças não se tratarem de “inquietações musicais”, ou seja, de dúvidas que não apontam necessariamente para assuntos de caráter musical, leva-nos à primeira reflexão sobre a razão da importância de incluir canções de outros povos e culturas em sala de aula: enquanto produto de uma cultura e produtor dela, a música, em qualquer grupo social, não pode ser dissociada da cultura a que este grupo pertence. Em outras palavras, o trabalho que envolve músicas de outros povos deve considerar que, mesmo que o objeto de estudo seja a música de determinada cultura, boa parte dessa cultura à qual tal música pertence será também revelada às crianças (e, como visto, elas pedem por isso), afinal a música também é uma ferramenta importante de análise da sociedade e cultura das quais fazem parte, porque revela seus valores básicos (MERRIAM, 1964: 15). Neste sentido, apresentar uma canção indígena às crianças sem considerar o contexto ao qual a canção se refere, resulta numa abordagem pouco – ou nada – coerente e, portanto, pouco significativa para o aluno, exata e simplesmente, por estar descontextualizada, solta, vazia de sentido.

Assim, visando a contextualizar o trabalho que, neste caso, contemplaria canções indígenas, foram feitas algumas atividades de sensibilização anteriores à visita à aldeia. As crianças participaram de oficinas de arte indígena, língua e cultura guarani e

---

descrita no trabalho de mestrado ainda não apresentado “*Entre a opy e a sala de aula: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas*”, da mesma autora.



de instrumentos indígenas; participaram também de atividades de apreciação e interpretação de música guarani e de discussões sobre a questão das terras indígenas. Enfim, foram trabalhados muitos aspectos referentes à cultura indígena em geral e, principalmente, à cultura guarani *Mbya*, nosso foco de estudo.

As atividades de sensibilização – e a maneira como são conduzidas – são fundamentais em um trabalho desta esfera. Ainda que haja escolas que incluem conteúdos referentes à cultura indígena, neste caso, em seu currículo (mesmo porque consta na legislação brasileira tal inclusão<sup>11</sup>), é preciso refletir sobre a maneira como tais conteúdos serão trabalhados, pois, em geral, a proposta se resume em cantar algumas canções estereotipadas *sobre* os índios e não as que são *feitas pelos* índios; Fala-se, normalmente de um índio genérico, desconsiderando as diversas e distintas etnias<sup>12</sup> e, conseqüentemente, suas diferentes línguas, músicas, danças, culturas; ou seja, sabe-se pouco sobre as populações indígenas e, igualmente, consideram-nas pouco. Esta prática, ao contrário do que se imagina, pouco – ou nada – significa para o aluno e para as comunidades indígenas. Não é significativa para o aluno porque, como vimos, é descontextualizada, não corresponde à realidade indígena. Para as comunidades indígenas, em nada os favorece porque não são desfeitos os estereótipos, ao contrário, reforça-os, causando, em consequência, uma visão equivocada sobre quem de fato são e, inclusive, sobre o que representam para a história do país, para o meio-ambiente e para a sociedade. Para que esse tipo de prática seja revogado, compreende-se aqui a sala de aula como um dos espaços favoráveis à promoção de discussões que tratem das questões indígenas com seriedade, correspondendo à atual – e real – situação de suas comunidades no país para que, afinal, os estereótipos sejam desfeitos, e, em consequência disso, suas culturas sejam, pelo menos, respeitadas.

Desse modo, um trabalho que pretende incluir canções indígenas de qualquer etnia, ou mesmo de outras culturas, deve estar precedido de um trabalho de pesquisa aprofundado sobre as culturas às quais tais canções pertencem e sobre os valores que estas trazem consigo de modo que, a partir do (re)conhecimento destes

---

<sup>11</sup> Lei nº 11.645, de 10/03/2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acessado em 24/07/2014.

<sup>12</sup> Dados oficiais nacionais brasileiros declararam haver 305 diferentes etnias indígenas e 274 línguas indígenas. Informações disponíveis em <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiomas>. Acessado em 24/07/2014.



valores, o aluno possa compreender o que determinada canção representa para a sociedade estudada.

A música, neste sentido, permite caminhar pela cultura adentro porque a reflete e a refrata. Deste modo, os valores musicais, sonoros, serão igualmente refratados e refletidos. Logo, se as culturas diferem entre si em diversos pontos, suas músicas serão igualmente diversas, inclusive – e por causa disso –, haverá diferentes compreensões sobre o que é música; haverá diferentes ideias de música; haverá, portanto diferentes músicas:

(...) “a música contém muitas músicas”, próprias a tempos e espaços diversos e singulares. Modos de pensar o sonoro, agenciando acontecimentos, variam de uma pessoa para outra, de cultura para cultura, de uma época a outra, de forma que o dinamismo dos processos de ação/cognição provoca também transformações contínuas no que se refere à interação dos seres humanos com sons e músicas. Coexistem possibilidades de produções/reflexões musicais, próprias a cada pessoa (mudando ao longo da vida) e a cada ambiente, o que confere singularidade ao sistema musical (BRITO, 2007: 33).

A compreensão de que há várias ideias de música é a chave que possibilita que o aluno esteja aberto a novas músicas e sonoridades. Desta maneira, a inclusão de músicas de outras culturas no repertório trabalhado pode contribuir para a formação musical e social do aluno, pois estimula posturas mais tolerantes e respeitosas às diferenças musicais e culturais, afinal, pelo contato com o diferente, com aquilo que é do Outro, amplia-se a noção de que há muitas possibilidades de “Eus”.

### **3. A *opy*<sup>13</sup> na sala de aula, a sala de aula na *opy***

O Brasil, por si só, já é um país que compreende muitas culturas, muitas músicas, que envolve muitas ideias de música, e, na escola, a música tem a obrigação de contemplar essa variedade sonoro-musical (SILVA apud JORDÃO, et. al, 2012: 159). No entanto, as músicas indígenas têm sido pouco representadas no ambiente escolar. Talvez por haver poucos trabalhos disponíveis sobre músicas indígenas com foco escolar (trabalhos que contenham partituras, gravações, guias de pronúncia, texto explicativo etc); talvez porque não se saiba muito sobre as comunidades e culturas

---

<sup>13</sup> Casa de reza.



indígenas no Brasil; ou, provavelmente, as duas razões em conjunto, pois uma é consequência da outra.

Um dos objetivos do trabalho de pesquisa em questão era recolher algumas canções guarani que pudessem ser usadas em sala de aula e discutir maneiras como apresentar tal repertório às crianças. A primeira canção ensinada a mim pelos Guarani foi *Kyrĩgue'i peju jajerojy* (fig. 1 e 2), cuja tradução literal é “Crianças, vamos dançar”<sup>14</sup>. O caminho didático que escolhi para abordagem da canção com meus alunos se espelhou na maneira como as canções eram aprendidas na aldeia pelas próprias crianças indígenas: oralmente. Entre os Guarani (e diversas etnias) a aprendizagem acontece a partir da vivência com os mais velhos, sem a intenção declarada de quem ensina e de quem aprende. O *nhandereko* (“nosso modo de viver”) guarani, do qual a música faz parte, é todo apreendido pela vivência, pelo viver, durante toda a vida. Assim, é bastante comum que crianças bem pequenas tomem parte nos cantos e nas danças sem saberem cantar ou dançar “adequadamente” e não há quem lhe diga “faça como eu faço”, tampouco “você está fazendo errado”. Enquanto participam com os mais velhos, as crianças aprendem o que os mais velhos fazem até que façam perfeitamente.

---

<sup>14</sup>Letra completa: *Kĩrygue'i peju katu nhamonhendu mboraei / jajerojy, jajerojy / Nhanderu, Nhandexy ete oexa aguã/ jajerojy nhandembo'e'i*. Tradução de MACEDO (2012: 375): “Venham crianças, façamos com que ouçam nossos cantos, dancemos, dancemos para que nosso pai e nossa mãe verdadeiros/sublimes nos vejam, dancemos, vamos cultuar/rezar/aprender”.



## Kyrĩgue'i Peju Jajerojy

Informantes:  
Alison Jeguaka e  
Clarice Jaxuka

Ky - rĩ - gue' - i pe - ju ka - tu \_\_\_\_ Nha - mo - nhen - du \_\_\_\_ mbo - raci Ja - je - ro -  
jy \_\_\_\_ ja - je - ro - ky Nhan - de - ru \_\_\_\_ Nhan - de - xy - e - te \_\_\_\_ oc - xa' a - guã  
\_\_\_\_ ja - je - ro - jy \_\_\_\_ nhan - nhem - bo'e'i.

Figura 1. Partitura da canção guarani *Kyrĩgue'i peju jajerojy*.

### Guia de pronúncia

*Kyrĩgue'i peju jajerojy* (canção guarani *Mbya*)

<i>Kyrĩgue'i peju katu</i>	Ky*-rin-gũe-i pe-dju ca-tu
<i>Nhamonhendu mboraei</i>	Nha-mo-nhen- <u>du</u> (m)**bo- <u>rái</u>
<i>Jajerojy jajerojy</i>	Dja***-dje-ro- <u>djy</u> dja-dje-ro- <u>ky</u>
<i>Nhanderu, Nhandexyete</i>	Nhan-de- <u>ru</u> , Nhan-de- <u>xy-é-té</u>
<i>Oexa aguã jajerojy</i>	Ôe-tchau-ã dja-dje-ro- <u>jy</u>
<i>Nhanhembo'e'i</i>	Nha-nhe-(m)bô <i>i</i>

### Observações:

Todos os hiatos foram separados por hífen, mantendo juntos somente os ditongos como em “rái”;  
As sílabas sublinhadas representam as sílabas tônicas nas frases.

\*A letra “Y” (considerada vogal na língua Guarani *Mbya*) tem um som próprio cuja pronúncia não há equivalente em português. Para a execução, sugere-se que a boca esteja “em formato de ‘I’ e seja feito som de ‘U’”.

\*\* A letra “M”, sucedida pela letra “B”, tem som quase mudo: fecha-se o lábio e, sem som, pronuncia-se a sílaba seguinte à letra “M”.

\*\*\*Pronuncia-se “DJ” como a letra “J” na palavra “jazz”.

Figura 2. Guia de pronúncia da canção *Kyrĩgue'i peju jajerojy*

Assim, escolhi não distribuir letra, nem partitura da canção. Ouvimos uma gravação, e, a partir do que eu havia aprendido, ia cantando com as crianças não indígenas e elas iam me seguindo. Em função do tempo (pois cantaríamos essa música com as crianças guarani em data marcada), corriji a pronúncia de algumas palavras e chamei a atenção delas para as entradas, já que o tempo das notas correspondentes aos finais de frase são pouco usuais na música ocidental a qual estavam acostumadas.



Conversamos sobre o significado da canção a partir da tradução, sobre a maneira como se cantava esta canção na *opy* (casa de reza), como é o comportamento dos Guarani na *opy* etc.

A experiência do encontro entre os dois grupos na *opy* foi muito rica e marcante tanto para mim quanto para as crianças. Contudo, a descrição deste encontro seria por demais extensa<sup>15</sup>, e, além das atividades na *opy*, crianças indígenas e não indígenas saíram juntas em expedição pela aldeia: brincaram juntas, subiram em árvores juntas, conversaram... Vale, ainda assim, replicar as anotações feitas pelas crianças não indígenas sobre este dia, pois levantam alguns pontos para análise:

Depois que acabamos [de descarregar as doações], nós fomos cantar com as afinadíssimas índias (Sabrina, 11);

(...) então, eu e minhas amigas Ana e Giovanna T. começamos a conversar com uma índia e descobrimos que o nome dela é Camila. Ela é uma índia muito simpática e muito divertida. Ela me adorou e me considerou como uma irmã (Catharina, 10);

Reparei que as índias cantam com a boca fechada, sem articular, sabe, como você diz, *prô*. E, mesmo assim, o som sai agudo (Sabrina, 11);

Eu achei que quando a gente fosse cantar, eu ia ver todos aqueles instrumentos que vimos na oficina, mas lembrei que cada etnia é diferente (Pedro A., 11).

O primeiro depoimento feito por Sabrina indicou, para mim, que estávamos no caminho certo. Ainda que a sonoridade da música guarani e o timbre das meninas indígenas fosse bastante diferente do que ela estava acostumada a ouvir, tal diferença não foi ridicularizada, tampouco foi comparada a maneira como as índias cantavam àquela que Sabrina conhecia, traduzindo em uma postura de alteridade e não etnocêntrica. Sabrina reconheceu uma qualidade no outro, e esta é, normalmente, uma atitude rara quando se trata do Outro que é diferente de si (em razão do etnocentrismo arraigado no ser humano). Da mesma forma aconteceu no segundo relato: Catharina também reconheceu qualidades no Outro. Além disso, tal reconhecimento fez com que Camila Yva (a criança guarani a quem Catharina se refere) passasse de desconhecida

---

<sup>15</sup>A descrição deste encontro é feita integralmente na dissertação de mestrado (ainda em fase de conclusão) “Entre a *opy* e a sala de aula: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas”.





para irmã, como se fossem realmente próximas e tivessem interesses e qualidades em comum. O Outro, para Catharina, deixou de ser diferente e se tornou um Eu, um Eu igual, ainda que diferente.

O depoimento seguinte, também feito por Sabrina, indica que o contato com músicas de outras culturas pode ampliar o conceito do que é música porque expõe as crianças a novas sonoridades, a novas fontes sonoras, novas maneiras de fazer música, enfim, a novas ideias de música. Já o que foi dito por Pedro atesta o argumento de que não há como dissociar a música da cultura a qual pertence, e, se não há, não faz sentido tratar dela de maneira dissociada com as crianças.

Finalizo com o relato de Heloisa<sup>16</sup> (o qual dispensa análises) explicando porque havia chorado enquanto as crianças cantavam na *opy*: “Eu me emocionei. É muito forte. Ver as crianças cantando juntas foi muito forte”.

#### **4. *Kyrĩgue’i arandu*<sup>17</sup>: o que nos ensinam Catharina, João...**

João, que no começo da pesquisa estava bastante ansioso quanto à maneira como seria tratado pelos Guarani quando chegasse pela primeira vez na aldeia, aconselha os novos alunos no grupo quanto às visitas frequentes que fazíamos à Tenondé Porã: “Não precisam se preocupar. Eles [os índios] não vão atirar flechas em vocês. Não é como todo mundo pensa”.

Se for dado espaço a discussões sobre questões que envolvem outros *nhandereko* em sala de aula, na escola, nas aulas de música, onde quer que seja, não será preciso muito para que as crianças alterem suas impressões iniciais, em geral fruto de estereótipos veiculados por livros didáticos e pela mídia. A diferença e, por isso, a importância de tratar destes assuntos com as crianças, enquanto crianças, é que, sim, elas já possuem impressões sobre muitas coisas, mas suas impressões estão, na maioria das vezes, desprovidas de pré-conceitos, já que elas não formaram ainda opiniões/conceitos fechados sobre isso, ou seja, elas não têm pré-conceitos cristalizados.

---

<sup>16</sup> Heloisa foi minha aluna até o 9º ano (na escola em que eu trabalhava, a disciplina Música fazia parte da grade curricular até o último ano do Ensino Fundamental II), e, depois que deixei de trabalhar onde ela estudava, ela seguiu me acompanhando em outras atividades musicais e corais, inclusive nas idas à aldeia acompanhando o coro não indígena participante da pesquisa. Vendo-a ainda como aluna e como indivíduo em formação, considerei também suas observações e atitudes durante este trabalho de pesquisa.



Elas possuem, na verdade, impressões sobre os assuntos, e estas são elaboradas através das experiências que viveram. Neste sentido (e por esta razão), a experiência faz com que sejam elaboradas e arranjadas novas impressões, e estas, por sua vez, moldam conceitos sobre diversos assuntos. É sobre a qualidade das experiências vividas e como elas são orientadas (e aqui entra em cena o educador) que recai a responsabilidade da elaboração de novas impressões, da formação de novos conceitos e, assim, da formação do indivíduo.

O ponto máximo do trabalho com canções de outras culturas é, sem dúvida, perceber que o trabalho pode ir para além das canções guarani que Catharina, aquela criança cuja história foi mencionada na introdução deste texto e que representa todas as envolvidas nesta experiência, aprendeu; é perceber que o contato com o Outro, por meio da música, leva-nos para ainda mais longe, assim como aconteceu com Catharina. A vivência com o Outro fez dela sensível ao que ele acreditava sem se desfazer de si mesma, somente porque ouviu o que ele tinha a dizer; porque o ouviu cantar.

### 5. Agradecimentos

Ao Elias Vera, Iara e suas crianças; às crianças do Tico-tico Coral Infantil; ao Centro Comunitário Verde Oliva; à *Carob House* pela contribuição com esta pesquisa. *Agyjevete!*

### Referências

*A música na escola*. JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R; MOLINA, S; TERAHATA, A. M. (coordenadores). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

BRITO, Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. São Paulo, 2007. 297f. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MACEDO, Valeria. De encontros nos corpos guarani. *Ilha – Revista de Antropologia*, UFSC, Santa Catarina, v. 15, n. 2, p. 181-210, jul./dez. 2013.

---

<sup>17</sup> Tradução: “A sabedoria das crianças”.



\_\_\_\_\_. Dos cantos para o mundo. Invisibilidade, figurações da “cultura” e o se fazer ouvir nos corais guarani. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 357-400, jan./jun. 2012.

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