

Ensino de instrumentos não ocidentais: reflexões decoloniais a partir da etnia Guarani Mbya e do candomblé Ketu

Teaching of non-western instruments: decolonial reflections from the Guarani Mbya ethnicity and the Ketu candomblé

Renan Santiago de Sousa¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

RESUMO

O presente texto, escrito em formato de ensaio teórico e amparado pela crítica decolonial, disserta sobre questões éticas, metodológicas e pedagógicas imbricadas ao processo de ensino e aprendizagem de instrumentos não ocidentais. Pretende-se argumentar que determinados instrumentos musicais têm uma relação intrínseca com determinada espiritualidade, grupo étnico e/ou uso social, o que, por conseguinte, levanta reflexões sobre como um(a) professor(a) que não faz parte de tal ambiente cultural deveria (ou não) ensinar sobre tal instrumento para estudantes que também não são oriundos de tal cultura. Dentre diferentes possibilidades, as reflexões aqui tecidas terão como ponto de partida instrumentos provenientes da etnia Guarani Mbya e do candomblé Ketu. De forma geral, o artigo recomenda que as(os) professor(es) interessadas(os) em ensinar músicas e instrumentos de outras culturas busquem também informar as(os) estudantes sobre o contexto cultural, e o uso social e religioso no qual tais instrumentos estão situados. Tal atitude diminuiria a possibilidade de (re)produção de estereótipos sobre tais culturas no processo de ensino de Música e potencializaria a aprendizagem sobre elas, corroborando para o desenvolvimento da sensibilização cultural, bem como uma interpretação instrumental mais bem executada.

Palavras-chave: Ensino de Instrumentos; Educação Musical Decolonial; Guarani Mbya; Candomblé Ketu.

ABSTRACT

The present text, written as theoretical essay and supported by the decolonial criticism, discourses on ethics, methodological and pedagogical aspects imbricated in the teaching and learning process of non-Western instruments. It is intended to argue that certain musical instruments have an intrinsic relationship with specific ethnic group and/or social use, what make one reflect on how a cultural teacher should (or should not) teach about such instruments to students who are also not from that culture. Among the possibilities, this text will have as a starting point the Guarani Mbya ethnic group and the Ketu candomblé music instruments. In general, the article recommends that teachers interested in teaching non western music and instruments also inform students about the cultural context, and the social use and religious aspects used in such non wwestern instruments. This would decrease the possibility of stereotypes development related on teaching and learning of these cultures, corroborating for cultural awareness, as a better instrumental interpretation.

Keywords: Music instruments instruction; Decolonial Music Education. Guarani Mbya. Candomblé Ketu.

RESUMEN

¹ Doutor e mestre em Educação pela UFRJ. Mestre em Ensino das Práticas Musicais pela UNIRIO. Licenciado em Música pelo CBM-CEU e Licenciado em Pedagogia pela UNIRIO. É professor substituto de Metodologia do Ensino de Música na UFRJ e professor de Música no Colégio Anglo-Americano. Endereço para correspondência: Rua do Passeio, 98 - Lapa/Centro, Rio de Janeiro - RJ, 20021-290. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2315-2077> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8733974403799472> .E-mail: holy_renan@yahoo.com.br.

El presente texto, redactado como ensayo teórico y sustentado en la crítica decolonial, discursa sobre aspectos éticos, metodológicos y pedagógicos imbricados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de instrumentos no occidentales. Se pretende argumentar que ciertos instrumentos musicales tienen una relación intrínseca con un grupo étnico específico y/o uso social, lo que hace reflexionar sobre cómo un profesor debe (o no debe) enseñar sobre tales instrumentos a estudiantes que tampoco son de esa etnia. Entre las posibilidades, este texto tendrá como punto de partida la etnia Guaraní Mbya y los instrumentos musicales del Candomblé Ketu. En general, el artículo recomienda que los maestros interesados en enseñar música y instrumentos no occidentales también informen a los estudiantes sobre el contexto cultural y el uso social y los aspectos religiosos de dichos instrumentos. Esto disminuiría la posibilidad de desarrollo de estereotipos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de estas culturas, corroborando para la conciencia cultural e una mejor interpretación instrumental.

Palabras-clave: Enseñanza de instrumentos; Educación Musical Decolonial; Guaraní Mbya; Candomblé Ketu.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Olha, você tem certeza de que quer esses instrumentos? Eles são muito sagrados para nós. Foi Nhanderu quem nos deu...” Esse é um pequeno trecho de uma conversa que tive com um indígena amigo da etnia Guaraní Mbya, com o qual estava conversando sobre a possibilidade de adquirir instrumentos musicais da etnia em questão, para que eu pudesse usá-los em aulas de Música. Primeiramente, ele mostrou-se totalmente solícito à proposta de compra, mas depois, muito educadamente, indicou que o que eu procurava não era meros instrumentos, mas também símbolos potentes de uma cultura e espiritualidade ancestrais que não poderiam ser maculadas ou desrespeitadas, por quem não “vive” aquilo.

Felizmente, após a leitura de textos como Mariano (2011) e Popygua (2001), eu já estava a par da sacralidade desses instrumentos para os Guaraní Mbya e respondi que os meus objetivos ao adquiri-los era, justamente, divulgar e valorizar tal musicalidade, cultura e cosmovisão entre as(os) *jurua kuery* (não indígenas) e que eu não os utilizaria para tocar músicas que não fossem indígenas. Meu interlocutor, então, se agradou da resposta e prosseguimos com o processo de negociação, que resultou na compra de uma *rawe*, um *angua'pu*, um *takua'pu*, em alguns *mbaraka mirim*, em dois *oky ranga*, em *mymby reta* e em *mymby marae'y*.

Obviamente, eu já havia comprado instrumentos antes, na maioria das vezes, em lojas de músicas localizadas no Centro da cidade de Rio de Janeiro. Apesar do processo ter sido semelhante, nunca nenhum(a) vendedor(a) nessas situações preocupou-se com o destino no qual eu usaria os instrumentos aos quais estava comprando, nem o repertório que eu usaria, e nem com qual “sentimento eu estaria no coração” ao tocá-los! Contudo, junto às(aos) indígenas, o processo envolveu, e ainda envolve, questões éticas e religiosas imbricadas à importância e ao uso social daqueles instrumentos naquela cultura.

Argumento que essas questões éticas não são particulares das(os) indígenas brasileiros. No que se refere ao candomblecismo, embora muitos instrumentos dessa religião estejam usualmente presentes na música popular brasileira, ainda existe espaço para o respeito ao sagrado, indicada em trechos de conversas que tive com musicistas candomblecistas, como “esses instrumentos que você adquiriu não foram consagrados², pois se tivessem sido, eles nem poderiam sair do terreiro” e “depois de você usar o atabaque, você deve recolhê-lo e colocar um pano branco, de forma respeitosa. Mas, fora isso, ele pode ser utilizado em espaços culturais” (SANTIAGO, 2021, p 210).

Essa problemática de como certos instrumentos não ocidentais³ - como aqueles provenientes de culturas indígenas ou que são parte de preceitos de religiões de matriz afro-brasileiras - serem mais do que meios de se fazer vibrar o ar e produzir sons que, ao serem ordenados esteticamente, se constituirão em uma música, mas também verdadeiras expressões da identidade cultural e religiosas de determinados grupos, desafia a educação musical, no que se refere às diferentes (im)possibilidades que surgem quando um(a) professor(a) que não pertence à cultura de origem de tais instrumentos busca ensiná-los.

A questão torna-se ainda mais relevante à luz da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que indica que a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena precisam perpassar a educação básica. Assim sendo, pelo menos teoricamente, desde 2008, toda(o) professor(a) de Música que em escolas deveria ensinar essas formas sonoras que trazem consigo um teor de sacralidade, que precisaria ser reconhecido e respeitado, e esse processo se iniciaria na universidade, com professoras(es) universitárias(os) ensinando as(os) futuras(os) professoras(es) a também ensinarem sobre música e instrumentos musicais de origem indígena e afro-brasileira (SANTIAGO, 2017, 2021).

Nesse contexto e na perspectiva de que, ao se ensinar músicas de outras culturas, é sugerido usar instrumentos autênticos, ou seja, provenientes de tais culturas (KANG, 2016; SANTIAGO, 2021), qual deve ser a atitude da(o) professor(a) - considerando aspectos metodológicos, éticos e estéticos – ao ensinar (sobre) tais instrumentos, que são sagrados e, muitas vezes, são literalmente vivos para certos grupos sociais? Quais cuidados precisam ser observados por docentes que são “de fora” da cultura no qual esses instrumentos se originam? Sem esgotar o tema, o objetivo desse texto é lançar pistas sobre o assunto.

² Ou seja, não passaram por nenhum ritual de separação para uso exclusivo em cerimônias.

³ Utilizo o termo “instrumentos ocidentais” no lugar de “instrumentos étnicos” por considerar o primeiro termo mais correto, visto que o segundo carrega estereótipos, como se indicasse que aquilo que foge à lógica ocidental é estranho e exótico, além de tal termo ignorar que instrumentos ocidentais também possuem uma marca étnica.

Dentro das diferentes possibilidades de se dissertar sobre instrumentos não ocidentais, focarei no ensino de instrumentos Guarani Mbya, a maior etnia indígena no contexto fluminense, região na qual a pesquisa tem se desenvolvido, e do candomblé Ketu, maior nação do candomblé brasileiro. Ressalta-se que boa parte da música popular brasileira se desenvolveu a partir da musicalidade de terreiros (FONSECA, 2002), logo, analisar a situação a partir de um olhar que perpassa os terreiros traz novos vislumbres à empreitada. Contudo, indica-se que as recomendações que aqui serão tecidas podem ser também endereçadas, desde que contextualizadas, para o ensino de músicas de outras culturas que também envolvem uma esfera espiritual e identitária.

O principal argumento defendido é que o ensino de instrumentos não ocidentais não pode ser empreendido isolado da conscientização cultural, isto é, juntamente com os aspectos musicais, é importante também 1) informar sobre a história, cultura geral e espiritualidade do grupo social no qual tal instrumento que está sendo ensinado é oriundo; 2) fornecer o devido esclarecimento da importância desse instrumento para tal cultura; além de 3) ensinar e demonstrar respeito a tais aspectos. Para obter tais informações sobre a cultura que originou o instrumento, na medida do possível, é importante que a(o) professor(a) tenha humildade e busque aprender diretamente com pessoas que fazem parte de tal grupo cultura.

O presente texto está organizado da seguinte forma: o próximo subtópico apresentará a crítica decolonial, referencial teórico utilizado para tecer as reflexões. Após isso, a próxima seção indica possibilidades metodológicas de se produzir conhecimento decolonial sobre músicas não ocidentais. Feito isso, serão apresentados alguns instrumentos Guarani Mbya e do candomblé Ketu, indicando como tais instrumentos estão relacionados com o sagrado. Por fim, nas considerações finais, será argumentado sobre a importância de se valorizar não somente os instrumentos de outras culturas, mas também as formas de ensino de música desses ambientes.

A crítica decolonial

O ensino de instrumentos musicais não ocidentais pode-se valer da crítica decolonial para revisar os processos tradicionais de ensino que ignoram as questões culturais associadas a tais instrumentos. Podemos entender a crítica decolonial como uma postura de resistência e de revisão ontológica, ética e epistemológica dos processos políticos, sociais e pedagógicos que favorecem a cultura, o conhecimento e o fenótipo europeu e estadunidense em detrimento das demais culturas, inclusive, as ameríndias e afro-brasileiras (QUEIROZ, 2015; SANTIAGO, 2021;

Segundo Walsh (2012), a crítica decolonial indica que toda a desigualdade social, o que abrange também diferentes tipos de preconceitos e discriminações, tem sua origem no processo de colonização. Esse processo foi extremamente violento e, por meio dele, a cultura e religião do colonizador foram impostas às(aos) nativas(os) e às pessoas escravizadas e, se não fossem ações de resistência desses últimos, suas culturas provavelmente seriam totalmente apagadas.

Dentro desse contexto, embora o período colonial tenha se findado oficialmente nas ex-colônias, ele deixou marcas deveras negativas no pensamento social de tais sociedades que perduram até os dias atuais, o que corrobora para práticas, conscientes ou inconscientes, de (re)produção de estereótipos contra indígenas, pessoas negras, candomblecistas em geral, entre outras identidades não normativas.

Walsh (2012) denomina tais marcas como eixos da colonialidade, isto é, os diferentes aspectos que fazem com que as características trazidas e fortalecidas no período colonial continuem de pé e ativas. Tais eixos são quatro: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, e a colonialidade cosmológica.

A colonialidade do poder se refere à tendência do poder estar concentrada nas mãos de alguns poucos cujo perfil coincide com o perfil dos colonizadores portugueses, a saber, homens brancos cristãos. No que se refere à temática indígena e afro-brasileira, essa colonialidade influencia diretamente nas tomadas de decisão que, em geral, são em desfavor dos povos originários e às religiões de matriz africana.

A colonialidade do saber indica, equivocadamente, que o único saber legítimo e digno de ser difundido é o saber europeu, sendo o restante pautado como saberes não legítimos, menos significativos, ou até mesmo não sendo consideradas formas de saber. Essa colonialidade corrobora para que os conhecimentos indígenas e afro-brasileiros perpassem pouco os currículos escolares e universitários (SANTIAGO, 2021)

A colonialidade do ser favorece para o entendimento equivocado de que a melhor representação física do ser humano coincide com o fenótipo do colonizador, a saber, as características da raça branca. Isso tem potencial de “desumanizar” as pessoas negras e as(os) indígenas, sendo que estes últimos, muitas vezes, são vistos com seres humanos inferiores, em “desenvolvimento”, ou até como um “não humano” (SANTIAGO, 2021).

Por fim, central para esse trabalho, se tem a colonialidade cosmológica, que está relacionada à desvalorização das diferentes formas de religião e de espiritualidade. Segundo Walsh (2012), no contexto sul-americano, a única religião que, de forma geral, é bem aceita, é o Cristianismo, que foi a forma de fé trazida pelo colonizador e que, não à toa, é a religião oficial

do Brasil, um país plural. As outras crenças, inclusive as indígenas e de matriz africana, são vistas como religiões inferiores, crendices, feitiçarias, mitos etc.

Essa matriz colonial encontra amplo espaço na educação musical. Queiroz (2015), analisando o ensino superior de Música no Brasil, verificou que, de forma geral, a cultura e musicalidade europeia é hegemônica, abrindo espaço para poucos movimentos de resistência. Santiago (2017) também contribui para a discussão, trazendo dados empíricos produzidos em universidades cariocas, indicando que os licenciandos em Música que contribuíram para a pesquisa, de forma geral, mostram-se insatisfeitos com formação que recebiam para ensinar músicas afro-brasileiras e indígenas.

Nesse contexto de que a presença da colonialidade na sociedade como um todo e na educação musical é um fato, a crítica decolonial nos convida a observar a sociedade e identificar como a mesma está presente no nosso cotidiano e, a dessa forma, tentar desconstruí-la. Assim sendo, se o conhecimento de matriz indígena e afro-brasileira não está presente nas salas de aula, é necessário empreender esforços para que ele passe a estar. Mas, para tal, é necessário empreender esforços para que essa pedagogia decolonial seja empreendida a partir da voz daquelas(es) que a colonialidade subalternizou. Em outros termos, se faz necessário empreender uma metodologia decolonial para se ministrar uma educação musical decolonial.

Uma metodologia decolonial para produzir conhecimento pedagógico-musical

Conceber uma metodologia decolonial para se ensinar sobre músicas e instrumentos de outras culturas é relevante pois, como já se argumentou na introdução desse ensaio, não basta incluir a musicalidade ou o instrumental indígena e afro-brasileiro nas aulas de Música, mas também ensinar sobre a cultura e espiritualidade desses povos, a fim de valorizá-los e diminuir a possibilidade de (re)produção de estereótipos. Nesse sentido, esse conhecimento pode ser adquirido por meio de caminhos metodológicos que valorizem o saber popular e os seus mestres, colocando a(o) professor(a) de Música no lugar de eterno aprendiz.

Tal caminho metodológico sugerido para um ensino instrumental decolonial pode ser dividido em quatro etapas, que se configuram em atitudes que a(o) professor(a) interessada em ensinar sobre instrumentos de outras culturas poderia usar para se orientar. Tais atitudes, que serão apresentadas sucintamente a seguir, são as seguintes: 1) querer ensinar; 2) reconhecer não saber; 3) buscar conhecimento na fonte; 4) nunca ensinar sozinho.

Querer ensinar: Pode parecer óbvio, mas não é tanto assim: a primeira atitude é, de fato, se querer ensinar músicas e instrumentos de outras culturas. Tomando o caso das músicas indígenas e afro-brasileiras, essa atitude se torna importante pois, apesar de haver uma Lei que indica a obrigatoriedade da presença desses conteúdos na escola, a simples existência dela não possibilita que, como mágica, a cultura afro-brasileira e indígena passe a perpassar os currículos em ação das escolas, até porque não é comum haver qualquer tipo de fiscalização que verifique se determinada(o) professor(a) está cumprindo a Lei. Em outros termos, a existência da Lei pode ser uma justificativa significativa, mas o que mobiliza determinada pessoa a colocá-la em prática é, de fato, ter o desejo de ensinar sobre a temática afro-brasileira e indígena.

Reconhecer não saber: uma vez tomada a decisão de se ensinar músicas de outras culturas, é importante reconhecermos que, salvo raras exceções, sabemos pouco sobre elas. O problema é que muitas vezes, justamente por sermos profissionais do saber, caímos no erro de, ou pensarmos que já sabemos o que não sabemos, ou buscamos aprender sozinhos o que deveria ser aprendido com o outro. Precisamos, portanto, ter a humildade de reconhecer nossa ignorância sobre o assunto para, a partir dessa constatação, perceber que precisamos desse conhecimento. Mas, onde consegui-lo? A resposta é simples, podemos obtê-lo diretamente com quem o produz.

Buscar aprender na fonte: Talvez esse seja o maior desafio da metodologia aqui proposta, mas, de um ponto de vista decolonial (WALSH, 2012), que critica, entre outros aspectos, o fato dos conhecimentos não ocidentais serem subvalorizados, faz sentido ouvir a voz das pessoas que perpetuam esses conhecimentos. Essa atitude buscaria reconhecer não só esses conhecimentos como saberes legítimos, mas também legitimar seus possuidores como mestres do saber. Nesse sentido, conhecimentos sobre músicas indígenas e afro-brasileiras podem ser obtidas, respectivamente, com indígenas e sacerdotes candomblecistas.

Esse aprendizado feito diretamente da fonte não precisa ser presencial. Com o advento da tecnologia, é possível conversar com pessoas a distância, ou mesmo consumir o vasto material que está disponibilizado em plataformas de divulgação de vídeos ou em redes sociais. É possível também ler o trabalho de acadêmicos indígenas⁴ e candomblecistas que falam sobre instrumentos musicais da sua cultura, por exemplo, Cardoso (2006) e Mariano (2011).

3 Muitas das referências indígenas citadas nesse texto são monografias do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, disponíveis em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/>, acesso em 28/10/2022.

Não ensinar sozinho: Finalmente, se sugere que, ao se ensinar sobre instrumentos de outras culturas, faça-se isso amparado por alguém da cultura em questão. Na perspectiva de que nós, dificilmente, saberemos tanto quanto essas(es) mestres do saber popular sobre o conhecimento que elas(es) dominam, lecionar de forma conjunta com essas pessoas pode proporcionar aprendizagens mais aprofundadas, ao mesmo tempo, sinalizará às(aos) estudantes que, de fato, tais pessoas tem um saber distinto e relevante e, não menos importante, essa presença poderá proporcionar que possíveis erros sejam corrigidos, evitando assim, a propagação e perpetuação de possíveis estereótipos.

Recomenda-se que, de alguma forma, esse conhecimento advindo dos mestres do saber popular apareça, preferencialmente, de forma direta, sendo trazido para as aulas por esses mestres, mas caso a presença não seja possível, ele pode aparecer indiretamente, por meio de vídeos, textos e/ou áudios produzidos por musicista oriundos da cultura que iremos ensinar. Até para o nosso crescimento enquanto docentes, é bom que não ensinemos sozinhos.

Instrumentos e espiritualidade

Esse processo metodológico foi empreendido por mim quando decidi ensinar sobre músicas indígenas e afro-brasileiras e seus instrumentos musicais. Dentro da limitação de espaço desse texto, compartilho aqui parte do que aprendi conversando com indígenas e de sacerdotes candomblecistas (alagbés e ogans), lendo suas obras e convidando-os para ensinarem juntamente a mim. Destacando abaixo as relações que emergem entre instrumentos musicais e questões relacionadas à espiritualidade.

Instrumentos e a cultura Guarani Mbya

Antes de apresentar os instrumentos Guarani Mbya em si, é necessário dissertar sobre a cosmogonia, antropogonia e objetivo espiritual desse povo, pois tais aspectos, como pretendo argumentar, influenciam na musicalidade dessa etnia.

A cosmogonia Guarani Mbya pode ser acessada por meio da leitura do texto organizado por Affonso (2015), que reuniu o relato de vários *xeramõi* (sábios anciãos) de diferentes aldeias Guarani Mbya do Brasil. Admite-se que os relatos são diversos e, por vezes, divergentes. Contudo, é possível encontrar pontos de similitude em todos eles. Tais pontos serão reunidos e descritos a seguir.

No início, não existia absolutamente nada. Então, em determinado momento, Nhanderu Tenonde, uma deidade cujo nome pode ser traduzido como “deus primordial” ou “nosso

primeiro pai”, apareceu. Contudo, como não existia mais nada além dele, ele somente pairava na escuridão.

Assim sendo, ele precisou criar *Yvyruŋa*, o planeta Terra, cujo objetivo inicial era repousar os pés de Nhanderu Tenonde. Após isso, Nhanderu Tenonde criou outros nhanderus (deuses), formando assim o Puru’ã e’ỹ va’e, o panteão Guarani Mbya, que é formado, não exclusivamente, por Nhanderu Karai (Deus do Fogo), Nhandeu Jakaira (Deus da Neblina), Nhanderu Nhamandu (Deus do Sol) e Nhanderu Tupã (Deus da água, trovão e raios), com suas respectivas esposas: Kerexu, Ysapy, Jaxuka e Jaci. Eles e elas são responsáveis por regular os elementos da natureza.

Após essas breves informações cosmogônicas, é possível falar sobre a antropogonia Guarani Mbya. Esse termo se refere à forma na qual certa cultura concebe o surgimento ou criação da humanidade.

Semelhantemente, os relatos sobre a antropogonia Guarani Mbya presentes em Affonso (2015) são divergentes, mas também pode-se encontrar pontos em comum. Todos os xeramõi que disponibilizaram seus relatos à autora afirmam que Nhanderu Tenonde foi o criador das(os) indígenas. Ele teria criado ava (homem) do arco e kunha (mulher) do cesto. Após soprar sobre o material, nasceram a mulher e o homem.

Contudo, havia uma outra deidade, irmão de Nhanderu Tenonde, chamado de Anhã ou Xariã. Embora muitas vezes traduzido como o diabo, Xariã não é exatamente mal, mas sim invejoso e atrapalhado. Ele tenta imitar o seu irmão Nhanderu Tenonde, recriando as coisas que ele cria, contudo, suas cópias são ilegítimas, inferiores e imprecisas (GODOY; CARID, 2016). Nesse sentido, ao perceber que Nhanderu Tenonde criara a mulher e o homem, Xariã fora ao mato coletar também material para a sua criação. Contudo, ele coletou bambu e cipós mais claros e, por conseguinte, nasceram mulher e homem com pele branca, os *jurua keury* (não indígenas).

O objetivo espiritual dos Guarani Mbya é, portanto, alcançar *Yvy Mara e’y*, a Terra Sem Males, que seria um paraíso que está além do mar, onde não há dores, nem problemas. O caminho para lá está em algum lugar no litoral, por isso, os Guarani Mbya estão sempre caminhando, guiados por Nhanderu (intermediados pelos xeramõi), a fim de encontrar essa passagem.

Mas, para alcançar seu objetivo espiritual, as(os) Guarani Mbya precisam obedecer Nhanderu, exercer o amor e a bondade, e manter-se no Mbya reko (modo de ser Guarani Mbya). Para tal, as(os) Guarani precisam ter tempo livre para meditar em Nhanderu e realizar seus rituais. Nesse sentido, elas(es) levam uma vida relativamente simples, o que reverbera na sua musicalidade.

É muito importante que essa parte cultural seja também ensinada para as(os) estudantes, até porque, a cosmogonia, antropogonia e o objetivo espiritual dos Guarani Mbya são as principais narrativas das canções e influenciam também nos instrumentos musicais. Alguns desses instrumentos serão apresentados a seguir:

Primeiramente, afirmo que os Guarani Mbya são conhecidos como luthiers das florestas, tendo em vista que eles têm o costume de construírem artesanalmente os seus próprios instrumentos (SOARES, 2016). Contudo, dois instrumentos em específico, o mbaraka e a rawe, podem ser obtidos por meio de instrumentos ocidentais: o violão e o violino, respectivamente.

Figura 1 – Mbaraka



Fonte: <https://youtu.be/gVwJs8XCGfo>

O mbaraka, em um primeiro vislumbre, poderia ser confundido com um violão, mas ambos são instrumentos diferentes. Esse primeiro tem somente cinco cordas, sendo que cada uma representa uma deidade: Tupã, Kuaray (outro nome dado a Nhamandu), Karáí, Jakaria e Tupã Mirim (POPYGUA, 2001). As cordas são afinadas de modo tal que as cordas soltas, tocadas simultaneamente, produzem um acorde maior. Essa afinação também possibilita que os indígenas toquem o mbaraka usando somente a mão direita, ou seja, não se utiliza a mão esquerda para fazer outros acordes, como usualmente é feito no violão. Trata-se, portanto, de um instrumento com características harmônicas limitadas, mas com bastante expressão rítmica.

Se ignorarmos a questão cultural poderemos correr o risco de reproduzir o estereótipo de que as(os) indígenas são monótonos e repetitivos, quiçá indolentes (COLLET et al., 2014), mas na verdade, essa simplicidade no tocar se dá porque a espiritualidade Guarani Mbya, que corrobora para que as(os) indígenas precisem de bastante tempo para meditar para assim conseguirem ouvirem a voz de Nhanderu e alcançar a Terra sem Males, influencia a musicalidade

e a prática instrumental. Ouvi isso diretamente de um indígena: “afinamos o mbaraka assim para ser mais simples”. É importante salientar que vi indígenas tocando o violão comum e usando a mão esquerda, logo, essa afinação que utiliza somente a mão direita não é uma alternativa que busca superar uma inabilidade técnica, mas é, de fato, algo cultural. O quadro a seguir sumariza o processo de se transformar um violão em mbaraka:

Tabela 1: Como transformar um violão em mbaraka

Corda	Afinação	Qual corda de violão usar?
Primeira	Uma 3ª M acima da segunda	Corda Si
Segunda	Tom da música	Corda Si
Terceira	Uma 5ª J acima da segunda	Corda Mi (mizinha)
Quarta	Uníssimo com a segunda	Corda Si
Quinta	Uma 4ª J abaixo da quarta	Corda Sol

Fonte: Adaptado da explicação do professor Karai Mirm (aldeia Sapukai de Bracuhy)

Ressalta-se que as(os) Guarani Mbya, usualmente, não pensam em tonalidades, notas ou intervalos. Elas(es) afinam e tocam “de ouvido”, contudo, essa afinação coincide com os intervalos acima apresentados.

Figura 2: Rawe'i



Fonte: Arquivo pessoal

De forma semelhante, a rawe poderia ser classificada como uma espécie de rabeca com três cordas somente. A afinação do instrumento também parece ter sofrido a influência do estilo de vida simples dos Guarani Mbya, pois é possível tocar muitas das músicas dessa etnia digitando

somente a primeira corda do instrumento. Enquanto o mbaraka mantém o mesmo acorde durante toda a música, a rawe faz prelúdios e interlúdios, reproduzindo ou fazendo variações das melodias das canções. Ela é afinada em conjunto com o mbaraka, podendo ser obtida a partir de um violino, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 2: Como transformar um violino em rawe

Corda	Afinação	Qual corda de violino usar?
Primeira	Uma 2ª M acima da segunda	Corda Mi
Segunda	Tom da música (oitava acima da segunda corda do mbaraka)	Corda Mi
Terceira	Uma 4ª J abaixo	Corda La

Fonte: Análise de rawe usada na aldeia Sapukai de Bracuhy

Outro aspecto importante é que, em geral, fala-se que as(os) Guarani Mbya assimilaram o mbaraka e a rawe dos colonizadores portugueses (GIORDANI, 2009; SOARES, 2016). De fato, existem até dentro da espiritualidade Guarani Mbya explicações sobre o porquê desse instrumento estrangeiro ter sido assimilado:

Outro mito que liga Xariã aos não indígenas o identifica com o violão (*mbaraka pytã*). Quando Xariã cansou da dança cerimonial e caiu, seu instrumento também caiu. Nhanderu Pa'i Rete Kuaray analisou e viu que era bom – mas tirou uma corda do violão, deixando-o com cinco cordas, ao contrário dos violões dos não indígenas, que geralmente têm seis. Desde então o violão é um instrumento musical dos Mbya (GODOY: CARID, 2016, p. 109)

Contudo, usualmente, quem faz essa observação são os antropólogos e etnomusicólogos que notam as semelhanças entre os instrumentos. De um ponto de vista decolonial, o qual busca, entre outros aspectos, recontar histórias sob a ótica dos colonizados, há indicativos divergentes:

O guarani sempre utilizou instrumentos. Eles utilizavam o violão, feito de casca de tatu. Às vezes é de outras madeiras que a gente tem, nhandepá ou aquele cedro. Faziam assim mais ou menos o formato, semelhante ao violão atual, dos brancos. Os guarani já tinham. Antes, muito antes dos jesuítas. Muito antes da invasão dos portugueses. Eles já tinham. E aliás, a afinação, eles já tinham a própria dos guarani. E a rebeca também, já tinha a afinação. o guarani já tinha seu próprio violãozinho com 5 coras representando Tupã, Kuaray, Karaí, Tupã Mirim (POPYGUA, 2001, s/p)

Nesse sentido, existe a possibilidade de instrumentos da mesma ordem do violão e do violino terem se originado na América pré-colonial, contrariando as informações mais recorrentes, como as de Giordani (2009). A questão seria passar a recontar a história, dando ênfase às vozes dos colonizados: apesar de se, usualmente, afirmar que os Guarani Mbya

assimilaram o mbaraka e a rawe dos colonizadores, existe também a possibilidade desses instrumentos serem, de fato, genuinamente indígenas.

Figura 3: Mbaraka mirim



Fonte: Arquivo pessoal

O mbaraka mirim é uma espécie de maraca feita de cabaça seca cujo seu interior é adicionado a semente lágrima de nossa senhora. Acompanha os cânticos, marcando a pulsação da música e, às vezes, introduzindo as mesmas por meio do serpentear⁵.

Segundo Mariano (2011), o modo de como produzir o instrumento foi dado pelo próprio Nhanderu, não para propósitos musicais mas sim para fins de cura, porque, *a priori*, ele é utilizado em rituais feitos dentro da opy, o que faz dele um objeto extremamente sagrado para a cultura. Nesse sentido, em caso de nós querermos ensinar sobre o instrumento, zelando para a autenticidade da prática musical, o mbaraka mirim deveria ser feito de cabaça e ter lágrimas de nossa senhora em seu interior, podendo ser substituído por chocalhos comum apenas em última circunstância.

Figura 4: Angua'pu



⁵ Técnica percussiva, obtida pelo sacudir do instrumento que produz um som semelhante ao do chocalho da cascavel.

Fonte: Arquivo pessoal

O angua'pu é um tipo de tambor feito de tronco de árvore escavado manualmente com uma ferramenta simples, sendo que uma das suas extremidades é revestida com couro de animal, especialmente o veado. Na ausência desse couro em específico, o meu instrumento foi produzido pelos indígenas com couro de boi. Ele acompanha o ritmo do mbaraka mirim, sendo em algumas ocasiões, percutido por esse instrumento.

Segundo Soares (2016), é importante que o angua'pu seja feito de couro para, desse modo, seguir os preceitos da espiritualidade Guarani. Diz a autora:

[Transcrição da fala do indígena] “Se a gente ganha um tambor, a primeira coisa que a gente vai tentar fazer é trocar o couro para couro de veado, que é mais duro. Se não der, por falta de material, a gente deixa assim mesmo. Depois, ele vai pra opy pra ser transformado em anguapu Guarani. Os karai vão esfumaçar e o tambor vai se acostumando todos os dias” (Valdecir Xunu, novembro de 2015). Quando Xunu falou em um couro mais duro (veado), relatei a técnica de execução e mudança de timbre. No entanto, ele afirmou que se trata da cosmologia do grupo: “é da nossa crença colocar um couro mais duro” (p. 83)

Figura 5: Takua'pu



Fonte: Arquivo pessoal

Por fim, gostaria de escrever sobre o takua'pu, uma espécie de bastão de ritmo e o único instrumento feminino da lista. É feito de um bambu oco, fechado em uma das extremidades, e o som é produzido percutindo essa extremidade fechada no chão, produzindo um som que, em

conjunto com outros takua'pu, assemelha-se ao trovão. Também pode ser tocado seguindo a pulsação da música.

Ara'í (2020) conta que foi Takua, deusa do tempo, que deu o takua'pu às mulheres. O som produzido pelo instrumento é uma forma de se comunicar com a deusa e de se saber que Nhanderu está presente. Nas palavras da autora indígena, tudo soa bem mais bonito:

Takuá pu é um instrumento musical utilizado apenas por mulheres dentro do opy⁶ nos cantos e rezas. Feito com bambu é confeccionado conforme o tamanho da mulher que irá utilizar. É algo sagrado mandado pelos deuses, o Takua pú durante a dança é batido no chão conforme o ritmo da dança, não é apenas um simples som que sai de dentro dele, mas sim uma maneira de Nhanderu dizer que está presente. É uma forma de comunicação entre as mulheres e os espíritos sagrados (ARA'I, 2020, p. 19)

De forma geral, a aparente simplicidade da música Guarani Mbya a torna fascinante e dá subsídios pedagógicos a quem a quiser ensinar, visto que, fora a rawe, os instrumentos podem ser tocados seguindo somente a pulsação do cântico.

Contudo, como foi indicado, esses instrumentos estão totalmente conectados com a espiritualidade dessa etnia indígena, não sendo aconselhado que se ensine sobre tal musicalidade e instrumentos sem também se ensinar sobre como tal espiritualidade os perpassa. Sugiro também que os cânticos sejam entoados em Guarani, ou seja, no idioma original no qual foram compostos, mas deve-se disponibilizar as letras traduzidas em português, para que as(os) estudantes possam perceber as questões espirituais e culturais também perpassam os cânticos, conforme orientação de Kang (2016). Uma boa fonte para repertório, que inclusive, me foi indicada por um professor indígena, é o CD Nãnde Reko Arandu – Memória Viva Guarani, disponível no YouTube, cujo encarte possui as letras em Guarani e a tradução para o português (POPYGUA, 2001).

Instrumentos candomblecistas

Macumba. Talvez essa seja a primeira palavra que vem à mente de brasileiras(os) quando pensam sobre o candomblé. Em geral, usa-se essa expressão para nomear qualquer tipo de ebó (isto é, oferendas para orixás), xirê (de forma simples, é a festa do candomblé no qual os orixás dançam em sequência e o axé é distribuído) ou até mesmo a religião em si. O termo, contudo, é pejorativo se não for usado por professantes da religião. Somente uma pessoa que professa uma religião afro-brasileira pode dizer que “é da macumba” ou que “é macumbeira”.

⁶ Casa de reza, onde ocorrem os rituais nas aldeias Guarani Mbya.

Além disso, afirmar que o candomblé é macumba também é uma imprecisão de cunho musical. Isso porque macumba, na verdade, é um instrumento de percussão semelhante ao reco-reco. O termo foi associado às religiões de matriz afro porque, antigamente, as pessoas tocavam esse instrumento em rituais de umbanda. Desse modo, a macumba foi relacionada à religião e suas(seus) professantes foram conhecidos como macumbeiros, isso é, aquelas(es) que tocam a macumba (SOUZA, 2015).

Do ponto de vista musical, inclusive do ensino de Música, percebo aqui uma oportunidade de se relacionar a prática instrumental com o combate ao racismo religioso: o ensino desse instrumento e a explanação de que a macumba é um instrumento e que macumbeiro é quem toca a macumba possibilita quebrar preconceitos e conscientizar as(os) estudantes que as religiões afro e que suas(seus) professantes merecem respeito.

Figura 6: Macumba



Fonte: Arquivo pessoal

Além da macumba, muitos dos instrumentos usados em rituais afro já foram incorporados na música popular brasileira, como o gã (ou agogô), os ilus (atabaques), os caxixis, o berimbau, os agbés e os xequerês. Recordo que embora existam diferentes instrumentos afrodiaspóricos nos cultos candomblecistas, são quatro os que se destacam no Ketu: o trio de atabaques ou ilus (tambor, em Iorubá) e o agogô, também conhecido como gã (CARDOSO, 2006).

Figura 7: Trio de atabaques e gã



Fonte: Arquivo pessoal

O trio de ilus é formado por três atabaques de nomes distintos: o rum, o rumpi e o lê, que são, respectivamente, o mais maior, o mediano e o menor. Dentro desse contexto, é interessante enfatizar a questão da ancestralidade e suas influências nos cultos afro. Na perspectiva do candomblé Ketu, dentre as várias definições existentes, os orixás e as iabás seriam pessoas relevantes (reis, rainhas, sábios etc.) que antigamente viverem no continente africano e que por suas ações distintivas de coragem, sabedoria, força, entre outras, foram divinizados por Olorum (o criador), e se tornaram seres que ascenderiam espiritualmente ao também ajudarem os seres humanos em sua jornada espiritual (CAPUTO, 2012). Nesse sentido, quando uma pessoa negra reverencia um orixá ou uma iabá está, diretamente, cultuando um parente distante, um ancestral.

A questão começa a influenciar na prática instrumental tendo em vista que, em algumas linhas do candomblé, se acredita que as árvores seriam formas reencarnadas de ancestrais:

O atabaque a gente respeita porque é tirado de uma árvore, uma árvore é um ancestral, é vivo. [...], então a gente tira [os atabaques d]as árvores, ela é polida, tem toda essa questão, não é qualquer tipo de formato, tem toda uma questão, enfim do atabaque, porque a gente dá comida para o atabaque, da mesma forma que a gente arreja uma comida para um vodum a gente dá comida para um ancestral, que também faz parte, está presente e a partir dele que a gente se comunica com outros ancestrais. [...] [Portanto] o atabaque é um dos maiores ancestrais, porque é uma árvore (SANTIAGO, 2021, p. 231).

Essa questão é muito relevante para a educação musical decolonial visto que os ilus, um dos principais instrumentos da música afrodiaspórica, é, nesse contexto, mais do que um mero instrumento, mas sim um ancestral, digno de respeito e veneração.

Conforme já foi citado no começo desse texto, mesmo atabaques que não foram consagrados merecem respeito, precisando ser cobertos com um pano branco após o uso. Em momento posterior à entrevista, indaguei ao ogan entrevistado se isso se aplicaria a outros instrumentos feitos de madeira, como o berimbau, e a resposta foi positiva. Que tenhamos isso

em mente e possamos conceber que o ensino de certos instrumentos transcende a musicalidade em si e, por essa razão, é necessário respeitar e demonstrar respeito a esses símbolos culturais.

Além do exposto, indico que a interpretação da música a ser tocada também está relacionada às questões espirituais que, se forem ignoradas, levarão a(o) intérprete a uma execução imprecisa, equivocada, quiçá errada. Isso se dá porque o candomblé é um conjunto de religiões musicais por excelência, visto que os orixás incorporam os fiéis por meio dos toques dos atabaques, que dançam no ritmo marcado.

É interessante mencionar que esses toques estão relacionados às histórias do orixá, sua função, suas características e personalidade. Existe, por exemplo, o agueré (lentidão, em Iorubá), ritmo específico usado para invocar o orixá Oxossi. A capacidade de ler partitura poderia ajudar o intérprete a entender quando deve tocar os atabaques, mas entender sobre o orixá ao qual o toque é atribuído é imprescindível para a correta interpretação do agueré: trata-se do rei de Ketu, orixá das florestas e da caça, portanto, é um orixá guerreiro, esguio, astuto, valente. Seu toque, por conseguinte, precisa, ser executado com força e intrepidez de um caçador, contudo, precisa ser cadenciado como alguém que adentra a mata sem querer ser notado.

Apesar de ser mais utilizado para Oxossi, o aguerê pode também ser dedicado a Iansã, iabá do fogo, dos ventos e do ar. Embora o ritmo seja o mesmo, quando é tocado para Oyá (outro nome dessa iabá), ele é tocado bem mais rapidamente, ilustrando a força da orixá. Eis, mais uma vez, como a espiritualidade influencia a prática instrumental, e, por tal razão, precisa ser considerada.

REFLEXÕES FINAIS

O objetivo desse texto foi defender o argumento que determinados instrumentos estão tão intrinsecamente ligados a determinada cultura e religiosidade que esses aspectos espirituais não podem ser desconsiderados, mas, pelo contrário, é sugerido que tais questões de cunho cultural e espiritual sejam ensinadas juntamente com questões práticas e técnicas desses instrumentos.

A importância de se aprender, direta ou indiretamente, com os mestres do saber popular, pessoas que dominam a prática desses instrumentos e que são nativos dessa cultura, foi salientada. Indico que a forma no qual tal mestres são formados também pode ser considerada no processo de ensino de instrumentos musicais não ocidentais, como os instrumentos indígenas e candomblecistas.

No contexto Guarani Mbya e do candomblé Ketu, o processo da formação do músico da aldeia ou do terreiro são semelhantes, mas bem diferentes daquilo observado no ensino formal de

Ensino de instrumentos musicais não ocidentais: reflexões a partir da etnia Guarani Mbya e do candomblé Ketu

Música, muitas vezes, centrado na partitura e com necessidade de conhecimentos sólidos sobre teoria musical. Tanto nas aldeias quanto nos terreiros a partitura não encontra espaço e o ensino é totalmente prático, ensinado por meio da tradição oral e aprendido de forma modelar, ou seja, existe a relação dialética entre o mestre e o aprendiz: um ensina mostrando como se faz e o outro aprende imitando (SANTIAGO, 2021).

Essa metodologia dá resultados expressivos, formando percussionistas de alto nível e de renome no cenário nacional, como Carlinhos Brown, Márcio Victor e Gabi Guedes, que tiveram sua iniciação musical nos terreiros. Apesar de menos teórica, tal iniciação é muito rigorosa, pois os erros dos tocadores de atabaques inviabilizariam as danças dos orixás e comprometeria toda a festa.

Que possamos incorporar, portanto, instrumentos de outras culturas em nossas aulas de Música, sem esquecer da cultura/espiritualidade que está associada a eles, nem das formas de ensino de Música provenientes desses ambientes culturais.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Ana Maria Ramo y (Org.). **Guata porã: belo caminhar**. Projeto Pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná, Novembro de 2015

ARAÍ, Gennis Amrtins Timóteo. **Kunhangue Arandu Rekó, ta'ánga re a'egui nhembopara: sabedoria dos ciclos de vida das mulheres Guarani em pinturas e palavras**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, 2020.

BRASIL. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura indígena” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296 p

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. **A linguagem dos tambores** / Ângelo Nonato Natale Cardoso. Orientadora: Dra. Angela Elizabeth Lühning. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal da Bahia, 2006.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas** / Célia Collet, Mariana Paladino, Kelly Russo. – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014

FONSECA, Edilberto J. de M.. O Toque da Campânula: Tipologia Preliminar das Linhas-Guia do Candomblé Ketu-Nagô no Rio de Janeiro. **Cadernos do Colóquio (UNIRIO)**, Rio de

Janeiro, v. 1, n.5, p. 8-19, 2002. Disponível em <http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/59>, acesso em 03/11/2022

GODOY, Gustavo; CARID, Godoy. A diferença que faz a diferença: originais e cópias Guarani-Mbya, **Journal de la Société des américanistes**, 102-1 | 2016, 105-128. <https://doi.org/10.4000/jsa.14643>

KANG, Sangmi. The History of Multicultural Music Education and Its Prospects: The Controversy of Music Universalism and Its Application. **Update: Applications of Research in Music Education**. Vol. 34(2) 21 –28, 2016. <https://doi.org/10.1177/8755123314548044>

MARIANO. Cláudio Ortega. **A nossa história sobre o Mbaraka mirim ou Mba'epu Mirim (o chocalho Guarani)**. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, 2015

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. **Depoimento presente no encarte do CD Ñande reko arandu: memória viva guarani**. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. Duração: 73:39 min. CD MG 2001.13326/98, 2001.

SANTIAGO, Renan. **Música, Educação Musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTIAGO, Renan. **Música(s) no plural!: o processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOARES, Milena Dugacsek Milena. **Do Nhamandu Mirim ao Nhe'e Amba: um reestudo etnomusicológico de um repertório Mbya Guarani**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Orientador: Dr. Martín César Tempass. Universidade Federal de Pelotas, 2016.

SOUZA, Rafael Ferreira de. “Macumba é coisa do demônio, tio!”: discutindo relações de preconceito na aula de música. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 2, p. 263-276, 2015. <https://doi.org/10.12957/riae.2015.16190>

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em 03/11/2022

Submetido em: 04 de nov de 2022.

Aprovado em: 01 de dez de 2022.

Publicado em: 28 de dez de 2022.