

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUANDO EU CANTO, POSSO:**  
o discurso educacional em textos da tradição oral

**Cristinne Leus Tomé**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.*

Orientadora:  
**Prof.(a) Dr.(a) Esther Beyer**

Porto Alegre, RS

2000

2326715  
7806.910127  
10569  
2000



**QUANDO EU CANTO, POSSO:**  
o discurso educacional em textos da tradição oral

Cristinne Leus Tomé

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS**

T656q Tomé, Cristinne Leus

Quando eu canto, posso: o discurso educacional em textos de tradição oral / Cristinne Leus Tomé. - Porto Alegre: UFRGS, 2000.  
f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Discurso pedagógico. 2. Análise do discurso - Escola francesa.  
3. Linguagem oral. 4. Pecheux, Michel. I. Título.

CDU 806.90:37

## AGRADECIMENTOS

Mais do que um simples agradecimento, gostaria de lembrar àquelas pessoas que, por sua generosidade, compartilharam seus saberes comigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo voto de confiança dado ao receber-me para esta vivência de dois anos;

Às Professoras com as quais tive o prazer de estudar – Nadja Hermann, Regina Mutti, Rosa Fischer, Rosa Hessel e Esther Beyer;

Ao grupo GEARTE, organizado pelas professoras Analice Pilar e Esther Beyer – por suas (nossas) pesquisas compartilhadas;

Aos colegas do grupo de orientação – Ana Paula, Fernando, Leda, Marcelo, Cláudia, Regina, Anelise, Maria Luiza por dividirmos a ansiedade pelos trabalhos e nos completarmos nos resultados;

Aos colegas Leila Bergmann – espero que sua alegria pela educação tenha contagiado este texto, Maria Helena Rech – que fez da Língua Portuguesa mais que uma seqüência de regras, Marleni – pelas discussões, Jacira e Rosely – por compartilharmos os poucos saberes que tínhamos numa época cheia de dúvidas e incertezas, Zuleika, Christiane e Giseli – pelo prazer com que conduzimos estes dois anos e ao Fernando – amigo presente neste mestrado;

À Neliane Menezes – bibliotecária que organizou esta dissertação dentro dos parâmetros estabelecidos pelas Normas Técnicas (Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS);

À Mara Radé – artista que interpretou visualmente uma manifestação oral;

À Esther Beyer – pela dedicação e orientação;

Ai miei parenti, tanti auguri di buona fortuna;

À CAPES, pelo financiamento, possibilitando a realização desta Dissertação.

CRISTINNE

**DE TE FABULA NARRATUR!**

*É de ti que fala esta história!*

(Horácio)

## RESUMO

A pesquisa se propõe a analisar o Discurso Educacional a partir de textos de povos de tradição oral através do campo teórico fornecido pela Análise de Discurso da Escola Francesa, principalmente dentro das pesquisas realizadas por Pêcheux na Terceira Fase. É um estudo de análise em que são levantadas formulações discursivas e marcas lingüísticas que irão mostrar-se como de caráter educativo, somando-se, assim, ao da visão voltada ao sagrado - como se encontra classificados a maioria dos textos pertencentes à tradição oral. Dentro do campo discursivo da oralidade, foram selecionados textos que pertencem ao recorte temático 'música'. Neste acervo temático, foram escolhidos para esta dissertação cinco exemplos: um Rig-Vedas chamado "Hino à Criação", uma lenda bororo conhecida como "A Música", uma canção de ninar inca, o "Canto do Canto" dos Iroqueses, e uma reflexão educativa-pedagógica sobre as canções de roda hoje. Ao analisar as condições de produção que acompanham cada texto, foi possível estabelecer uma relação entre os sentidos pré-construídos e as filiações que os sujeitos faziam a esses sentidos. A pesquisa direcionou-se em constituir o real que se apresentava nos textos, com um levantamento histórico, através dos sentidos encontrados na rede de memória. A dissertação trabalha com a definição de sujeito que se filia aos sentidos pré-construídos e que, ao filiar-se, acaba por interpretar os sentidos já-dados, ressignificando este real onde nasceu. Conclui que, ao interpretar e reinterpretar continuamente, o sujeito acaba por se manifestar (frente a si próprio e frente aos outros) com um gesto educativo. Os povos pesquisados, indiferente à época em que existiram, tinham uma preocupação com a educação, com os saberes que produziram e com os sentidos destes saberes. Esta preocupação era destacada pelo complexo sistema de regras em que estava inserida as técnicas de memória para perpetuar estes saberes.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyse the Educational Discourse from writings produced by folks with oral tradition, through theoretical field given by Discourse Analysis of French School, mainly using Pêcheux's research in the Third Stage. It is a kind of analysis in which discursive formulations and linguistic characters are raised, and that will later be shown as an educational feature, being added to the sacred character – like most writings of oral tradition are classified. In the field of discursive orality, texts linked to music were chosen. In this thematic set, five examples for this paper were selected: one Rig-Vedas called "Hymn to the Creation"; a Bororo's legend known as "The Music"; one Inca's lullaby; the "Chant of Chant" from Iroquois; and a pedagogical-educational reflection about the songs played in a play-around-a-rosy nowadays. In analysing the conditions of production in each text, it was possible to establish a relationship between the pre-constructed senses and the filiations to these senses made by the subjects. This research intended to construct the real present in the texts, through a historical survey of the senses found in the memory web. This dissertation deals with the definition of subject who filiates to the pre-constructed senses and in that way, makes interpretations of the already given senses, re-signifying the real where these senses were born. As a conclusion, when continually interpreting and re-interpreting, the subject ends up manifesting himself (to himself and to the others) with an educated act. The folks analysed, no matter the time they lived, were concerned with education, with the knowledge they produced and with the senses of this knowledge. This concern was emphasized by the complex rule system in which the memory techniques to perpetuate the knowlwdge were inserted.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
SUMÁRIO	VIII
INTRODUÇÃO	10
1 CORPO TEÓRICO	17
1.1 AS MUSAS, O BRAHMAN, OS HUAYNOS, O OKWAMU, O CANTOR, A CANÇÃO DE RODA – CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ORALIDADE E DA ESCRITA	17
1.2 EDUCAÇÃO, DISCURSO, SUJEITO – CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ANÁLISE DE DISCURSO	31
2 ALGUNS PASSOS AO SABER	55
3 A SEGURANÇA	75
4 A REPREENSÃO	98
5 A REPETIÇÃO	122
6 A RESISTÊNCIA	144
CONCLUSÃO	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	176

## LISTA DE ANEXOS

### REFERENTES AO CAPÍTULO 2 ALGUNS PASSOS AO SABER

ANEXO A: O CANTO DA CRIAÇÃO	176
ANEXO B: EXEMPLO DE UMA EXPERIÊNCIA	177

### REFERENTES AO CAPÍTULO 3 A SEGURANÇA

ANEXO C: DINASTIA INCA (c. 1200 - 1572)	178
ANEXO D: CUZCO, 1523	179
ANEXO E: SOBRE OS AMAUTAS	180
ANEXO F: LA CIUDAD SAGRADA	181
ANEXO G: AL GRAN INCA ATAWALLPA	182
ANEXO H: DISCURSO DE INCA ROCA QUANDO DA SUA POSSE COMO IMPERADOR	185
ANEXO I: EL JAILLI	186
ANEXO J: HUAYNO INCAICO - partitura	187

### REFERENTES AO CAPÍTULO 4 A REPREENSÃO

ANEXO K: O ESPÍRITO BUREKÓIBO, OU SEJA, MÉRI PUNE OS BORORO	188
ANEXO L: ORIGEM DO NOME DAS ESTRELAS	194

### REFERENTES AO CAPÍTULO 5 A REPETIÇÃO

ANEXO M: RELAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DA FAMÍLIA LINGÜÍSTICA DOS IROQUESES	196
ANEXO N: ORIGEM DAS RAÇAS, SEGUNDO OS CHEROKIS	197

### REFERENTES AO CAPÍTULO 6 A RESISTÊNCIA

ANEXO O: A LINDA ROSA - partitura	198
ANEXO P: ATIREI O PAU NO GATO - partitura	199
ANEXO Q: A CARROCINHA - partitura	200
ANEXO R: EU SOU CAMPONESINHA - partitura	201
ANEXO S: A CANOA VIROU - partitura	202
ANEXO T: NA PRAÇA DA BANDEIRA - partitura	203
ANEXO U: NESTA RUA - partitura	204
ANEXO V: O CASTELO PEGOU FOGO - partitura	205
ANEXO X: CAPELINHA DE MELÃO - partitura	206

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se propõe a contemplar uma pequena parte da educação, aquela que esteve (está) presente em povos que utilizaram (utilizam) a tradição oral como uma prática social diária e fizeram desta prática um ato educativo. E o que temos sobre a oralidade em nossa História, seja ela no passado ou no presente? Do passado, antes da invenção da escrita, temos algumas cidades arqueológicas, algumas esculturas, alguns vestígios, alguns utensílios, mas também temos alguns textos escritos posteriormente que relatam acontecimentos dos tempos distantes. Com a invenção da escrita, os mais diversos povos passaram a grafar em argila, papiros, telas, paredes e no papel as suas histórias e suas memórias antes apenas faladas. Mais atualmente, temos uma verdadeira Babel cultural. Convivem lado a lado manifestações culturais consideradas como da época primeira da História da Humanidade (época sem escrita) ao lado de engenhos de tecnologia de ponta. Mas, mantém-se ainda a tradição de narrar histórias, cantar nossos feitos e versar nosso passado, nosso presente e imaginar nosso futuro.

E é sobre este ‘contar histórias’ que foi estruturada esta dissertação. Algumas poucas das ‘histórias’ que fazem parte do elenco de nossa literatura e como elas influenciaram gerações, e mesmo povos, através do papel educacional nela manifesto.

Para definirmos os parâmetros dos textos de tradição oral, foi utilizada a pesquisa de Ong (1996), que dispõe da oralidade em nossa História, a dividindo em dois momentos: oralidade primária (‘oralidad primaria’) – como sendo pertencente a uma cultura que desconhece qualquer sistema de grafia, e a oralidade secundária (‘oralidad secundaria’) – que é a que temos hoje, quando a tradição oral caminha lado a lado com a alta tecnologia. A partir destes dois conceitos a pesquisa visitará os textos de tradição oral e traçará a análise a ser realizada, conforme cada caso.

Quando pesquisamos sobre a literatura considerada como pertencente à mais antiga da História da Humanidade, encontramos, em suas narrativas, uma temática geralmente ligada ao

sagrado e, transitando no meio destas, a história do povo que a escreveu. É assim que encontramos o **Velho Testamento**<sup>1</sup> judaico, os **Vedas** indianos, a doutrina das **Quatro Nobres Verdades** e o **Nobre Caminho das Oito Etapas** pregadas por Buda, os vários livros escritos por Confúcio, os **Zend-Avestas** dos persas entre tantos outros.

Estes textos, ao abordar temas tão significativos – geralmente procurando explicar as situações da existência da humanidade na Terra, a sua gênese, o seu papel aqui como sujeito criado por intervenção divina e com um ‘destino’ (Karma) a ser trilhado – contemplam também uma preocupação de cunho preservacionista para esta memória histórica.

Ao relatar sobre suas origens, estes livros nos falam sobre a importância da transmissão oral como instrumento utilizado para a manutenção destas histórias e, assim, que estas fizessem parte da memória de todos; conversas que foram sendo passadas de pai para filho, desde o início dos tempos e que deveriam ser conhecidas por todos. A tradição oral, como ficou conhecido este tipo de manifestação cultural, teve não só sua importância ligada à preservação da história de seu povo, como também ao fato de ser um instrumento utilizado para a educação deste povo.

Dewey (1959), ao escrever **Democracia e Educação**, dedicou uma passagem no capítulo intitulado **A natureza da matéria de estudo** sobre a educação em povos primitivos (conceito do autor), e que, em nossa pesquisa, entenderíamos como povos representantes do que Ong (1996) classifica como ‘oralidade primária’. Dewey destaca o fato de que o tempo destinado à memorização dos conhecimentos referentes à sua cultura, à sua tradição, estariam numa ordem de maior relevância para o grupo do que os destinados a uma atividade diária. Segue-se (Dewey, p. 199-200):

*Existe um vínculo congregador, um elo de ligação nas lendas, tradições, canções e liturgias que acompanham os atos e ritos de um grupo social primitivo. Elas representam o cabedal de significações, sentidos, ou interpretações que emanaram da experiência passada do grupo, que este ama e quer tanto, que a identifica com a concepção de sua própria vida coletiva. Como não fazem parte dos conhecimentos e habilidades manifestados nas ocupações diárias de comer, caçar, fazer a guerra ou a paz, fabricar agasalhos, vasilhas de barro, cestos, etc., torna-se necessário gravá-los direta e conscientemente sobre os mais novos do grupo – e, com frequência, como nas cerimônias de iniciação, são gravados em ambiente de grande fervor e funda emoção. Dão-se os grupos primitivos a muito mais trabalho para conscientemente perpetuar os mitos, lendas e fórmulas verbais sagradas do grupo, do que para transmitir seus*

---

<sup>1</sup> Todos os títulos de livros, capítulos ou poemas mencionados ao longo da dissertação estarão grafados em negrito.

*costumes imediatamente úteis, precisamente porque os primeiros não poderiam ser adquiridos, como os costumes úteis, na vida ordinária da vida social.* (Dewey, 1959, p. 199-200).<sup>2</sup>

E é um ponto espetacular este levantado por Dewey, de que os povos de cultura oral (que o autor chama de grupos primitivos) destacassem o cerimonial que acompanhava cada narrativa ou canção para que houvesse um ‘meio facilitador’ para que aqueles textos fossem lembrados – e que gastavam muito mais tempo com isso do que com as atividades práticas da vida diária. Se pensarmos que estas atividades diárias, como ‘caçar’, ‘colher’ ou ‘fazer o fogo’, por exemplo, eram atividades ligadas diretamente à sobrevivência do grupo, a sua manutenção enquanto grupo, e que era de se esperar que o seu ensino fosse considerado o principal dentro do grupo, Dewey coloca como sendo importante, sim, mas não tanto quanto a conservação daquilo que não era imediato, visível, palpável, comestível, por exemplo; era mais importante preservar os pensamentos, o dito, seu arquivo de memória.

Quando olhamos a educação contemporânea, deparamo-nos com uma importância muito grande dada ao ato de ‘escrever’ e de ‘ler’. Praticamente todas as aulas escolares utilizam esta prática pedagógica, onde temos um texto que deve ser lido e comentado através de um questionamento por escrito<sup>3</sup>. Enquanto que na educação durante a ‘oralidade primária’ de nossa História, a importância maior era (é) dada em ‘escutar’ e em ‘contar’ uma narrativa e, caso se fizesse relevante gravar algum acontecimento para ‘visualizar’ este fato, utilizavam (utilizam) a escrita pictográfica para auxiliar ou acompanhar a narrativa (ou o poema, a canção, etc.). Em povos que apresentam uma dominância para o dito (que é) grafado, ao contrário, consideram, a grosso modo, como verdade, apenas o registrado em papel, o legitimado por algum órgão oficial, sendo que o dito de forma oral, o saber não escrito, figura apenas como uma probabilidade a ser questionada, a ser legitimada.

E essa supremacia dada à grafia é muito recente. Se fôssemos dividir a História da Humanidade (c. 2,5 milhões de anos se contarmos a partir do *Homo habilis*) entre ‘não-escrita’ e ‘escrita’, verificaríamos que mais de 95% de nosso passado é pré-literário; é oral, é

---

<sup>2</sup> A citação encontra-se dentro das regras gramaticais da época.

<sup>3</sup> Por exemplo, na Educação Básica, o Governo Federal distribui livros às escolas, os Professores trabalham com o material escrito através destes livros, somando-se a eles Jornais e Revistas; na Educação Superior, o material escrito é o grande veículo circulador de saberes, através de Seminários ou Leituras Dirigida.

visual, é sonoro, mas não é escrito (a escrita teria 5 mil anos). E é neste campo de pesquisa que esta dissertação se encontra.

Ao selecionarmos alguns textos de tradição oral, percebemos na possibilidade de que estes fossem estudados através dos próprios conhecimentos por eles apresentados. Relacionando todos estes conhecimentos, todos estes saberes, com a educação, talvez pudessemos reconhecer ali uma espécie de ‘textos didáticos’, textos que fossem considerados importantes para o seu povo e, assim, o seu interesse em repeti-los dentro do grupo, o interesse em mantê-los vivo na sociedade; uma espécie de ‘currículo’ com um elenco de saberes a serem preservados. Seria uma possibilidade de entender estes textos como pertencentes ao campo da educação, voltados para uma prática educacional diária e sensível, pertencente a todo um grupo. Ao estudarmos estes ‘textos didáticos’, estaríamos analisando o discurso educacional que perpassa por entre tantos saberes contemplados. Dentro de todo o campo discursivo de textos pertencentes à tradição oral, separamos, em um recorte, aqueles que estivessem relacionados com alguma manifestação cultural associada à música. Assim, os textos aqui analisados apresentam, como um ponto de referência e de ligação entre eles, o fato de abordarem alguma temática que indique como a música era entendida pelo povo de onde foram retirados e, a partir deles, que saberes educacionais podemos aprender através da sua análise.

Para melhor trabalhar o discurso educacional que se encontra nas manifestações discursivas da oralidade, direcionamos esta dissertação da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, o **Corpo Teórico**, encontra-se dividido em duas partes: a primeira aponta para o conceito de música e de oralidade dentro da História da Humanidade e, destacamos, também, o que seria a inclusão da memória cultural grafada com a intervenção e o estabelecimento da escrita. Na segunda parte, trabalhamos os principais conceitos da Análise de Discurso relacionados nesta pesquisa e que formam parte do corpo de análise. A partir deste, iniciam-se os capítulos destinados à análise.

O segundo capítulo, **Alguns Passos ao Saber**, traz uma análise de um hino sagrado, um **Rig-Vedas**, chamado **Hino à Criação**. A análise se encaminha em contemplar o intradiscurso, as marcas de heterogeneidade, as vozes representadas, terminando com uma

comparação entre os versos do **Hino à Criação** e a educação, estabelecendo um paralelo no que seria um Hino à Criação e um Hino ao Saber.

O terceiro capítulo, **A Segurança**, é sobre uma *canção de ninar*<sup>4</sup> inca. Este capítulo desenvolve a idéia do discurso fundador estabelecendo e reafirmando novos sentidos dentro dos já estabelecidos. Abordamos as condições de produção que produziram esta *canção de ninar*; relacionamos exemplos da literatura encontrada entre os incas e, dentre elas, se inclui esta. Terminamos o capítulo com a heterogeneidade constitutiva que se manifesta por entre os poemas e textos da época do Império Inca.

O quarto capítulo, **A Repreensão**, é sobre uma lenda bororo chamada **A Música**. Este capítulo começa abordando a lenda dentro dos gêneros literários, das narrativas, segue com a apresentação de alguns dados históricos e mitológicos sobre os bororos que se encontram mencionados na lenda, e termina por desenvolver a idéia da repreensão dentro da educação bororo e da educação contemporânea.

O quinto capítulo, **A Repetição**, é sobre o **Canto do Canto dos Iroqueses**. Este capítulo inicia com uma análise do poema e a maneira como a repetição de seus versos é a responsável pela ênfase, pelo reforço da história do poema. Ao finalizar, trabalhamos a idéia do ‘repetir’ na educação iroquesa e na educação contemporânea.

O sexto capítulo é sobre as canções de roda, intitulado **A Resistência**. A intenção aqui é demonstrar que, mesmo hoje, num lugar próximo, existe ainda uma tradição cultural que remonta aos mais antigos gestos de relação pessoal que nos levaria à oralidade, no caso, uma brincadeira entre crianças. O importante aqui é destacar este ato lúdico como sendo um ato educativo e relevante dentro de nossa História. Termina com uma reflexão da idéia de ‘resistência’ dentro das escolas hoje.

Dentre os limites impostos à dissertação, ao se analisarem textos, não se abará contemplar o ‘som’ das músicas dos povos estudados. Três canções (referimo-nos aos poemas) fazem parte desta pesquisa – o **Hino** indiano, a *canção de ninar* inca, e o **Canto** iroquês –, mas nenhuma delas será acompanhada de partituras ou cifras musicais. As partituras que acompanham em anexos a pesquisa, encontram-se mais como exemplos de

---

<sup>4</sup> Não temos o título desta canção; como diferenciador utilizarei a forma itálica sempre que me referir a ela.

como hoje guardamos esta memória musical, mas nenhuma análise musical é realizada sobre as partituras. As narrativas pesquisadas aqui, mesmo sendo dentro do recorte temático música, não irão abarcar o espaço sonoro. A análise das narrativas será uma análise discursiva, do lingüístico, do escrito. Mas gostaríamos de lembrar das múltiplas possibilidades de trabalharmos a música quando pensamos em todos os atributos que nos vêm das Musas da Grécia Antiga e de todo o campo de saberes nos quais fazem parte.

Ao lembrarmos que a palavra 'música' tem sua origem nos atributos artísticos e científicos que estavam personificados entre as Nove Musas, entenderíamos por 'música' uma confluência de saberes, ou seja, uma palavra que contemplaria os mais distintos campos de saberes. Esta intenção de abarcar em 'uma' palavra uma confluência de saberes poderia ser aproximada da palavra 'literatura' (Gêneros). Todorov (1980, p. 11) nos explica dizendo que "*Nas línguas européias, a palavra 'literatura', no sentido atual, é bem recente: data apenas do século XIX.*", e nela se entrelaçaram as mais diferentes correntes de 'escritos', distintos pensamentos, etc. Sob sua asa, que o autor chama de 'entidade literatura', apresentaram-se as mais diversas manifestações do pensamento escrito. A 'música', poderia ser vista sob esta ótica, como um grande conceito, como um grande depósito de manifestações sonoras (fossem elas obtidas através do som de instrumentos, voz ou com o corpo humano) ou de manifestações escritas (teorizar sobre estas manifestações sonoras), já desde a Grécia Antiga. Poema também era música, som também era música, canto também era música, dança também era música, o próprio ritmo da natureza era música, assim como a teoria e as interpretações a respeito de um poema, de um som, de um canto, de uma dança, etc., isso tudo faria parte do campo de saber que é a 'música'.

Ao fazer a análise dos discursos presentes nestes textos, teremos como ponto de partida a relação de como, através de um poema/letra de canção, através de uma lenda, este discurso musical se entrelaça em outras formas de saberes. Assim, a letra de uma canção participa não somente como um representante do mundo musical do povo estudado como também do mundo educacional deste povo, de seu discurso educacional. Através da análise realizada, tentaremos compreender características do processo ensino-aprendizagem estabelecido pelos povos, mas, principalmente, de como estas se comprometeram com a 'educação' destes povos.

Sendo assim, a questão básica a ser discutida nesta pesquisa é: a educação em povos de tradição oral através da análise discursiva de suas narrativas e poemas musicais.

## 1 CORPO TEÓRICO

### 1.1 AS MUSAS, O BRAHMAN, OS HUAYNOS, O OKWAMU, O CANTOR, A CANÇÃO DE RODA – considerações a respeito da oralidade e da escrita

Esta é uma pesquisa que aborda a música por uma visão ainda pouco estudada: as colaborações que textos de tradição oral, no caso, narrativas musicais ou poemas/letras de canções, têm a nos oferecer sobre a educação de seus povos. Como uma maneira de apresentar quais os textos que serão aqui pesquisados, elaboramos o título acima, que visa resumir, com apenas uma característica de cada texto, um assunto desenvolvido em cada capítulo. A seqüência de palavras referem-se a: musas – da Grécia Antiga, as divindades associadas às Artes, um dos assuntos tratados no **Corpo Teórico**; brahman – da Índia, significa fala sagrada, palavra mágica, refere-se ao **Rig-Vedas** do capítulo 2; huaynos – expressão que designava música, poesia e dança entre os Incas, assunto tratado no capítulo 3; okwamu – fazer soprar, assobiar, para os bororos, refere-se ao capítulo 4; cantor – uma das tantas denominações que recebia o sacerdote entre os Iroqueses, assunto do capítulo 5; e a canção de roda ou ‘brincadeira de roda’ – modalidade lúdica que contém música, dança e representação cênica, representada ainda hoje em dia, último capítulo.

Optamos por utilizar o conceito de ‘oralidade’ para os povos que serão pesquisados por encontrar neste a melhor definição. Algumas outras designações para substituir o conceito de ‘oralidade’ seriam: Ágrafo, como povos sem escrita; A-Histórico, classificação de povos que por não terem escrita seriam considerados como sem História; Pré-Letrado, povos onde o período estudado se encontrava antes deles desenvolverem a escrita, onde o prefixo ‘pré’ suporia que no período posterior este povo inventaria a escrita (Herskovits, 1963). Oralidade encontra-se como uma melhor possibilidade conceitual, também, por acreditarmos que os

povos aqui pesquisados não sabiam que desconheciam a escrita literária (alfabética, no nosso caso), e não teríamos porque a utilização de um prefixo como ‘pré’ ou ‘a’ para classificá-los. Uma outra questão pela preferência refere-se ao fato de que, nesta pesquisa, não será analisada uma comparação entre ‘escrita pictográfica’, ‘escrita literária’, ‘escrita mnemônica’, ‘escrita musical’ ou quaisquer outras formas de ‘grafia’. Devemos entender a oralidade na História da Humanidade como um *continuum*, que começou quando o homem dominou os signos da fala, atravessou as diversas fases em que estes signos sofreram transformações gráficas, com as múltiplas tentativas de se grafar os sons da fala<sup>5</sup>, para termos, ainda hoje, a oralidade concretizada dentro da nossa sociedade.

Selecionamos para esta pesquisa a temática da educação através de textos de tradição oral que tivessem alguma referência à música. Durante os primeiros contatos com textos de antigas canções, ou mesmo de lendas sobre a música, reparamos na possibilidade de analisá-los a partir da importância que a música tinha para o seu povo, sobre a visão do que seria a mesma para eles, e as possíveis implicações que teriam a partir disso. Assim, os capítulos para esta dissertação contaram com a participação de um **Hino à Criação** hindu, de uma canção inca e outra iroquesa, de uma lenda bororo e uma reflexão sobre a canção de roda, como ainda a encontramos hoje. Não é uma pesquisa musicológica<sup>6</sup> nem uma pesquisa onde se estudaria a educação pelas ‘aulas’ de música que teriam estes povos selecionados. Quando optamos em selecionar a música como sendo a temática para o corpo de análise desta pesquisa, pensamos no universo de possibilidades no qual ela se insere. Pensamos na música associada às artes gráficas, à dança, à escultura, à vestimenta, às caçadas, às guerras, ao cerimonial, à culinária, à cultura, à matemática, à religião, à cosmologia, às forças da natureza e às expectativas humanas. E por que desta intenção? Porque na visão de História Ocidental, na qual me incluo, devedora à cultura greco-latina, a música implica possibilidades mil, sendo que o seu

---

<sup>5</sup> Childe (1981, p.176-218), no capítulo intitulado **A Revolução no Conhecimento Humano**, apresenta a ‘história’ da grafia escrita na Suméria, Egito, Babilônia, Grécia, onde os primeiros exemplos são caracteres e números na forma de figuras convencionais, escrita pictográfica e, posteriormente, a utilização de sinais, onde não se reconhece mais como uma imagem de um objeto específico. “*Os sinais passam a ser, então, altamente convencionais. Os pictogramas foram tão simplificados e abreviados que o objeto representado dificilmente será reconhecido. Além disso, os sinais são usados para representar sons, bem como idéias ou coisas; tornaram-se fonogramas também, embora continuando a ser ideogramas, ao mesmo tempo.*” (Childe, 1981, p. 179).

<sup>6</sup> Não estudaremos partituras musicais de época, instrumentos musicais de época, no sentido destes serem o ponto mais importante para a pesquisa. Quando partituras ou instrumentos musicais são mencionados, esta participação dá-se no sentido de enriquecer com novas informações o assunto pesquisado em cada capítulo.

‘nascimento’ deu-se a partir de uma afluência de saberes e não de uma restrição e discriminação de saberes.

A palavra ‘música’ deve sua origem às Musas (Beyer, 1993), ninfas no panteão mitológico da Grécia Antiga, representantes de tudo o que então se conhecia em Artes e Ciências.

Começemos por relembrar um pouco da história do Coro das Musas e de seus atributos (Spalding, 1965, Escobedo, 1972).

Eram elas em número de nove, filhas de Zeus, o deus soberano, com Mnemósine, deusa da memória, e tinham a peculiaridade de trazerem em si todo o conhecimento de um povo. Muitas vezes confundiam-se entre si, principalmente porque os gregos não costumavam separar em diferentes áreas artísticas a música, a dança, a poesia e o canto, assim como as áreas científicas, como a geometria, a cosmologia, a história que, para eles, eram saberes que se entrecruzavam e se completavam.

O propósito da formação do Coro das Nove Musas era o de perpetuar, com seu canto, a vitória de Zeus sobre os Titãs, quando da tentativa deles de se apoderarem do Olimpo. Este era um pedido que havia partido dos próprios deuses de que, para alegrar os banquetes no Olimpo, as ninfas se fizessem presentes, contribuindo, assim, com suas danças e cantigas. Na Terra, as Musas habitavam lugares tranquilos perto de bosques e fontes. Em seus santuários, as sacerdotisas sempre aconselhavam aos reis com palavras de conforto e paz, restabelecendo antigas discórdias e reatando laços de amizade. Aos poetas, era imperativo que as invocassem, para que suas canções fossem guiadas pelos mantos destas mulheres de rostos sorridentes; caso contrário, sabiam ser extremamente duras e mortais quando desafiadas ou desprezadas.

As Nove Musas ficaram conhecidas como a seqüência a seguir, pois o tempo encontrou por bem convencionar suas atribuições, tendo por patrono o deus Apolo:

**Calíope:** ‘a da bela voz’ Musa da poesia em geral, da Poesia Épica ou Heróica e da grande eloqüência; do canto épico; representada com um rolo de papel e uma pena.

**Clio:** ‘a que anuncia a glória’ era a Musa da História, consigo trazia um rolo de papel e uma pena, às vezes, uma coroa de louro e uma trombeta.

**Érato:** ‘a amante’ Musa da poesia erótica, da Poesia Lírica ou Anacreônica. Trazia uma cítara ou lira. Mais tarde conhecida também como Musa da Mímica e da Geometria.

**Euterpe:** ‘a que alegra’ Musa do Canto Lírico e da Música eólica, da flauta. Representada com uma flauta dupla.

**Melpômene:** ‘a cantante’ Musa do Canto em geral e também da Tragédia, era sempre representada com uma máscara trágica ou com uma coroa, um punhal e um cetro.

**Polímnia:** ‘a dos muitos hinos’ Musa do Canto, da Poesia Lírica religiosa, da memória, da pantomima, Musa da Harmonia.

**Talia:** ‘a que traz alegria e vida’ Musa da Comédia, aparecia com uma máscara cômica, ou Musa da Poesia Bucólica, aparecendo então com um bastão de pastor.

**Terpsícore:** ‘a que se encanta com a dança’ Musa da Dança, trazia consigo uma cítara; Musa da Poesia Lírica ou Coral, representada com uma lira.

**Urânia:** ‘celeste’ Musa da poesia astronômica, representada com uma esfera e um compasso, traje azul, coroa de estrelas. (Spalding, 1965, Escobedo, 1972).

Torna-se difícil delimitarmos o que seria música quando temos tantos atributos a serem pensados. Se para nós, hoje, século XX, temos toda esta ‘história da música’ para embasar nossas pesquisas e na qual podemos nos apoiar na feitura de alguma investigação, seria relevante estudarmos quais as informações, as peculiaridades, os acréscimos ou as similaridades que outros povos nos trazem (trariam) sobre o que representaria a música para eles, bem como sua importância para as suas vidas. Ao entendermos como a música participava de suas vidas, estaremos entendendo um pouco de como a educação se mostrava para estes povos, da importância destas narrativas ou poemas/letras de canções que chegaram até nós através de textos grafados.

Partindo deste questionamento sobre a música, visto através de textos, de uma materialidade lingüística, a pesquisa encaminhou-se pela linha teórica da análise do discurso, com Pêcheux, o autor francês, representante da Análise de Discurso da Escola Francesa da qual falaremos a seguir.

A partir de então, a pesquisa começou a tomar contornos mais nítidos. Os textos selecionados teriam alguma temática musical, podendo ser narrativas ou poemas/letras de canções. A análise seria tratada a partir do corpo teórico da Análise de Discurso da Escola Francesa<sup>7</sup>, e a investigação recairia em levantar outras interpretações sobre os saberes ali contidos e a sua integração dentro do grupo. Ao pesquisar sobre a importância da música para

---

<sup>7</sup> Durante a redação da pesquisa utilizei apenas a expressão ‘Análise de Discurso’ no lugar de ‘Análise de Discurso da Escola Francesa’. A partir da morte de Pêcheux, em 1983, as bases teóricas da Análise de Discurso foram tomando caminhos diversos, mas, como coloca Maingueneau (1998, p.70-71) “(...) podemos ainda falar de Escola francesa, num sentido amplo, como um conjunto de pesquisas em análise do discurso que, sem pertencer a uma mesma escola, compartilham de algumas características: • Estudam, preferentemente, corpus <escritos>, formações discursivas que apresentam um interesse histórico; • refletem sobre a inscrição do Sujeito no seu discurso; • fazem uso das teorias da enunciação lingüística (em particular através dos autores como Benveniste ou Culioli); • atribuem um papel privilegiado ao interdiscurso.”.

estes povos, através da análise, da pesquisa histórica, bem como das marcas lingüísticas em seus textos, estaríamos entrando também em um complexo de saberes nos quais se inclui a educação.

A educação, vista através da análise discursiva dos textos selecionados, proporcionou-nos olhá-los além de uma visão religiosa, sagrada, mitológica, literária, como aparecem nos livros de História, Antropologia, Literatura<sup>8</sup> entre os quais buscamos exemplos para a pesquisa. Ao procurar estabelecer com os textos um diálogo direcionado à educação, começamos a levantar a possibilidade de haver neles um caráter voltado para alguma intencionalidade educacional ali manifesta. Uma característica nos povos estudados é que demandavam um esforço muito grande em preservar estes saberes, em mantê-los vivos e não deixá-los que se perdessem. Um esforço que se materializava no ato de formular técnicas para lembrar-se destes saberes e para que outros também se lembrassem, configurando-se de uma intencionalidade educacional. A este elenco de saberes, que por algum motivo deveriam participar da rede de memória de cada povo estudado, chamamos de ‘currículo’. O trabalho realizou-se, assim, sobre o discurso educacional manifesto nos textos.

Todas as narrativas ou poemas que compõem esta pesquisa foram selecionadas dentre a oralidade da História da Humanidade. Este recorte acabou por configurar-se de uma grande riqueza conforme a investigação prosseguia por entre as diversas fontes bibliográficas, desde a coleta do material até o trabalho já realizado por autores de diversas linhas teóricas, sobre o que era (é) ser um texto pertencente a oralidade e as implicações provenientes desta situação.

Os povos estudados desconheciam a forma da grafia escrita literária (*litera*, letra do alfabeto). Em alguns casos, utilizavam a escrita pictográfica (Ex. Iroqueses) para lembrarem-se de eventos importantes e de cordas, compostas por nós e conchas, para lembrarem-se de datas ou de cálculos importantes (Ex. Incas)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Refiro-me aos textos selecionados para a análise assim como aos textos em Anexo. O caráter dado a eles estava sempre associado ao sagrado; como sendo uma educação voltada ao sagrado. Não apenas os textos que sobreviveram, mas também a sua arte, a sua escultura, a sua pintura, era (é) estudada, principalmente, do ponto de vista de alguma manifestação sagrada. Um autor que trabalha a educação em povos primitivos (entende-se povos antes da escrita, uma vez que ela é a divisória entre ‘história’ e ‘pré-história’) é Hubert (1976), no Capítulo 1 – **De alguns tipos pedagógicos antigos** (p. 3-39). Hauser (1982) usa termos como ‘arte mágica’, ‘arte sagrada’, ‘artista sacerdote’, em seu estudo sobre a arte n’**Os Tempos Pré-Históricos** (Primeira Parte, p. 9-40).

<sup>9</sup> *Ao lado das espécies pictográficas de escrita, e passíveis dos mesmos inconvenientes e das mesmas críticas, podemos colocar os chamados sistemas mnemônicos, abundantes e variados, de que os principais seriam os quipos e os wampuns. Os quipos, para empregar a definição de Vendryès, são cordões formados por fios de lã*

Listamos agora parte do que foi esta investigação, com alguns dos autores mais destacados nas últimas pesquisas a respeito, juntamente com alguns outros considerados já clássicos dentro do estudo da oralidade. Cabe considerar que, dentre os autores estudados, procuramos levantar algumas visões de como o assunto era (é) abordado, para melhor situar-nos durante a redação desta pesquisa. Apesar de ter sido uma busca por conhecimentos bastante gratificante, isto não significa que os autores pesquisados e aqui nomeados sejam, todos eles, mencionados ao longo desta dissertação. Os autores que se seguem e suas experiências a respeito do que seja a oralidade, são apenas uma pequena mostra do que temos hoje sobre o assunto, e como elas estão sendo estruturadas, como elas estão sendo pensadas, faladas e escritas<sup>10</sup>.

Começamos com o livro **Cultura Escrita e Oralidade** (1995, p. 7-8). Os organizadores Olson e Torrance assim resumem os textos abordados no livro:

*Enquanto o volume anterior [Cultura escrita, língua e aprendizado] mostrava algumas das formas pelas quais o discurso escrito passou a desempenhar uma série de funções em uma sociedade de cultura escrita, o presente livro mostra como essas funções se relacionam com as proporcionadas pela oralidade nas culturas tradicionais e também como, nas sociedades de cultura escrita, o discurso oral cerca e condiciona os usos do texto escrito. O discurso oral refere-se, com frequência, a textos escritos arquivados: como consultá-los, interpretá-los, criticá-los, parafraseá-los e, finalmente, criá-los, sempre com algum propósito. É esse discurso oral referente aos textos escritos que acarreta terreno fértil para o pensamento moderno, cético e interpretativo. (Olson; Torrance, 1995, p. 7-8).*

---

*de cores diversas, nos quais se colocam, a alturas diferentes, nós mais ou menos complicados: "Combinando ao mesmo tempo a cor dos cordões, a espessura e a posição dos nós, amarrando os cordões uns aos outros de forma convencional, obtém-se uma representação simbólica das idéias e do seu encadeamento." Quanto aos wampuns, são colares de conchas justapostas, cujas combinações formam figuras geométricas. Alguns deles chegam a empregar seis ou sete mil conchas. Os quipos era o sistema de comunicação dos incas, enquanto os wampuns pertencem aos iroqueses. O "princípio" do wampun é o mesmo do dos quipos; sua significação repousa nas cores das conchas e nas figuras formadas: assim, por exemplo, um machado significa a guerra. Além disso, "as cores brilhantes são reservadas aos objetos agradáveis, as sombrias às coisas tristes: o negro e o violeta indicam perigo; o branco, a paz; o vermelho, a guerra" \*. É bem de ver, entretanto, que por mais aperfeiçoados que sejam, os quipos e os wampuns não passam de recursos mnemônicos: mesmo que possam sugerir algumas idéias, observava Vendryès, não se comparam a um sistema de escrita, cuja função é a de exprimir todas as idéias. (Martins, 1996, p. 39-40). (A nota\* mencionada na citação é a seguinte: "Nota 30: Fèvrier, op.cit., p. 46." O livro mencionado é: "James G. Fèvrier, *Historie de l'écriture*."; este não se encontra discriminado nas Referências Bibliográficas.) A inclusão desta nota deve-se ao fato dela mencionar dois sistemas de grafia que serão citados mais adiante, no capítulo 3, sobre a canção de ninar inca, e no capítulo 5, sobre o Canto dos Iroqueses. Argumentações do autor sobre a supremacia do sistema da escrita sobre outros formas de grafia, o que nos levaria a uma língua transparente e clara, capaz de "exprimir todas as idéias", são questionados do ponto de vista da Análise de Discurso.*

<sup>10</sup> Não é objetivo desta dissertação elaborar algum julgamento aos autores aqui expostos como exemplos de como o assunto 'oralidade' é abordado nas pesquisas realizadas atualmente. Pouquíssimos exemplos estão aqui apresentados como para elaborar uma crítica mais sistemática a respeito do que a 'oralidade' representa nos mais diversos campos teóricos e a importância a ela dada.

Dentre os capítulos formadores do livro, selecionamos para apresentar o de autoria de Eric Havelock intitulado **A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna**<sup>11</sup> (Havelock, 1995, p. 27), onde destacaremos dois pontos principais, a temporalidade da escrita x oralidade e a questão do ser natural ao homem o caráter oral.

*Durante um período de, possivelmente, sete mil anos ou menos, a espécie humana adquiriu a capacidade por meio da qual a mão e o olho, suplementados pelo ouvido e pela boca, conseguem produzir pequenas formas visíveis que desencadearão uma memória da língua previamente pronunciada e ouvida. E essa realização epigráfica ocupou apenas um breve momento da linha evolutiva! O ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Isto é tão válido para nós quanto foi há sete mil anos. A cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e em termos de tempo evolutivo, é mera “presunção”, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural.*

O termo ‘evolução’, neste caso, não está relacionado a uma bipolarização entre ‘superior’ e ‘inferior’ no sentido de ser ‘melhor’ contraposto ao ‘pior’. Quando falamos de evolução da espécie humana, estamos nos referindo à seqüência entre o *Australopithecus* e o *Homo sapiens sapiens*, das diversas etapas biológicas nas quais, por mutações genéticas o corpo humano foi se alterando ao longo dos milênios; a esta linha temporal que gerou diversas ramificações, preenchidas ou não, ligando nosso antepassado mais remoto ao homem atual, é que se convencionou classificar como uma ‘linha evolutiva’<sup>12</sup>. Esta ressalva deve-se ao fato de que, nesta pesquisa, não consideramos uma sociedade ou povo mais evoluído que outro no sentido de ser um determinado povo ‘melhor’ que outro.

Havelock (1995, p. 27) nos apresenta duas conclusões a partir da sua pesquisa sobre a história da oralidade e que se relacionam com esta dissertação:

Primeira: “(...) se admite terem as sociedades humanas pré-históricas se formado com base na intercomunicação por meio da língua, fosse seus membros caçadores e colhedores de frutos, agricultores ou algo intermediário entre essas duas categorias.”

<sup>11</sup> Este capítulo não se encontra discriminado nas **Referências Bibliográficas**. A sua referência bibliográfica segue-se pelo livro **Cultura escrita e oralidade**, organizado por Olson; Torrance.

<sup>12</sup> *A Paleontologia traça a ordem na qual as várias raças, gêneros, etc., aparecem em nosso planeta. Estão dispostos numa espécie de hierarquia evolucionária. (...) A classificação, no caso, depende apenas da ordem de aparecimento. “Superior” significa o que aparece mais tarde no registro das rochas; numa seção geológica ideal as formas de vida mais antigas surgem nas camadas mais profundas, e as mais recentes localizam-se mais próximo à superfície. Qualquer afastamento dessa classificação puramente cronológica é passível de envolver o biólogo em controvérsias metafísicas nas quais, como cientista, ele não deseja envolver-se. O historiador faria bem em seguir-lhe o exemplo.* (Childe, 1981, p. 27).

Segunda: “(...) *nossa herança oral faz parte de nós tanto quanto a habilidade de andar ereto ou usar as mãos (...)*”. (Havelock, 1995, p. 27).

Trabalhemos alguns pontos levantados por Havelock como a questão de ser ‘natural’ ao homem o ato da fala, isto é, um fator biológico, contrapondo-se ao ato da escrita como uma questão ‘cultural’, como um produto da sociedade; a questão da comunicação entre os membros por meio da linguagem; a questão da brevidade da história escrita se contraposta à história da oralidade.

Childe (1988, p. 14) coloca o ato da fala dentro da evolução biológica do homem contrapondo-o com a mesma época em que o homem apresentava suas primeiras manifestações na fabricação de instrumentos (machados, facas, raspadores, etc.). “*Até mesmo os mais antigos crânios mostram uma protuberância do cérebro nas regiões da fala, de modo que a linguagem parece ser uma característica humana tão antiga e universal como a confecção de instrumentos.*”

Ao abordar a importância da linguagem dentro do grupo, Childe (1988, p.14) a coloca como resultado de uma convenção entre os membros da sociedade e de relevância para a própria sobrevivência desta sociedade.

*A linguagem é o veículo para a transmissão da herança social da experiência (...) e é através daquela que esta se acumula e é transmitida. Pela herança social a criança não só participa da experiência adquirida pelos seus ancestrais (...) mas também da experiência do grupo. Não só os pais podem descrever para seus descendentes as crises de sua vida e como puderam atravessá-las, mas todos os membros da sociedade, utilizando-se das mesmas convenções de linguagem, podem contar a seus companheiros o que viram, ouviram, sofreram e fizeram. A experiência humana pode ser **participada**. Ao aprender a fazer e usar o equipamento, a criança está sendo iniciada nessa experiência.*

Neste ponto em que Childe trabalha a questão da linguagem como um veículo, como um momento de enunciação, com uma mensagem a ser transmitida, uma experiência que pode ser ‘participada’ através da linguagem; esta ‘experiência a ser participada’ estaria de acordo com o que Benveniste (1995, p. 69) nomeou de ‘conteúdo’ em sua pesquisa, que, no capítulo 6 intitulado **Categorias de pensamento e categorias de língua**, apresenta-nos da seguinte maneira:

*Seguramente a linguagem, na medida em que é falada, emprega-se para comboiar “o que queremos dizer”. Mas isso a que chamamos “o que queremos dizer” ou “o que temos no espírito” ou “o nosso pensamento” (seja como for que o designemos) é um conteúdo de pensamento, bem difícil de definir em si mesmo, a não ser por características de intencionalidade, ou como estrutura psíquica, etc. Esse conteúdo recebe forma quando é*

*enunciado, e somente assim. Recebe forma da língua e na língua, que é o molde de toda expressão possível; não pode dissociar-se dela e não pode transcendê-la.* (Benveniste, 1995, p. 69).

E sobre a brevidade da história escrita contraposta a extensão da história oral, anteriormente levantada por Havelock, (“*E essa realização epigráfica [memória da língua] ocupou apenas um breve momento da linha evolutiva?*” 1995, p. 27), temos:

*A história escrita constitui um registro irregular e incompleto do que a humanidade realizou, em certas partes do mundo, nos últimos cinco mil anos. O período por ela compreendido representa, na melhor das hipóteses, cerca da centésima parte do tempo de existência do homem em nosso planeta.* (Childe, 1988, p. 9).

Um dos motivos que influenciaram o direcionamento nesta pesquisa é o fato de que, se formos dividir a História da Humanidade, a grosso modo, entre não-escrita/escrita, o período destinado à não-escrita é muito maior ao da escrita, sendo que um campo muito vasto de estudos possa aí encontrar seu destino. Olson (1997), no capítulo 5, intitulado **O que a escrita não representa: como interpretar um texto**, apresenta-nos um estudo condensado sobre a ‘interpretação’ de textos em povos de tradição oral. Quando Martins (Nota 9) nos fala da superioridade da escrita em poder descrever ‘todas’ as idéias para serem transmitidas, a impressão que temos é que um povo ‘sem-escrita’ estaria associado a um povo ‘sem-memória’ (em um posicionamento mais fechado) ou a uma ‘pseudo-memória’, isto é, a uma rede de memória não confiável, a uma história não convincente. A citação de Olson (1997, p.115), abaixo, revê a idéia sobre a validade de uma lembrança oral, de uma história oral, e nos coloca frente a uma complexa estrutura nas técnicas de memória, juntamente com o instrumental utilizado para tal, envolvendo toda a comunidade para ‘manter’, ‘perpetuar’, alguma informação, demonstrando assim, uma preocupação quanto ao interesse de seu passado.

*Vansina (1965), que estudou amplamente as tradições orais africanas, comentou que há numerosas formas especiais de discurso, incluindo-se entre elas **slogans**, provérbios, histórias, poemas e preces, que recaem **grosso modo** em duas categorias: a que preserva as palavras, primordialmente a poesia, e a que preserva o conteúdo, primordialmente a narrativa. A lembrança de informações importantes pelo conteúdo era facilitada por recursos mnemônicos; alguns desses recursos envolviam métodos semelhantes ao **quipu** do Peru; outros, uma execução ritualizada que facilitava a lembrança. Outros ainda envolviam a participação de relembradores profissionais, tais como os bardos, poetas e rapsodos. Dessa maneira, um fundo notável de conhecimento especializado pôde ser reunido e transmitido. Como essas expressões são relatadas pela pessoa que fala, e não tem origem nela, esse discurso é caracterizado por sinais particulares como a postura física do falante, as propriedades vocais*

da fala e certas marcas léxicais tais como 'diz-se que' (Bloch, 1975; Feldman, 1991).<sup>13</sup> (Olson, 1997, p. 115).

Bottéro (1995, p. 20-21) já é de opinião que a história escrita é a única capaz de 'guardar', 'reter' a memória de um povo, a sua história, a sua tradição. A sua pesquisa contrasta em muito com a de Olson apresentada acima. O autor se posiciona como defensor da 'escrita', não abrindo espaço para a história 'sem-escrita', pelo menos não como um espaço válido para uma pesquisa científica.

*Em primeiro lugar a escrita revolucionou a comunicação entre os homens e a qualidade das suas mensagens. O discurso oral implica a presença simultânea, no tempo e lugar, da boca que fala e dos ouvidos que ouvem. Não é feito para durar mais do que essa fugaz confrontação; por isso, não pode ser "retido" (em todos os sentidos da palavra) com facilidade, embora seja breve na maioria das vezes (...). Já o discurso escrito transcende o espaço e a duração: uma vez fixado, pode, por si mesmo, ser difundido por inteiro em todos os lugares e todos os tempos, em toda parte onde encontra um "leitor", bem além do círculo obrigatoriamente estreito dos "auditores". Dispensa a presença daquele que o fez e suprime, na sua comunicação, a dependência auricular daquele que o recebe: este último só é confrontado com a mensagem pura, como se ela fosse endereçada apenas a ele. E a recolhe tal e qual, no seu conteúdo integral, na sua organização lógica, com todos os seus detalhes, cada um no lugar que lhe foi atribuído pelo autor. Pode até recebê-la quantas vezes quiser, para penetrá-la mais a fundo, ao sabor de suas releituras.*

*Por outro lado, ao contrário do discurso oral, flutuante, lábil e contínuo, que não se pode apanhar, como a água e o tempo que correm, a mensagem escrita é materializada, tendo recebido ao mesmo tempo consistência e duração: não é uma corrente de água inesgotável e impermanente como o rio de Heráclito, no qual nunca nos banhamos duas vezes; tornou-se um objeto, coerente, autônomo e manipulável à vontade.*

Aqui permeia a idéia de 'receber' a mensagem, a idéia de que a leitura que fazemos de um texto é sempre a mesma, a idéia do 'conteúdo integral' do material escrito, a idéia de que podemos participar da 'mensagem' emitida pelo autor/emissor sem reserva alguma; uma idéia que vai ao encontro da língua transparente, de uma linguagem feita de signos que tornam possível a sua compreensão por todos. A idéia de uma língua pura capaz de significar de maneira verdadeira a tudo e capaz, ao mesmo tempo, de pertencer a todos, de ser entendida por todos, não inclui o fato de que a língua possui equívocos.

Bottéro (1995) defende a idéia de que 'só' a língua escrita é capaz de permanecer intacta ao longo dos anos, tendo, assim, seu conteúdo integral; a tradição oral não participaria

<sup>13</sup> Os livros citados são os seguintes – aqui descritos segundo o modelo do livro: "VANSINA, J. 1965. *Oral tradition; a study in historical methodology*. Trad. H. M. Wright. London, Routledge & Kegan Paul. {Edição original de 1961}."; "BLOCH, M. 1975. *Oratory and political language in traditional society*. London, Academic Press." e "FELDMAN, C. F. 1991. *Oral metalanguage*. In: OLSON, D. R. & TORRANCE, N., org. *Literary and orality*. Cambridge, Cambridge University Press. p. 47-65." – Os dois primeiros livros não se encontram discriminados nas **Referências Bibliográficas**, o terceiro encontra-se na sua versão em português.

do mesmo patamar de confiabilidade e veracidade que comporta a língua escrita. Childe, acima citado, compartilha a idéia da linguagem como ‘transmissão’ (entre o grupo social) da experiência humana, podendo, assim, ser compartilhada por todos. O uso das “(...) *mesmas convenções de linguagem (...)*” (Childe, 1988, p. 14) capaz de prever os perigos que rodeiam a aldeia, capaz de organizar a plantação, capaz de reter as perspectivas e desilusões humanas. A linguagem atuando de maneira a dividir a experiência de um entre todos, tornando a experiência ‘participada’ entre todos. Apesar do caráter que Childe dá à linguagem oral, a sua idéia de mensagem pura é mantida, de linguagem transparente e capaz de ‘chegar’ a todos, limpa o suficiente como para ser por todos compreendida.

Ong (1996, p. 20), em sua pesquisa sobre a questão da ‘oralidade’ na História da Humanidade, levanta pontos que vão desde a etimologia dos conceitos utilizados até um trabalho mais detalhado entre a lingüística e a cultura de cada grupo social. Para esta dissertação, separamos uma definição por ele utilizada ao dividir a tradição oral entre ‘primária’ e ‘secundária’:

*(...) llamo “oralidad primaria” a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es “primaria” por el contraste con la “oralidad secundaria” de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión. Hoy en día la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto puesto que toda cultura conoce la escritura y tiene alguna experiencia de sus efectos. No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aun en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria.*

Poderíamos entender a tradição oral como um processo de resistência ao longo da História da Humanidade; um ‘processo’ porque é passível de mudanças, teóricas e práticas, um processo que foi se consolidando, des-consolidando, afirmando, reafirmando, retomando ao longo de tantos anos. E é uma resistência, porque esteve ao borde do considerado ‘correto’, ‘verídico’, ‘científico’ por inúmeras vezes. A tradição oral, enfim, aprendeu a resistir e, apesar dos pesquisadores que a açoitam com a bandeira da ‘objetividade’, não podemos desconsiderar o quanto a oralidade se configurou com materialidade e solidez capaz de perpetuar-se por entre as intempéries humanas.

Para concluir a questão sobre a oralidade, gostaríamos de acrescentar que, nesta dissertação, utilizaremos os conceitos trazidos por Ong, acima citados, sobre a ‘oralidade primária’ e a ‘oralidade secundária’.

Por ‘oralidade primária’, que Ong (1996, p. 20) considera como a sociedade que desconhecia totalmente a escrita ou a impressão, teríamos que entender por sociedades que desconheciam a escrita alfabética, literal, “*Tenemos término ‘literatura’, que básicamente significa ‘escritos’ (en latín literatura, de litera, letra del alfabeto), para cubrir un cuerpo dado de material escrito (...), pero no contamos con ninguna palabra o concepto similarmente satisfactoria para referirnos a una herencia meramente oral (...)*”. Entendemos, assim, que, para Ong, a escrita pictográfica, por exemplo, não estaria classificada entre as formas de ‘literatura’, de ‘escrita’. Esta definição vai ao encontro da definição encontrada nos textos e livros da disciplina de História pesquisados para esta dissertação; ao mencionarem que o povo não tinha escrita – sem alguma explicação sobre o que seria esta ‘escrita’ – a seguir mencionavam que conheciam a escrita pictográfica, por exemplo.<sup>14</sup> Para encontrarmos uma situação de equilíbrio entre as diversas áreas em que esta pesquisa foi buscar seus dados de análise (História, Literatura, Mitologia, Análise de Discurso), utilizaremos a definição de ‘oralidade primária’ para os povos que desconheciam a escrita literal, esta grafia a qual Childe define como pictogramas simplificados e abreviados, sinais para representar os sons (Nota 5); mesmo que estes povos conhecessem outras formas de escritas, como a pictográfica. E, sobre a ‘oralidade primária’ que os capítulos 2, 3, 4 e 5 terão seu campo de estudo.

O capítulo 6 de nossa pesquisa é destinado às “canções de roda” que temos hoje. Este capítulo não se enquadraria perfeitamente dentro do conceito de Ong sobre ‘oralidade primária’ como pertencente a povos que desconheciam a escrita literal e, ao mesmo tempo, não se enquadraria dentro do conceito de ‘oralidade secundária’, onde a oralidade está associada a alta tecnologia da escrita e da impressão. Não é o objetivo da pesquisa ‘engavetar’ as “canções de roda” entre o conceito de ‘oralidade primária’ ou ‘secundária’, mas situá-las em um entremeio entre estes dois conceitos. As “canções de roda” como um exemplo de brincadeiras infantis nem sempre estiveram associados a uma grafia de suas canções e poesias, como veremos nos capítulo destinado a elas. Apenas neste século as “canções de

---

<sup>14</sup> Todos os autores de História utilizados no capítulo 3 são unânimes em afirmar que os Incas desconheciam a escrita mas conheciam a escrita pictográfica, por exemplo.

roda” foram objeto de uma pesquisa mais elaborada sobre a sua importância em nossa História, sendo grafadas nas mais diversas maneiras. Estaríamos entendendo as “canções de roda” no que Ong (1996, p. 20) ressaltou quando finaliza o parágrafo citado com a seguinte frase: *“No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aun en un ambiente altamente tecnologico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria.”* Apesar das formas grafadas em que se encontram as “canções de roda”, as crianças continuam a aprendê-las brincando umas com as outras, sendo que, nesta idade, muitas delas não sabem ler ou escrever. Dada a influência dos meios de comunicação e dos meios de difusão e circulação das canções infantis, poderíamos pensar que as “canções de roda”, antes uma brincadeira de ‘rua’, entrará para os lares através da televisão/aparelhos de som e teremos, assim, as “canções de roda” associadas ao conceito de ‘oralidade secundária’, uma brincadeira associada à alta tecnologia e, usando uma expressão mais dura, dependente dela. No caso desta dissertação, estudaremos as “canções de roda” como um exemplo de resistência da tradição oral, que conseguiu chegar a este século sendo difundida da mesma maneira como o era na Idade Média, através de uma brincadeira passada de geração a geração.

Quando mencionamos acima que os textos aqui analisados foram selecionados a partir do campo do religioso, do mitológico ou do sagrado, como o **Hino à Criação**, a lenda **A Música**, e o **Canto do Canto dos Iroqueses**, devemos ressaltar que as “canções de roda” aqui trabalhadas foram recolhidas a partir de cancioneiros infantis.

A melhor classificação que encontramos para posicionarmos os textos pesquisados dentro da oralidade foi a manifesta acima. As pesquisas sobre a oralidade ainda se encontram em maior volume no que seria classificado como pertencente a ‘oralidade primária’, isto é, a época da Pré-História na área da História, os ‘povos selvagens’ na Antropologia, Antologias poéticas pré-colombianas no campo da Literatura, por exemplo, são maneiras de se referir a povos que desconheciam a escrita (‘oralidade primária’). A tendência, nestas áreas, é colocar ‘todos’ os textos sobreviventes da oralidade e anteriores à escrita como pertencentes ao sagrado, ao mitológico, ao religioso (Nota 8), com uma linha divisória que pode ser nomeada como ‘povo com escrita’ / ‘povo sem escrita’ – entende-se por escrita literal. Quando optamos em utilizar o conceito de oralidade, não estávamos buscando um substituto para ‘sem escrita’, ‘pré-história’, ou qualquer definição onde a escrita esteja mencionada; a oralidade, para a História da Humanidade, é a sua voz. Ela, a oralidade, não tem ‘um’ período, ou ‘alguns’, se

tivesse, seria apenas numa visão fatual, como os períodos em que foram divididos a História<sup>15</sup>. Por isso, a dificuldade em denominar, de maneira esclarecedora, estes poucos textos aqui trabalhados, dentro do que seja a oralidade e dentro das classificações existentes do que seja a oralidade.

---

<sup>15</sup> Divisão clássica e recorrente adotada nos livros de História é a que se segue: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea.

## 1.2 EDUCAÇÃO, DISCURSO, SUJEITO – considerações a respeito da Análise de Discurso

A Análise de Discurso, como uma disciplina desenvolvida por Pêcheux, iniciou nos anos 60, a partir de uma série de estudos publicados em que o autor fazia algumas críticas às ciências sociais quanto a sua cientificidade e opunha-se aos rumos da psicologia social<sup>16</sup>. Em 1966, Pêcheux publicou um texto intitulado **Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales, spécialement de la psychologie sociale**, e, em 1968, um outro com o nome de **Remarques pour une théorie générale des idéologies**, com a ressalva de que, para ambos, ele utilizou o pseudônimo de Thomas Herbert. Neste mesmo período, publicou dois artigos sobre a análise do discurso; um em 1967, no **Bulletin dy Centre d'Etudes et de Recherches Psychotechniques (C.E.R.E.P.)** e o segundo, em 1968, na revista **Psychologie française**, utilizando, nestes artigos, o seu próprio nome, Michel Pêcheux. Segundo Henry (1993a, p. 14) intenção de Pêcheux em publicar artigos com nomes diferentes, em áreas distintas, com conteúdos, a princípio, também distintos, era “(...) evitar uma apresentação explícita e direta de suas orientações teóricas efetivas que, não estando na linha acadêmica da psicologia francesa, poderiam causar inconvenientes à sua carreira.”

No que se refere às ciências sociais, em seu artigo de 1966, Pêcheux estabelecia como sendo duas as críticas principais a esta ciência:

1. *O estado das ciências sociais era um tanto pré-científico;*
2. *O estabelecimento de uma ciência necessita de instrumentos.* (Henry, 1993a, p. 15).  
[Já no segundo texto, de 1968, Herbert-Pêcheux apontava algumas definições sobre os caminhos de uma ciência, por exemplo (Henry, 1993a, p. 16):]
  1. (...) *toda ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. Logo, o objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas uma construção.* (...).
  2. *Em cada ciência, dois momentos devem ser distinguidos. Primeiramente, o momento da transformação produtora do seu objeto, que é dominado por um trabalho de elaboração teórico-conceitual que subverte o discurso ideológico com que esta ciência rompe. Em*

---

<sup>16</sup> Este resumo histórico da Análise de Discurso e do trabalho desenvolvido por Pêcheux é apenas uma ‘listagem’ de alguns pontos de sua pesquisa, e a intenção aqui é apenas introduzir o leitor neste assunto tão complexo. Durante a redação deste capítulo, cito algumas fontes nas quais Pêcheux buscou informações para a sua pesquisa, alguns textos escritos pelo próprio autor, assim como alguns artigos que estão sendo desenvolvidos a partir da pesquisa dele e que poderão servir como ponto de partida para maiores informações sobre o assunto. A seleção também recaiu sobre os conceitos utilizados na pesquisa, sendo que apenas alguns foram descritos por serem aqueles em que a dissertação irá se basear, ou por considerar que eram cruciais para a compreensão do texto.

*segundo, o momento da “reprodução metódica” deste objeto, o qual é de natureza conceitual e experimental. (Henry, 1993a, p. 16).*

A preocupação de Pêcheux quanto à necessidade de instrumentos para uma ciência referia-se a recusar a utilização de todo e qualquer instrumento como de caráter científico, pois, todo instrumento estava acompanhado de uma prática que o viu nascer, e não se poderia ‘transferir’ instrumentos de uma ciência a outra sem que houvesse uma compensação teórica que a acompanhasse. Quando uma ciência ‘inventa’ instrumentos para si própria, eles se tornam a ‘teoria realizada’ desta mesma ciência, desta prática, e o aproveitamento de um instrumento por outra ciência passaria por uma reinvenção deste mesmo instrumento. Um exemplo a ser considerado é o da balança como sendo um instrumento nascido das práticas técnicas, ligadas ao processo de produção, um instrumento utilizado pelos comerciantes e que, posteriormente, passou a ser utilizada como instrumento científico.

*Entretanto, diz Pêcheux, cada vez que um instrumento ou experimento é transferido de um ramo de ciência para outro, ou a **fortiori** de uma ciência para outra, este instrumento ou este experimento é de algum modo reinventado, tornando-se um instrumento ou experimento desta ciência em particular, ou deste ramo particular de ciência. E Pêcheux conclui sobre este ponto dizendo que as ciências colocam suas questões, através da interpretação de instrumentos, de tal maneira que os ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste, em última instância, na apropriação dos instrumentos pela teoria. É isto que faz da atividade científica uma **prática**. (Henry, 1993a, p. 17).*

Ao escrever, em 1969, o artigo **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**, considerado como o artigo que deu impulso ao que se estabeleceu denominar como Análise do Discurso da Escola Francesa<sup>17</sup>, Pêcheux estava construindo justamente este ‘instrumental’ a ser utilizado pelas ciências sociais e que, devido a sua falta, havia levantado duras críticas em seus artigos anteriores. Nestes artigos Pêcheux relatava que as ciências sociais:

*(...) desenvolveram-se principalmente, (...) nas sociedades em que, de modo dominante, a prática política teve como objetivo transformar as relações sociais no seio da prática social de tal modo que a estrutura global desta última ficasse conservada.” (...) O instrumento da prática política é o **discurso**, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social. (Henry, 1993a, p. 24).*

<sup>17</sup> Utilizei como ‘Análise do Discurso’ por encontrar-se na Primeira Época da pesquisa de Pêcheux. Posteriormente a história da Análise de Discurso passou a ser dividida em três épocas distintas. Na época deste artigo o autor chamava de Análise Automática do Discurso – Primeira Fase da pesquisa de Pêcheux. A referência Análise de Discurso pertence à Terceira Fase. A Segunda Fase é conhecida como Análise do Discurso. No artigo escrito em 1983, **A Análise de Discurso: Três Épocas** (1993b), Pêcheux resume os principais pontos que dividiram a sua pesquisa, nomeando-as apenas como AD-1, AD-2 e AD-3.

Assim, o instrumento que faltava às ciências sociais dizia respeito ao modo como se fazia a análise do discurso. Para suprir esta falta, ele concebe os dados, este 'instrumental', para a análise neste artigo (AAD-69), a partir da formulação de alguns conceitos, ou da busca de alguns 'instrumentos' pertencentes a outras ciências e reinterpretados para a nova disciplina que se propunha de análise do discurso. Entre os instrumentos vindos de outras ciências podemos citar a linguagem (da Lingüística), o sujeito (da Psicanálise), a ideologia (do Marxismo). Quanto aos conceitos, podemos citar um que acompanha toda a sua obra e do qual é condição essencial em toda a pesquisa que se proponha a analisar discursos a partir da análise de Pêcheux (1993a, p. 75) que é o chamado 'condições de produção', que o autor define como "*(...) o estudo da ligação entre as 'circunstâncias' de um discurso e o seu processo de produção.*"

O posicionamento de Pêcheux quanto ao conceito de linguagem, e a partir de onde constrói a sua pesquisa, tem início nos estudos de Saussure, no início do século. Como elaborado pelo próprio Pêcheux, no artigo citado **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**, esta crítica se faz no sentido da linguagem ser considerada dentro dos limites da teoria informacional, a linguagem como transportadora de informação. Conforme vai apresentando as primeiras diferenças entre a Análise do Discurso e as outras Teorias de análise de texto, de comunicação ou de informação, vai conferindo, assim, as primeiras delimitações da disciplina, as primeiras definições conceituais do que mais tarde ficou conhecido como Análise do Discurso da Escola Francesa.

Pêcheux inicia o artigo (AAD-69, 1993a, p. 61) tratando da ciência Lingüística. Coloca que antes da pesquisa de Saussure, posteriormente condensada no livro **Curso de Lingüística Geral**, "*(...) estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar textos, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes, ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto, e da atividade do gramático sob modalidades normativas ou descritivas; (...)*". Resumindo, a ciência da língua seria "*(...) ao mesmo tempo ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão, (...)*" (Pêcheux, 1993a, p. 61).

Para entendermos um pouco mais a que Pêcheux se referia ao colocar o estudo da língua antes de Saussure, sobre o seu retrospecto histórico, iniciamos, agora, um resumo de

parte da pesquisa de Saussure, intitulada **Visão Geral da História da Lingüística**, do Capítulo 1 de seu livro.

Saussure ([1989?], p. 7) inicia afirmando que foram três fases distintas pelas quais passou a ciência da língua antes de reconhecer “(...) *o seu verdadeiro e único objeto*.”.

A Primeira Fase seria a destinada à ‘Gramática’ e que iniciou com os estudos elaborados pelos gregos e que definiria as regras para a língua, possibilitando dividir as formas corretas das incorretas. A Segunda Fase que seria com a disciplina da ‘Filologia’, surgida em 1777 com o movimento criado por Friedrich August Wolf. “*A língua não é o único objeto da Filologia, que quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos; êste [sic] primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições, etc.; em tôda [sic] parte ela usa seu método próprio, que é a crítica.*” (Saussure, [1989?], p. 7). E a Terceira Fase, que começou em 1816, com o livro **Sistema da Conjugação do Sânscrito** de Franz Bopp. Neste livro o autor estabelecia relações que uniam o sânscrito ao alemão, ao grego, ao latim, etc. iniciando o que se conheceu por Gramática Comparada ou Filologia Comparada.

Ao explicar qual é a matéria da lingüística, Saussure ([1989?], p. 13) define como sendo

*(...) constituída inicialmente por tôdas [sic] as manifestações da linguagem humana, (...) de povos selvagens ou de nações civilizadas, (...) considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas tôdas [sic] as formas de expressão. (...) como a linguagem escapa as mais das vèzes [sic] à observação, o lingüista deverá ter em conta os textos escritos, pois sòmente [sic] êles [sic] lhe farão conhecer os idiomas passados ou distantes.*

Ao definir a língua, o autor a coloca assim:

*Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é sòmente [sic] uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente [sic]. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (Saussure, [1989?], p. 17).*

A língua como pertencente ao social, a fala como pertencente ao particular. A língua “*Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou,*

*mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, (...)*” (Saussure, [1989?], p. 21). A fala, como o ‘uso’ que o indivíduo faz da língua seria, para Saussure, a parte escorregadia do estudo da Lingüística, pois não se pode apreendê-la em regras fixas, uma vez que cada um faz ‘uso individual’ da língua e a manipula de forma particular.

Saussure encaminha a sua pesquisa em separar a ciência da língua entre a prática e a teoria da linguagem: “(...) *a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento (...)*” (Pêcheux, 1993a, p. 62).

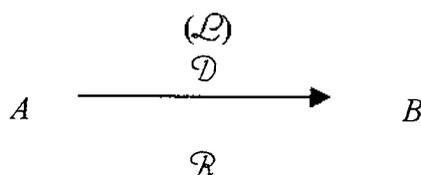
*A consequência desse deslocamento é, como se sabe, a seguinte: o “texto”, de modo algum, pode ser o objeto pertinente para a ciência lingüística pois ele não funciona; o que funciona é a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto: a língua, como objeto de ciência, se opõe à fala, como resíduo não-científico da análise. “Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1°, o que é social do que é individual; 2°, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental” (Saussure, 1915, 13.ed. 1987, p. 22). (Pêcheux, 1993a, p. 62).<sup>18</sup>*

Entender a língua como único objeto da lingüística, entender a língua como um sistema abstrato de estudo, relegando à fala, que é a utilização que o sujeito faz da língua, a condição de imprecisa, impura, não podendo ser um objeto de estudo por seu caráter dinâmico e não sistemático, acabou por silenciá-la de seu sujeito. “*Fica evidente que as exclusões estabelecidas incidem todas sobre o sujeito: sua atividade, ligada ao exercício da linguagem, é entendida como individual, remetendo para uma ‘liberdade’ que escapa às sistematizações próprias à língua.*” (Indursky, 1996, p. 1).

Ao trabalhar com o conceito de língua, Pêcheux não a considera como sendo algo transparente, limpa, capaz de ser sistematizada por todos e, principalmente, tendo a mesma compreensão por todos – como os autores citados acima, Childe (1988), Bottéro (1995), Martins (1996), e outros que colocavam a língua como um instrumento para transmitir as instruções, as mensagens, etc. Pêcheux considerava a linguagem dentro da teoria informacional como uma ideologia “(...) *cuja função nas ‘ciências sociais e humanas’ (onde ela é dominante) é justamente mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta*

<sup>18</sup> A edição do livro de Saussure utilizada nesta pesquisa é a 15ª, pela Ed. Cultrix. Enquanto na nota de Pêcheux a data da primeira edição consta como 1915, no Prefácio à Edição Brasileira consta como 1916 (p. XIII).

*ligação e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais.*” (Henry, 1993a, p. 25). A crítica de Pêcheux (1993a, p. 79) a esta questão sobre a clareza da língua em poder transmiti-la, refere-se ao que ele chamou de “(...) ‘esquema ‘informacional’ derivado das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação (esquema ‘emissor-mensagem-receptor’)”. Conforme o esquema a seguir:



“Com, respectivamente:

A: o ‘destinador’,

B: o ‘destinatário’,

R: o ‘referente’,

(L): o código lingüístico comum a A e a B,

→ : o ‘contacto’ estabelecido entre A e B,

D: a seqüência verbal emitida por A em direção a B.” (Pêcheux, 1993a, p. 81-82).

A crítica de Pêcheux é justamente no que se chama de ‘mensagem’ como transmissão de informação. A este ‘contato’ entre A e B, ao qual ele denominou de ‘discurso’, “(...) *que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B.*” (Pêcheux, 1993a, p. 81). De certa maneira, cada um, cada sujeito, interpretaria de maneira particular cada ‘mensagem’. Caso esta ‘mensagem’ fizesse ‘sentido’ a quem a estivesse escutando, ou lendo, ou ‘recebendo’, estaríamos numa situação de ‘efeito de sentidos’, uma vez que os locutores participaram deste ‘efeito de sentidos’ entre si. Deve-se pensar que são dois sujeitos os locutores, dois seres que se encontram filiados a diferentes saberes. Pêcheux, ao considerar a língua como ‘condição de possibilidade do discurso’, desloca a dicotomia de Saussure entre língua/fala para língua-fala/discurso (Orlandi, 1987).

Enquanto Saussure se referia à transmissão de mensagens entre dois indivíduos, Pêcheux preferia utilizar ‘efeito de sentidos’ entre dois locutores (sujeitos) ao termos uma situação de comunicação. A introdução do ‘sujeito’ no panorama da comunicação deve-se a Benveniste, como bem colocam Reis; Lopes (1988). Os autores nos apresentam um pequeno histórico onde o discurso entre locutores deixou de ser uma troca de informações num ato de

comunicação para haver um “efeito de sentidos” (Pêcheux, 1993a, p. 82). De forma resumida, introduzem o assunto da seguinte maneira:

*As propostas de Benveniste abrem novos horizontes aos estudos lingüísticos, pela introdução do sujeito e da situação como parâmetros decisivos na descrição da atividade verbal. Na esteira desta abertura, encontra-se a concepção de discurso como enunciado considerado em função das suas condições de produção. Com esta formulação, pretende sublinhar-se que os locutores não são meros pólos de um circuito comunicativo, mas sim entidades situadas num tempo histórico e num espaço sociocultural bem definidos que condicionam o seu comportamento lingüístico. Por outras palavras, o falante ocupa um “dado” lugar numa certa conjuntura, e esse “lugar” implica a emergência de um conjunto de filtros (as formações discursivas<sup>19</sup>) que condicionam a sua atividade discursiva, mediatamente regida por parâmetros de ordem ideológica e sociocultural; daí que se afirme que “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, na sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões e proposições são produzidas (quer dizer, reproduzidas)” (Pêcheux, 1975:144).<sup>20</sup> (Reis; Lopes, 1988, p. 28).*

A própria questão de um sujeito falante, de um sujeito que se apropria da língua para produzir discursos, não era um sujeito que se podia aprisionar em um conceito fechado para Pêcheux. No artigo **A Análise de Discurso: Três Épocas** (1993b, p. 317) o autor termina com o seguinte subtítulo “*E sobretudo muitos pontos de interrogação...*”, dando a entender a importância de futuras pesquisas a serem realizadas, e, entre estes ‘pontos de interrogação’,

<sup>19</sup> **Nota minha:** nesta dissertação, optei em utilizar a expressão ‘rede de sentidos’ (ou ‘rede de memória’) no lugar de ‘formação discursiva’. Esta atitude está em concordância com a Terceira Fase da Análise de Discurso quando Pêcheux assim se referiu no livro **O Discurso – Estrutura ou Acontecimento** (1990). Segundo Maingueneau (1998, p.67-68) a noção de ‘formação discursiva’ “(...) foi introduzida por Foucault (1969:53) para designar conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas.” Posteriormente Pêcheux, dentro do quadro teórico de Althusser, redefiniu o conceito de ‘formação discursiva’ a partir das posições políticas e ideológicas dentro da formação social. “Essas formações ideológicas incluem “uma ou várias **formações discursivas** interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição oral, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (Pêcheux et al., 1990:102).” (Maingueneau, 1998, p.68). Os livros citados nesta nota são os seguintes – conforme o modelo do livro: “FOUCAULT, M. *Archeologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.” e “PÊCHEUX, M. *L’inquiétude du discours*, textes de M. Pêcheux choisis et présentés par D. Maldidier. Paris: Éditions des Cendres, 1990.” Estes livros não se encontram discriminados nas **Referências Bibliográficas** desta dissertação. Uma outra preferência pela utilização de ‘rede’ ao invés de ‘formação discursiva’ é quanto a plasticidade da expressão; ela chega a ser visível, com forma e contorno. Uma comparação que poderíamos fazer é entre ‘rede’ e ‘harmonia’, na música. Harmonia seria, a grosso modo, uma seqüência de acordes formadores de uma ‘teia harmônica’: esta ‘teia’ poderia ser estudada de uma perspectiva ‘vertical’, informando sobre os acordes (o grau, a inversão, etc.) e na perspectiva ‘horizontal’ informando sobre as várias linhas melódicas; as linhas ‘horizontais’ entrelaçadas às ‘verticais’ formariam o tecido harmônico. Apesar desta grafia visual, a harmonia não se fecha neste cruzamento de linhas horizontais e verticais, pois temos os sons, os timbres, a intensidade, os instrumentos, etc. que também participam desta rede harmônica. A idéia de ‘rede’ acaba sendo mais do que ‘o que pode ser dito numa conjuntura dada’, pois ao interpretar se dá sentidos e, dentro da conjuntura dada, dentro das linhas horizontais e verticais, há mais do que o dito, há a(s) interpretação(ões) para este dito.

<sup>20</sup> O livro de Pêcheux citado pelos autores é – conforme a referência pelo livro: “*Les vérités de la Palice*. Paris, F. Maspero. 1975.” Este livro não se encontra discriminado nas **Referências Bibliográficas**.

questões referentes ao sujeito foram levantadas. Listamos, agora, algumas destas questões que podem nos ajudar a delimitar alguns contornos ao conceito de sujeito.

1. *Como separar, nisso que continuamos a chamar “o sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (...) e a emergência de uma posição do sujeito? (...) O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? (...)*
2. *Se o pensamento que se confronta com um “tema” sob um certo “ponto de vista” é uma posição no interior de uma rede de questões, como esta posição vem se inscrever, de uma só vez, nas figuras da “troca” conversacional (do diálogo à ruptura, passando por todas as formas de conflito) e nas figuras que põem em perspectiva, como gesto que estrutura um campo de leituras (indicação de filiações, de “trajetos temáticos” convocando séries textuais heterogêneas)? O que é que faz, desse modo, o encontro entre um espaço de interlocução, um espaço de memória e uma rede de questões? (Pêcheux, 1993b, p. 317-318).*

Talvez o que melhor nos oriente neste emaranhado de questões em que está mergulhado o sujeito, seja o ponto em que o sujeito se filia a determinados discursos pertencentes a um campo discursivo no qual se encontra. O sujeito não mais como aquele que se considera ‘fonte de seu discurso’, o sujeito da Primeira Fase das pesquisas de Pêcheux, quando “(...) os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’.” (Pêcheux, 1993b, p. 311) mas um sujeito que pertence a uma rede de memória, que dará sentido e interpretará o mundo que o rodeia partir do lugar em que se encontra e que se filiara a alguns destes discursos desse lugar.

Retornando a Paul Henry (1993a), no artigo intitulado **Os Fundamentos Teóricos da ‘Análise Automática do Discurso’ de Michel Pêcheux (1969)**, o autor nos explica a origem do que Pêcheux entendia por um sujeito ‘assujeitado’ ao seu discurso, nesta Primeira Fase da Análise do Discurso. A referência teórica utilizada por Pêcheux ao escrever aquele artigo foi através de Althusser (1985), autor que fez uma releitura de Marx, do materialismo histórico, com o livro **Aparelhos Ideológicos de Estado**. “(...) é tendo como referência a ideologia que Pêcheux introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar. É enquanto sujeito que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção.” (Henry, 1993a, p. 30). A grande tese (terceira) defendida por Althusser era sobre a ideologia que interpela os indivíduos enquanto sujeitos<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> A citação a seguir desenvolve esta colocação sobre o sujeito: “Portanto a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Sendo a ideologia eterna, devemos agora suprimir a temporalidade em que apresentamos o funcionamento da ideologia e dizer: a ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos, o que necessariamente nos leva a uma última formulação: os **indivíduos são sempre/já sujeitos**. Os indivíduos são portanto “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre. Esta formulação pode parecer um paradoxo.

Três grandes campos foram utilizados de forma complementar para estabelecer o quadro teórico da Análise de Discurso: a Linguística nascida com Saussure, onde estudamos um resumo do que foi a sua influência; a História, com o materialismo histórico revisto por Althusser, principalmente na questão do sujeito interpelado pela ideologia; e, comentamos, agora, a importância da Psicanálise, com a teoria da subjetividade de Freud e, posteriormente, com Lacan. A Análise de Discurso seria definida por Ferreira como a “(...) *teoria materialista dos sentidos*” (Ferreira, 1998b, p. 201).

Henry (1993a, p. 34) novamente nos auxilia nesta encruzilhada em que se encontra o sujeito dentro dos três campos discursivos distintos. O autor coloca a subjetividade (começamos pela Psicanálise) do sujeito através de Lacan a seguinte maneira: “*O objetivo de Lacan é renovar a psicanálise e seu sujeito é aquele do inconsciente estruturado como uma linguagem. A linguagem é a condição do inconsciente, aquilo que introduz para todo ser falante uma discordância com sua própria realidade.*”. Em resumo, poderíamos dizer que o sujeito para Lacan está associado à linguagem, a ilusão de que se é dono do dizer, esquecendo-se que recebe os sentidos já dados pelo Outro, pela cultura, e que a interpretação que dará estará dentro da memória do dizer onde está.

Acima, estudamos o sujeito associado à ideologia dentro da pesquisa de Althusser. Ficamos, assim, entre dois campos, o da linguagem e o da ideologia<sup>22</sup>. A definição para sujeito com Pêcheux partiu desta relação.

*Para fazer isto [a relação], ele [Pêcheux] só tinha a sua disposição a indicação formulada por Althusser sobre o paralelo entre a evidência da transparência da linguagem e o “efeito ideológico elementar”, a evidência segundo a qual somos sujeitos. Althusser estabeleceu o paralelo sem definir uma ligação. E foi para expressar esta ligação que Pêcheux introduziu aquilo que ele chama **discurso**, tentando desenvolver uma teoria do discurso e um dispositivo operacional de análise do discurso.* (Henry, 1993a, p. 34).

---

*Que um indivíduo seja sempre/já sujeito, antes mesmo de nascer, é no entanto a mais simples realidade, acessível a qualquer um, sem nenhum paradoxo. Que os indivíduos sejam sempre ‘abstratos’ em relação aos sujeitos que são desde sempre, Freud já o demonstrou, assinalando simplesmente o ritual ideológico que envolve a espera de um ‘nascimento’, este ‘feliz acontecimento’.” (Althusser, 1985, p. 98).*

<sup>22</sup> No artigo **O Mecanismo do (Des)Conhecimento Ideológico** (1994) Pêcheux aborda esta questão rapidamente quando coloca como uma evidência na filosofia idealista da linguagem a evidência do sentido, referindo-se a Althusser – as palavras como tendo um significado, nomeando alguma coisa, a evidência que a linguagem é transparente – assim como é evidente que eu e você somos sujeitos. “*Todo o meu trabalho encontra sua definição aqui, nesse vínculo da questão da **constituição do sentido** com a da **constituição do sujeito**, um vínculo que não é marginal (como, por exemplo, o caso especial dos ‘rituais’ ideológicos de ler e escrever), mas que se situa dentro da própria ‘tese central’, na figura da **interpelação**.*” (p. 149).

Em suma, a trajetória do sujeito para Pêcheux começou como um indivíduo totalmente interpelado pela ideologia, assujeitado, servo de seus discursos, para chegar, na Terceira Fase, com um conceito onde este sujeito não se encontrava tão preso e submisso, mas um sujeito que se filia a determinadas redes discursivas, um sujeito capaz de interpretação, que dá novos sentidos constantemente e, portanto, não totalmente morto como um indivíduo assujeitado e incapaz de alguma mobilidade dentro das redes de memória em que se encontra. Agora, temos sujeitos filiados a determinadas redes de memória, abrindo, assim, espaço para a interpretação; e, ao interpretar constantemente, ao dar outros sentidos aos 'já-ai' (pré-construídos), já estabelecidos socialmente, o sujeito se constitui como autor deste novo sentido.

O sujeito, ao dar sentido constantemente a alguma materialidade lingüística ou a algum objeto simbólico qualquer, acaba por constituir-se como incapaz de estabelecer um 'único' sentido para tal objeto ou palavra (algo). Se o sujeito re-interpreta constantemente os sentidos que já estão estabelecidos numa determinada rede de memória, é porque não existe um sentido fixo, compreensível por todos, e globalizante. O sujeito, ao reinterpretar constantemente, está numa tentativa de 'dominar' a língua, de tornar-se possuidor de uma língua, de ser o dono de seu saber. O sujeito acaba por 'des-cobrir-se' como um sujeito que não é fonte do seu sentido, que não tem domínio sobre o seu sentido, que não é nem o senhor da língua, e a interpretação que tanto busca não é a final (Ferreira, 1998b). A língua não pode ser controlada, não é homogênea, não consegue contemplar a todos os pensamentos e idéias, os sujeitos não possuem o seu domínio, a língua acaba por constituir-se como um lugar de equívocos, ambíguo, heterogêneo e que, mesmo assim, é utilizada pelo sujeito para se expressar, se comunicar, se relacionar, enfim, para produzir discursos.

*O que se propõe é trabalhar então a ilusão do sujeito como origem e a da transparência da linguagem com seus sentidos já-lá. Desse modo, a Análise de Discurso repõe como trabalho a própria interpretação, o que resulta em compreender também de outra maneira a história, não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em seqüência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos (Henry, 1994), cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si, mas no discurso. Assim, quando afirmamos a determinação histórica dos sentidos é disso que estamos falando. Não estamos pensando a história como evolução ou cronologia, mas como filiação; não são as datas que interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam. (Orlandi, 1994, p. 58).<sup>23</sup>*

<sup>23</sup> O livro citado na nota é o seguinte – conforme a descrição apresentada: “HENRY, P. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de M. Pêcheux. In: GADET, F., HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.” Este artigo encontra-se nas **Referências Bibliográficas**.

A seleção dos textos<sup>24</sup> para constituírem o recorte de análise para esta pesquisa partiu de textos que configuravam como pertencentes à discursos mitológicos e/ou religiosos, e, no caso das canções de roda (Capítulo 6), de cancioneros infantis. Dentro deste campo discursivo<sup>25</sup>, no qual se inserem as narrativas ou poemas de tradição oral, esta pesquisa pretende se concentrar dentro de uma regularidade de enunciados que se possa caracterizar como sendo pertencentes a uma rede de memória de caráter educacional. Isto é, o espaço discursivo aqui delimitado seria, a grosso modo, o que estes textos de tradição oral têm a nos mostrar sobre a educação em povos que desconheciam a escrita; estes textos que foram selecionados a partir do campo discursivo da tradição oral. Este recorte teria como objetivo central um gesto de interpretação sobre a educação numa época anterior a um sistema educacional estruturado e sistematizado como o que temos hoje.<sup>26</sup> Mesmo o caso de um dos textos selecionados, a *canção de ninar* inca, ter, numa média, 700 anos, e portanto, não ser tão distante assim de nosso século se comparado ao **Rig-Vedas** indiano com uma idade aproximada de 4000 anos, estes textos, e a história que os rodeia, o seu contorno social, a sua tradição cultural, nos colocam dentro de um imaginário comparável ao ‘Era uma vez...’, ‘Há muitos e muitos anos atrás...’, como se seus textos fossem histórias pertencentes às histórias infantis da História da Humanidade<sup>27</sup>. O sentido original dado a cada um dos textos aqui trabalhados, quem sabe onde estará. Muito provavelmente uma criança da Índia de 5 anos saiba interpretar os sentidos religiosos de um **Rig-Vedas** muito melhor do que os aqui apresentados; talvez uma mãe no Equador ainda cante uma ‘canção de ninar’ e não saiba nos dizer a sua origem. O que se pode afirmar sobre este item é que houve, há e haverá sempre

<sup>24</sup> O **Hino à Criação**, a *canção de ninar*, o **Canto do Canto dos Iroqueses**, a lenda bororo **A Música** e as ‘canções de roda’.

<sup>25</sup> Maingueneau (1993) divide em três diferentes conjuntos discursivos a noção de interdiscurso: o **universo discursivo**, “(...) o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura.” (p. 116); o **campo discursivo**, “(...) conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em dada região.” por exemplo, o campo discursivo pedagógico (p. 116-117); e o **espaço discursivo**, “(...) delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados.” (p. 117).

<sup>26</sup> Mais adiante é retomado este assunto sobre como a educação foi sendo organizada e sistematizada.

<sup>27</sup> Jesualdo (1988, p. 109) faz um paralelo entre ‘lendas’ e ‘histórias infantis’ da seguinte maneira: “Aparentemente, a lenda, e não qualquer outra forma narrativa, em especial as mitológicas, constituiu o resumo do assombro e do temor do homem diante do mundo e uma explicação necessária das coisas. A lenda, assim, não é mais do que o pensamento infantil da humanidade, em sua primeira etapa, refletindo o drama humano ante o outro, em que atuam astros e meteoros, forças desencadeadas e ocultas. (...) Assim, pois, nasce a lenda da propensão do espírito humano a explicar o maravilhoso, aquilo que não compreende, do seu assombro diante dos fatos naturais que desconhece. Por isso, a lenda, em seu princípio, não é senão a história das primeiras lutas do homem, de sua ignorância e de sua ânsia por desvendar o mistério que o rodeia e o aprisiona.”

sentidos a serem descritos e interpretados; a língua não é de um material que se apresente intacto e fixo ao se deparar com a seqüência dos anos ou ao se infiltrar por entre as pessoas ou mesmo ao ser traduzida e adaptada a outros povos. Não há como manter o sentido da língua intacto e inviolado ao deslocá-lo do lugar que o viu nascer.

*A conseqüência do que precede é que toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que ‘não há metalinguagem’ – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (lexico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (Pêcheux, 1990, p. 53).*

Os textos aqui selecionados e trabalhados foram encontrados em pesquisas realizadas em disciplinas como a História, a Literatura, a Religião, a Mitologia, muitas vezes sem uma delimitação tão precisa entre uma e outra, onde seus sentidos já estavam sendo descritos e interpretados, à luz de cada corpo teórico. Quando nos propomos a interpretar os sentidos contidos nestes textos como pertencentes ao discurso educacional de cada povo em questão, mais uma vez houve um deslocamento de seu sentido anterior “para derivar para um outro” como diria Pêcheux.

Ao trabalharmos um texto, ao trabalhar o sentido que é dado a cada palavra, temos que considerar que “(...) é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique.” (Orlandi, 1994, p. 53). Ao pensar a língua como ‘condição de possibilidade’ do discurso<sup>28</sup>, temos que nos lembrar que esta ‘condição de possibilidade’ está condicionada à rede de memória de cada povo pesquisado, à sua exterioridade, ao modo como interpretou este real que está dado e como manifestou um gesto de sentido para ele. A Análise de Discurso, ao tratar o discurso como objeto de estudo, está interessada em levantar “(...) os modos como os sentidos são produzidos e circulam.” (Orlandi, 1994, p. 58) e não numa evolução histórica, numa seqüência cronológica de ‘discursos educacionais’.

Ao trabalharmos o discurso educacional nos textos consultados, encontramos uma regularidade discursiva que se manifestava como sendo uma preocupação voltada para a

---

<sup>28</sup> Orlandi, 1987, p. 108, coloca o conceito de *língua* segundo a obra de Pêcheux – conforme referência do livro: “PÊCHEUX, M. *et alii* – ‘Analyse du Discours, Langue et Idéologie’, *Langages*, no. 37. Paris, 1975.” Este livro não se encontra discriminado nas **Referências Bibliográficas**.

educação. Esta preocupação, quase que uma intenção proposital, apresentava-se em manifestações expostas no próprio texto, nas marcas discursivas, ou no fio discursivo (intradiscurso) que comporiam o discurso educacional aqui estudado. Este conjunto de regularidades, elaborado através da pesquisa, é que permitiria confirmar a hipótese levantada nesta dissertação de haver um discurso educacional presente entre os textos de povos orais. Em povos que desconheciam a escrita alfabética, temos esta preocupação educacional materializada na hora em que eram apresentados os conhecimentos, os saberes, ao grupo. Temos pessoas destacadas dentro da comunidade para serem os encarregados de perpetuar estes saberes, através da memorização, sendo, também, muitas vezes, os responsáveis no caso de haver uma situação de ensino/aprendizagem, de participarem aos outros os saberes por eles conhecidos.

Algumas pesquisas realizadas dentro da oralidade, partiram de pressupostos que consideravam povos de tradição oral dentro de um período específico, o da Pré-História. Este conceito, 'Pré-História', é muito forte também em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, nomear 'Educação na Pré-História', por entender a história que viria antes da escrita. Os autores que se propõem a estudar a educação nesta época, a Pré-História, geralmente encontram-se defendendo posições como uma educação caracterizada como de "(...) *iniciação ritual progressiva (...)*" (Hubert, 1976, p. 6), "(...) *da educação para a sobrevivência e da educação para o mistério (...)*" (Cotrim; Parisi, 1988, p. 33), definindo-se do que se poderia chamar de uma educação 'imitativa' ou 'sagrada', às vezes nomeando-a de uma "(...) *educação natural (...)*" (Luzuriada, 1990, p. 5) como contrapondo-se a uma de caráter intencional, já dentro da 'escrita'. A proposta nesta dissertação não é olharmos a oralidade como um lugar que estava destinado a ser 'imitativo' ou 'sagrado' sem alguma intencionalidade, mas um lugar onde havia uma preocupação em perpetuar seus saberes – narrativas, lendas, poemas, etc. – como, também, apresentando um discurso educacional que se entrecruzava por tantos saberes.

A idéia de se trabalhar estes textos, alguns em forma de narrativas, outros em forma de poemas, foi de levantar a possibilidade de se encontrar ali manifestos dados sobre a maneira como se dava a educação também através de textos proferidos pelo povo, de certa maneira trabalhar como se dava a educação (a situação de educação) nestes povos, quais os enunciados, ou marcas discursivas, que provariam isso.

Ao descrever e interpretar os saberes que compõem cada texto pesquisado, esta prática vai nos apresentando e nos levando a outros saberes que não se encontravam ali manifestos. Este ‘efeito dominó’ que passa a corresponder a cada novo conhecimento que se apresenta, acaba por constituir o que passamos a denominar como um ‘currículo’, um elenco de saberes que de certa maneira formava parte do povo pesquisado e era por ele lembrado, lembrado, mencionado, discutido, ‘passado adiante’, com a importância devida a uma questão dedicada como se fosse vida ou morte. E, um dos pontos tratados ao longo dos capítulos é justamente este, sobre a constituição deste elenco de saberes, e a sua relevância entre o povo.

Ao constituírem este ‘currículo’, este elenco de saberes, estes povos acabaram por constituir o mundo onde vivem e ao integrarem este mundo às suas vidas diárias, através (também) de narrativas e poemas, acabaram por constituir uma maneira de perpetuar estes saberes sobre si próprios e o mundo onde estão. Uma intenção de que as coisas, o real, o mundo, ou o ‘que aí está’ passava pela língua, deveria ser nomeada, deveria tornar-se um discurso, para assim constituída, integrar-se ao povo, integrar-se ao mundo deste povo, ‘mundo assim discursivamente constituído’. E este discurso sobre o mundo onde estavam passou a ser aquele constituído como o verdadeiro, aquele que faz sentidos, aquele que se tornou discursivamente verdadeiro.

Cada povo, ao discursar sobre os assuntos ao seu redor, foi construindo e constituindo uma série de saberes. A partir do momento em que cada povo começou a produzir discursos sobre este elenco de saberes que eram repetidos aos membros do grupo, passou-se a interpretar constantemente estes sentidos. A possibilidade de interpretar sentidos ao filiar-se a determinados discursos acabou por constituir as redes de memória, a manufatura de uma tessitura de saberes; “*O sentido se forma por um trabalho na rede de memória (...)*” diz Ferreira (1998b, p. 202), e os sentidos foram sendo tecidos em sua existência, no ‘já-aí’ (pré-construído).

Assim, entre todos os saberes que já estão aí, ou entre as ‘coisas-a-saber’, o discurso educacional deve sempre ser entendido como um ato de interpretação; uma possibilidade que vise a interpretação.

*De onde o fato que “as coisas-a-saber” (...) não são jamais visíveis em desvio, (...) mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma “interação”, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender”. (Pêcheux, 1990, p. 54).*

Um dado importante a ser levantado é sobre quando estes saberes são ‘passados adiante’, são comentados ou contados dentro do grupo. Muitas vezes utilizamos, durante a dissertação, a expressão ‘crianças’ ou ‘adultos’ nesta troca de saberes, neste diálogo que se estabelecia, em povos como os bororos, os iroqueses e os incas. Lembrando, não podemos pensar em ‘crianças’ como hoje pensamos ao olhar alguma criança<sup>29</sup> numa porta de escola, como quando nos referimos à educação contemporânea, quando criança assume o significado de estudante. A utilização da palavra ‘criança’, quando mencionada dentro destes três povos em especial, refere-se tanto a alguém ‘mais jovem’, de ‘menos idade’, como a alguém que se encontrava na situação de ignorar tal dado ou experiência, mas que participava das atividades familiares e/ou do grupo como um membro a mais. Da mesma maneira, podemos dizer que a situação de ‘ensinar’ a alguém alguma coisa muitas vezes não se referia nem ao fato de se ter alguém, mais velho para ensinar alguém mais novo, mas simplesmente em ensinar ao outro, a alguém, àquele que desconhecia tal fato e era importante o seu conhecimento como uma integração dentro do grupo. Quando a pesquisa se volta a estudar o discurso educacional nestes textos, não se manifesta um interesse em determinar uma intenção de que este discurso se direcione à criança especialmente, mas sim, sobre a intenção de apresentar este ‘currículo’ a alguém, visando assim a sobrevivência do grupo, com seus saberes a serem conhecidos por todos. Assim como Pêcheux (1990, p. 54) afirmou acima que os “(...) *indivíduos não são ‘máquinas de aprender’.*” não podemos pensar em ‘indivíduos que sejam máquinas de ensinar’. Podemos ter alguém que saiba confeccionar algo, ou que saiba como consertar uma máquina, ou mesmo que saiba interpretar algum presságio da natureza, porque, como vimos, ele (este alguém) deu sentido a estes dados. Se chamarmos este alguém de ‘professor’ e o colocarmos com um outro alguém que não tenha dado sentido a estes fatos, por exemplo, e o nomearmos de ‘aluno’, mesmo assim nada garante que vá haver um “*efeito de sentidos*” (Pêcheux, 1993a, p. 82) entre eles. Devemos entender o discurso educacional como um ‘efeito de sentidos’ educacional, e são muitas as influências que se abatem sobre esta situação, desde

---

<sup>29</sup> Não irei trabalhar a categoria ‘criança’ nesta pesquisa, nem levantar conceitos a respeito. Ariès (1978), desenvolve em seu livro a idéia de como foi se constituindo a idéia do ‘sentimento de infância’ deste a Idade Média até os nossos dias. Na Segunda Parte do livro, *A Vida Escolástica*, onde sua pesquisa desenvolve-se sobre o papel da criança como um ‘estudante’ e como era visto este papel. Narodowski (1993), na sua Tese sobre a infância, desenvolve a questão da “(...) *construção do objeto infância (...) a partir da infância em geral (...) e a infância em situação especificamente escolar (...)*” (p.20-21), com um vasto trabalho de análise, do século XVII ao XX, do papel da criança dentro das instituições escolares assim como as adaptações que sofreram as teorias pedagógicas ao longo dos séculos.

um dado físico até uma relação afetiva, qualquer interferência (ou não) participa da relação de educação. Procurar por este ‘efeito de sentidos’ será preocupação desta dissertação.

Uma característica que encontramos ao longo das análises deste recorte discursivo e que se manteve como uma constante foi a idéia de sobrevivência, uma constante dentro de cada grupo humano. E esta idéia de sobrevivência não se limita a um tempo determinado ou a algum lugar geográfico determinado, todos os povos estudados apresentavam a característica de concentrarem seus esforços no sentido de preservar a unidade do grupo e seu bem-estar. E esta idéia acaba por se manifestar constantemente no discurso educacional aqui estudado, tanto no intradiscurso (fio do discurso) como no interdiscurso (materialidade histórica, como se dá a articulação do pré-construído, do já-dito, do já-aí).

Para finalizar, uma pergunta que se atravessou constantemente ao longo de todos os trabalhos que originaram esta dissertação: como se trabalha o ‘real’ a partir destes textos? Que ‘concretude’ pedagógica podemos tirar a partir deles? Como é a associação entre o ‘já-aí’ e a educação? Pêcheux (1990, p. 29) trabalhou a questão do que é ‘real’ da seguinte maneira: “(...) *‘há real, isto é, ponto de impossível, determinando aquilo que não pode não ser ‘assim’.*” (...) *Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra.*” Neste trabalho, o real é, pois, aquilo que ‘é’ assim para nós, porque o ‘percebemos’ assim, porque o ‘nomeamos’ assim, enfim, porque demos (damos) ‘sentido’ a ele assim. E, englobando tudo deste ‘assim’ do que é dito, temos um corte com os textos a serem estudados e interpretados (textos estes que fazem parte deste ‘assim’ de representação do real).

Dentro deste ‘real’ que o definimos como tal, que sujeitos temos que o interpretam assim? Que sujeitos temos em uma relação escolar (ou uma relação de ensino/aprendizagem) e que interpretação resulta desta associação? Como a história nos apresenta estes sujeitos, como se dá esta interpretação e que ‘real’ é apresentado? A seguir, alguns autores que trabalharam esta questão educacional, algumas interpretações de como apresentar este ‘real’ dentro de uma situação educacional, o papel de algumas filiações entre os sujeitos, e alguns comentários a respeito:

Dois exemplos viriam da Grécia Antiga do século IV a.C., onde Platão, com o livro **A República** e Aristóteles, com o livro **Política**, já relacionavam uma série de conteúdos que o



Assim como Platão e Aristóteles se colocavam como autorizados a criticar a educação em sua cidade, outros autores também se sentiram em condições de emitir opiniões<sup>31</sup> em sua época. Muitas destas opiniões acabaram por constituir um campo de saberes conhecido como ‘pedagogia’.

Originalmente, a palavra ‘pedagogia’ nasceu na Grécia Antiga e apresenta um aspecto etimológico interessante.

*A pedagogia, na Grécia, era função do **paidagógos**; era este quem conduzia – de **agógos**, derivado do verbo **agein**, conduzir – as crianças – **páides** –, especialmente, à escola. Por extensão, o **paidagógos** é aquele que instrui as crianças. Existiriam, pois, uma “**paidalogía**” – saber sobre a criança – e uma “**paidagogía**” conhecimentos das técnicas educacionais e arte de pô-las em prática. (Fullat, 1995, p. 27).*

Aqui, nos deteremos na segunda definição, ‘técnicas educacionais e arte de pô-las em prática’; os autores que emitiam (emitem) uma opinião pedagógica – estando autorizados para isso – se refeririam a esta definição.

Fullat (1995, p.25) define por educação uma “(...) *prática dos meios aptos para o desenvolvimento das possibilidades humanas do sujeito da educação. (...) os ‘meios aptos’ são algo que pertence às ciências e à tecnologia.*” Retomando, a educação seria definida como uma ‘prática’ enquanto que a pedagogia seria mais um ‘saber’, uma reflexão, de como colocar em ação esta ‘prática’.

Como esta ‘prática’, para educação, está associada a uma ação, a algo a ser feito, algo a fazer, esta ação de ‘fazer’, para Aristóteles, pertencia ao vocábulo *tékne*; o técnico, ao fazer algo, sabe porque faz, ele pode explicar porque faz desta maneira, “*O técnico não é apenas um ser habilidoso, é alguém que faz algo com conhecimento de causa, sendo, por isso, seu saber universal e transmissível.*” (Fullat, 1995, p. 30).

Se nos lembrarmos que para o ‘fazedor’ de coisas existia a palavra ‘artista’, como sendo aquele capaz de ‘arrumar’ algo, ‘dispor’ de maneira perfeita alguma coisa, dar um ‘acabamento’ belo para o que faz, poderíamos considerar os educadores dentro desta categoria de artistas.

*A educação como arte é uma prática que dá forma ao homem – boa ou má, por ora não importa. Possuir uma arte é dispor de habilidades para fazer uma coisa; para nós, agora, consiste em fabricar homens.*

---

<sup>31</sup> *Doxa.*

(...) *Quem sabe muito sobre educação é um pedagogo; quem possui a arte de educar é um educador.* (Fullat, 1995, p. 29).

Esses saberes sobre educação que foram tomando formato em um campo conhecido como pedagógico teve, em sua origem, uma orientação que atribuía a uma situação de ensino/aprendizagem um caráter de linha de montagem – bem feita, artisticamente conduzida – um modelo que se espelhava em uma fábrica. Crianças (ou alguém que se encontra na posição de aprender) eram vistas como moldes a serem preenchidas ou como peças a serem montadas – uma situação que não se tratava nem de ‘transmitir’ conhecimentos a alguém, mas o educador como alguém autorizado a preencher de conhecimentos a alguém; dispondo de conteúdos por ele selecionados para moldar este alguém.

Se pensarmos essa ‘série de conteúdos’ como representante do elenco formador do real (da situação de real e como ela era percebida), como conteúdos a serem conhecidos, teremos, então, uma série de ‘coisas-a-saber’ sobre este real. A escola (ou o professor, ou aquele que detém a autoridade para ensinar, ou para dizer o que deveria ser ensinado) estaria, assim, determinando as ‘coisas que devemos (nós outros) saber’, colocando-as como sendo essenciais para a compreensão deste real.

O sujeito pretendido pela escola (este modelo artisticamente concebido), o qual deve (re)conhecer e (re)afirmar estas ‘coisas-a-saber’, está dentro de uma categoria estudada por Pêcheux quando o autor constitui o que seria o ‘sujeito pragmático’, descrito da seguinte maneira:

*As “coisas-a-saber” representam assim tudo o que arrisca faltar à felicidade (e no limite à simples sobrevivência biológica) do “sujeito pragmático”: isto é, tudo o que o ameaça pelo fato mesmo que isto exista (o fato de que seja “real”, qualquer que seja a tomada que o sujeito em questão tenha ou não sobre a estrutura do real); (...) há “coisas-a-saber” (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente), isto é, descrições de situações, de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual “ninguém pode ignorar a lei” – porque esse real é impiedoso.* (Pêcheux, 1990, p. 34-35).

Outros autores/educadores que trabalharam, descreveram, analisaram conteúdos para contemplarem as instituições de ensino ou uma relação de ensino/aprendizagem<sup>32</sup> conduziram seus estudos de maneira a elaborar didaticamente o que seria ‘necessário’ para que o aluno

---

<sup>32</sup> Refiro-me ao ensino que se dá de maneira mais sistemática e organizada nas instituições de ensino públicas ou privadas como também em outras situações de ensino fora destas instituições.

(ou alguém que se colocasse na posição de) se movesse dentro deste real, onde ninguém ‘ignorasse a lei’, onde a estrutura deste ‘real’ fosse mantida.

Entre eles podemos citar o pensador e educador Comênio. Este autor, no século XVII, escreveu o livro intitulado **Didática Magna**, onde, partindo de situações descritas e encontradas na natureza, elaborou o seu método de ensino. Encontrava na educação de então uma baixa qualidade de ensino, onde os alunos estavam despreparados para seguir uma carreira profissional (mesmo depois de passarem pelos bancos escolares), professores que não correspondiam com um melhor aproveitamento da situação de aula, e, portanto, também despreparados para o cargo que ocupavam, enfim, uma dura crítica ao sistema e organização (ou a falta de) do ensino. A **Didática Magna** seria, então, um livro que se proporia a organizar e sistematizar o ensino, apresentando um planejamento, com um método a ser seguido, com uma série de exemplos, de regras, que, passo a passo, preencheriam a vida escolar do estudante, dando uma maior responsabilidade à escola, principalmente, e aos professores em sua atividade de educador. De certa maneira, Comênio adaptou a escola ao real que se apresentava (à natureza, de onde provinha suas idéias, e ao Senhor, considerado o fim máximo da educação).

Um exemplo da maneira de organizar e sistematizar o ensino foi descrito da seguinte forma – Capítulo XIX **Fundamento para aumentar a rapidez no ensino - Resumo do processo das operações solares** (Comênio, 1954, p. 237-238):

- 13 – *Vejamos, pois, como age o Sol, para relacionar com o que exigem as escolas.*  
 (...) [de maneira análoga, coloca uma situação física contraposta a uma situação escolar]
- 14 – *Conseqüiremos uma imitação perfeita se seguirmos as seguintes regras:*
- I – *Um único preceptor deve reger uma escola, ou, melhor, uma classe.*
  - II – *Para cada matéria, um só livro.*
  - III – *Exija-se o mesmo trabalho de todos os alunos.*
  - IV – *Ensinem-se todos os conhecimentos e línguas por um único método.*
  - V – *Tudo se ensine, breve e enérgicamente, desde seu princípio, fazendo as cousas chegar diretamente à inteligência.*
  - VI – *Tratem-se conjuntamente as cousas naturalmente unidas.*
  - VII – *E que tudo obedeça a gráus indissolúveis, de modo que o de hoje se baseia no de ontem e abra caminho para o de amanhã.*
  - VIII – *E finalmente que se cancele o inútil.*<sup>33</sup>

Como um outro exemplo de como um educador opinava sobre educação de seu tempo e como a interpretava dentro do real que se apresentava foi Froebel, com o livro **La**

<sup>33</sup> A citação encontra-se como no original, com as regras gramaticais da época.

**educación del hombre** (1913). Este autor apresenta a particularidade de, ao tratar do ‘real’, propondo uma nova pedagogia para as escolas, estender esta situação pedagógica para dentro das famílias, trazendo para estas a responsabilidade da educação de seus filhos. Seu livro tem a característica de ser escrito como se fosse uma conversa informal, de pai para filho, de mestre a discípulo, ou mesmo algo que se escuta diariamente. Um exemplo deste tom informal é quanto aos jogos infantis praticados pelas crianças, que Froebel (1913, p. 57) reconhece assim: “*Como ya se ha dicho, no hay que considerar los juegos infantiles como cosa frívola y sin interés; tienen también su aspecto serio y su profundo sentido.*” Após demonstrar como os pais poderiam ensinar e direcionar os jogos das crianças, para “(...) *facilitar la reflexión del niño.*” (Froebel, 1913, p. 57), o pedagogo termina com uma ‘reflexão’ da sua própria vida, da vida dos pais, da vida das crianças, e aponta um caminho para aproveitá-la de maneira mais agradável.

*Duro es lo que voy á decir, pero es verdad. Tengamos el valor de contemplar la vida que nos rodea y nuestra propia vida interior con mirada serena y escrutadora. No diré más que la verdad desnuda: estamos muertos; lo que nos rodea está muerto para nosotros. Con todo nuestro saber y nuestra suficiencia nos hallamos vacíos y nuestros hijos han de hallarnos vacíos también; casi todo lo que decimos suena á huero sin contenido ni vitalidad; no podemos compenetrarnos con los niños más que en aquellos pocos rarísimos casos en que nuestra conversación se basa en intuiciones directas de la vida y la Naturaleza. Por lo tanto, ¿á qué dudar? Dejemos que nuestros hijos se manifiesten espontáneamente para que ellos sean los que den algún contenido, algún valor á nuestro lenguaje, alguna vida á los objetos que nos rodean. Vivamos en intimidad con ellos; dejémosles vivir con nosotros: ellos nos darán lo que á todos tanta falta nos hace. (Froebel, 1913, p. 99-100).*

Um livro que é um exemplo do que temos hoje, mais como uma tendência do que um clássico dentro da História da Educação, e que representa o como esse real que temos é visto e trabalhado na escola brasileira hoje é **Os Fazeres na Educação Infantil** (1998). Este é resultado do trabalho de educadores e pesquisadores que atuam na Creche Carochinha, ligada à Universidade de São Paulo. De certa maneira, o real que é apresentado pelo livro foi descrito das tarefas realizadas diariamente, dos problemas, tensões, alegrias, achados e fazeres de uma creche (escola) no seu trabalho constante. Escrito numa linguagem simples (como colocado pela organizadoras) e com embasamento teórico (mesmo que este não se encontre discriminado durante as crônicas ou nos relatos diários) é um livro que descreve a constante pesquisa diária em um estabelecimento de ensino. Participar as experiências entre profissionais da educação, debater as ‘soluções’, as ‘saídas’, os ‘procedimentos’, os ‘fazeres’ parece ser uma tendência que vem se apresentando de maneira satisfatória nos últimos anos da História da Educação. Mais do que alguém – um – autorizado a falar sobre o que se deve

ou não saber/fazer, esta tendência coloca que muitos ‘alguéns’ possam ser autorizados a expressar suas opiniões.

Com os exemplos acima, de alguns autores que colocaram seus conhecimentos a serviço da educação, na intenção de melhorá-la, aperfeiçoá-la, adaptá-la às condições sociais e culturais de cada época, acabava por haver sempre uma intenção de moldá-la como se fosse um objeto de metal à sua época – ou aos interesses de sua época. Como se a educação, ou mesmo o ato de ensinar, fosse algo bruto, material, a ser fundido à sociedade, a ser modelado conforme a matriz, a se configurar e se pegar ao social, entranhar no social como a cera que se perde no molde descobrindo a obra de arte<sup>34</sup>.

Seria uma ilusão ter este domínio do saber, das ‘coisas-a-saber’? Seria uma ilusão este poder de discernimento entre as ‘coisas-(que se devem ou não)-saber’?

Pêcheux (1990, p. 35) trabalhou esta questão com o seguinte texto:

*O projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea, a idéia de uma possível ciência da estrutura desse real, capaz de explicitá-lo fora de toda falsa-aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação (logo uma auto-leitura científica, sem falha, do real) responde, com toda evidência, a uma urgência tão viva, tão universalmente “humana”, ele amarra tão bem, em torno de mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra... que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios.*

Não seria este saber (‘coisas-a-saber’) apenas um fantasma que perseguimos, que foi construído por nós mesmos, que foi imposto a nós mesmos, e com o qual temos a maior dificuldade em lidar?<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Mais atualmente temos um exemplo que ainda se apresenta dentro do caráter do ensino ser considerado uma ‘transmissão’ de conhecimentos, com a ressalva de que esta ‘transmissão’ não necessita nem ser interessante. O texto a seguir foi retirado do jornal **Correio do Povo**, 7 de outubro de 1999, p. 9, sob o título de **Polêmica**: “Professor não motiva, apenas ensina, segundo o professor e escritor Estanislao Antelo, da Argentina, que causou polêmica ontem no encerramento do I seminário Internacional de Educação em Cruz Alta. Ao falar sobre o tema ‘El renegar de la escuela [sic]’, ele garantiu que o educador não precisa apresentar coisas diferentes e interessantes que motivem e atraiam os alunos, basta passar os conteúdos e ensinar, ‘o que já é uma tarefa difícil’. ‘O professor tem que conhecer profundamente o que está ensinando e tem que estar buscando constantemente o conhecimento e estudar muito.’”

<sup>35</sup> A idéia de uma ‘ciência’, soberana, auto-suficiente, é também combatida por Foucault quando a considera um ‘conjunto de discursos e práticas discursivas muito enfadonhas’. A seguir, o texto completo: “Acho – e muitos cientistas concordariam comigo – que não se deve fazer da ciência uma idéia tão elevada a ponto de rotular como ciência algo de tão importante como o marxismo, ou tão interessante como a piscicanálise [sic]. No fundo, não existe uma ciência em si. Não existe uma idéia geral ou uma ordem geral que se possa intitular ciência, e que possa autenticar qualquer forma de discurso, desde que aceda à norma assim definida. A ciência não é um ideal que atravessasse toda [sic] a história, e que seria incarnado [sic] sucessivamente, primeiro pela matemática,

Antes de haver teorias que definissem (e redefinissem continuamente) o papel de educador, de pedagogo, de professor ou de aluno, antes de termos estes saberes estruturados num campo discursivo pedagógico, tínhamos saberes (como representantes de um real) que circulavam e eram interpretados por outros caminhos que não passavam por uma situação de escola ou de professor/aluno (como instituições sistemáticas), mas por situações perceptíveis como sendo de ensino/aprendizagem (mesmo que este conceito tenha surgido mais tarde e que isso abarque uma condição de historicidade); uma situação de ensinar algo a alguém e de aprender algo de alguém, isto é, já tínhamos esta situação antes que teorias a seu respeito surgissem.

Pois é sobre esta situação de ensino/aprendizagem, agora estudado não como uma situação de educação como ‘fabricação’ de alunos, ou de ensino como ‘transmissão’ de conhecimentos, mas educação como um “efeito de sentidos” (Pêcheux, 1993a, p. 82), um discurso educacional, que esta pesquisa pretende perseguir. O estudo desta situação em cinco lugares distintos, em cinco épocas distintas, divididos em cinco capítulos, e como se dava este ‘efeito de sentidos’ e o que podemos aprender a partir desta experiência.

De certa maneira, a intenção nesta pesquisa é refletir sobre uma questão levantada por Pêcheux (1993b, p. 317) no artigo **Análise de Discurso: Três Épocas** onde o autor pergunta: “*Como tal corpo interdiscursivo de traços se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela?*”. Como é que ‘seqüências orais’ que tomaram a forma de lendas ou letras de canções foram se configurando em um corpo discursivo educacional? Como se constituíam neste campo sócio-histórico, neste ‘espaço de memória’ que o viu nascer, as relações do “(...) estudo da **construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’.**” (Pêcheux, 1993, p. 316).

---

*depois pela biologia, depois pelo marxismo e pela psicanálise. Precisamos livrar-nos de tôdas [sic] essas noções. A ciência não tem normatividade nem funciona efetivamente como ciência numa época dada, segundo um certo número de esquemas, modelos, valorizações e códigos, é um conjunto de discursos e práticas discursivas muito modestas, perfeitamente enfadonhas e cotidianas, que se repetem incessantemente. Existe um código desses [sic] discursos, existem normas para essas práticas, aos quais devem obedecer esses [sic] discursos e práticas. Não há razão para se orgulhar disso; e os cientistas – eu lhes asseguro – não têm nenhum orgulho particular em saber que o que fazem é ciência.”* (Rouanet; Merquior, 1996, p. 34-35).



## 2 ALGUNS PASSOS AO SABER

A proposta neste capítulo será levantarmos algumas questões referentes à História da Educação onde a tradição da cultura oral estava sendo surpreendida pela introdução da grafia como um novo sistema para a memorização<sup>36</sup>. Visando esta problemática, selecionamos um poema que provém da Índia antiga, um **Rig-Vedas**, que será analisado através de seus discursos, buscando destacar alguns dados educacionais nele contidos através de suas marcas de heterogeneidade. Procurando, assim, conhecermos um pouco mais do que teria sido a educação nesta época e o que teríamos a aprender com ela.

Como passos de apresentação dos temas a serem abordados pelo capítulo, poderíamos classificá-los com a seguinte seqüência. Começamos com uma introdução do que seria o contexto de oralidade dentro da sociedade indiana, seguida de uma demonstração do que seria a resistência desta sociedade quanto ao novo modelo de memorização que se estabelecia, a grafia. A seguir, o poema **Hino à Criação**, selecionado para esta análise, passa a ser o ponto principal da pesquisa, com dados a respeito de seus versos e com a complexidade de vozes que se apresentam em seus discursos. Finalizando, temos algumas impressões de como os enunciados pedagógicos encontrados neste hino de louvor se contrapõem com a proposta educacional contemporânea.

A cultura escolhida para este trabalho foi a indiana por trazer-nos algumas peculiaridades quanto à sua história e sociedade e por caracterizar-se como uma sociedade que desenvolveu um complexo sistema educacional sem utilizar o registro escrito. Kristeva (1969, p. 103) nos apresenta uma explicação para o fato da 'escrita' assumir um papel secundário à língua.

*Esta quase ausência de escrita a princípio, com o esforço de memória que indubitavelmente implicava e, por fim, esta fonetização tardia da escrita são muito sintomáticas do facto de que a linguagem tendia a sair do real do qual outras civilizações mal a distinguiam, e de que o funcionamento lingüístico se <mentalizou> como um funcionamento significante, com um*

---

<sup>36</sup> Neste capítulo será tratado a grafia apenas em um de seus aspectos que é como um sistema de memorização.

*sujeito que é o local do sentido. O homem e a linguagem são assim implantados como um espelho que reflecte um exterior. Desenvolveram-se então teorias altamente elaboradas sobre o sentido, o simbolismo, o sujeito, nas quais a moderna ciência da linguagem encontra lentamente o seu ponto de partida. (Kristeva, 1969, p. 103).*

Com uma sociedade dividida em castas<sup>37</sup> e uma educação excludente, cabia apenas à casta dos Brâmanes, os sacerdotes, o acesso à educação formal em estabelecimentos próprios. Nas escolas se destacava como uma das matérias as regras utilizadas para a memorização dos textos sagrados. Como instrumento de memorização durante a aprendizagem desenvolveram três procedimentos aos quais se poderia recorrer para melhor decorar cada texto, sem a possibilidade de ocorrer intervenções estranhas ao conteúdo dado ou variações sobre o tema. Estes três procedimentos eram conhecidos assim:

*El primero se conocía bajo el nombre de **texto en escaleras**. Si designamos la primera palabra con la letra a, la segunda con la letra b y la tercera con la c, y así sucesivamente, las combinaciones de palabras tendrían la siguiente expresión: ab – bc – cd – de. (...)*  
*El segundo procedimiento, llamado del **texto tejido**, era más complicado; aprendían las palabras en el orden: ab – ba – ab; bc – cd – bc; cd – dc – cd; ef – fe – ef; (...)*  
*Un tercer procedimiento, más complicado y seguro, repartía el aprendizaje de las palabras con arreglo a la siguiente distribución: ab – ba – abc – cba – abc; bc – cd – bcd – dc b – bcd. (Galino, 1960, p. 72-73).*

Caso quiséssemos exemplificar estes procedimentos tomando como modelo um verso do poema a ser utilizado, teríamos o seguinte:

O verso: Não existia nem o ser nem o não-ser.<sup>38</sup>

1° não existia – existia nem – nem o – o ser – ser nem – nem o – o não-ser;

2° não existia – existia não – não existia; existia nem – nem existia – existia nem; nem o – o nem – nem o; o ser – ser o – o ser; ser nem – nem ser – ser nem; nem o – o nem – nem o; o não-ser – não-ser o – o não-ser;

3° não existia – existia não – não existia nem – nem existia não – não existia nem; existia nem – nem o – existia nem o – o nem existia – existia nem o; (...).

<sup>37</sup> São quatro as castas principais, a saber: os Brâmanes – sacerdotes, os Xátrias – os guerreiros, os Vaicias – os mercadores ou a classe industrial, os Sudras – os artesãos ou a classe servil e os Párias – os desprezados e banidos.

<sup>38</sup> Como diferenciador entre o poema analisado e a redação do capítulo, assim como de partes do poema ou textos complementares em Anexo, utilizarei a fonte Courier New, evitando, assim, as aspas (“...”). Esta nota se estenderá aos outros capítulos da dissertação.

Através deste complexo sistema de memorização, os textos sagrados do hinduísmo se mantiveram inviolados e ainda hoje é uma prática entre os brâmanes ter o seu conhecimento por completo. Verso a verso os monges seguem imprimindo em suas mentes cada passagem; o recitar praticado como um ato sagrado.

*Com efeito, a Fala (vāc) ocupa um lugar privilegiado nos hinos védicos, que testemunham (X, 71) que, sob a égide de Brhaspati, o <senhor da fala sagrada>, <se atribuíram nomes às coisas>. Os Sábios impuseram a fala ao pensamento, como <nós purificamos o grão através da peneira>. A obtenção e o uso da fala são um sacramento (samskrta) e/ou um acto que está relacionado com o acto sexual: a alguns a fala <abriu o seu corpo como uma mulher com ricos adornos o fez ao marido>. (Kristeva, 1969, p. 104).*

Sem dúvida, uma maneira de facilitar o ato de decorar as narrativas era sua forma de apresentação através da poesia. Os **Vedas** apresentam esta característica. Uma seqüência de textos em forma de poesia lírica que abordam temas de teologia, filosofia, ética, princípios e que, narrados através da utilização de recursos visuais, como imagens em quadros que se movem conforme a leitura, metáforas que nos levam a associações de idéias, o uso da forma dialogada, perguntas em busca de respostas que nem sempre encontramos, às vezes lembrando uma brincadeira de esconder e achar, como o caso do exemplo a ser estudado, nos coloca frente a saberes muitas vezes impossíveis de serem compreendidos na sua superficialidade.

O poema selecionado para o trabalho chama-se **Hino à Criação**<sup>39</sup>, e faz parte do sistema filosófico indiano que se encontra nos **Rig-Vedas**. Galino (1960, p. 52) nos descreve um pequeno histórico sobre os **Rig-Vedas** e a sua importância dentro da literatura.

*El nombre **Rg Veda** significa probablemente **Sabiduría de las Estrofas**. El libro contiene una colección de 1.017 himnos transmitidos desde la más remota antigüedad con una exactitud perfecta. Algunos autores cuentan 1.028 himnos.*

*El **Rg Veda** es obra de gran número de autores y hasta de corporaciones de autores, y alcanza una extensión de unos 20.000 versos rítmicos. Abundan, sobre todo, himnos dirigidos a las varias divinidades que llamamos védicas, y constituyen los documentos más antiguos que conocemos sobre el hinduísmo. Los creadores de esta literatura son los arios, de cuya origen se sabe aún bien poco.*

<sup>39</sup> Encontra-se em Cotrim; Parisi (1988, p. 60).

## HINO À CRIAÇÃO

- (1) Não existia nem o ser nem o não-ser.  
 Não havia ar, nem céu, nem o que está além deles,  
 O que então se achava oculto? Onde se encontrava?  
 Quem o protegia?
- (5) Onde estavam as águas abissais, insondáveis?  
 A Morte não existia, nem a vida imortal,  
 Nem o dia ou a noite davam qualquer sinal.  
 Pela sua força intrínseca, o Uno respirava sem qualquer sopro:  
 Nada existia, nenhuma coisa, a não ser esse Além.
- (10) As trevas ocultavam-se nas próprias trevas.  
 Sem marcas distintivas, tudo era água.  
 Aquilo que mais tarde se manifestaria estava imerso no vazio.  
 Então o Um, pela força do sacrifício, veio a ser.  
 O Desejo entrou no Um, no princípio
- (15) era a primeira semente, do pensamento nascida!  
 Buscando em seus corações com sabedoria,  
 os sábios encontraram a ligação do ser e não-ser.  
 Seus raios lançaram luz nas trevas existentes.  
 Mas, estaria o Um em cima ou embaixo?
- (20) O Poder da Criação estava lá, um fértil poder:  
 embaixo a energia, em cima o impulso.  
 Quem sabe se isto é certo? Quem pode afirmar que seja assim?  
 De onde vem o nascimento, de onde vem a Criação?  
 Os deuses nasceram após a criação do mundo.
- (25) Como, então, podemos saber quando e como surgiram?  
 Ninguém sabe como surgiu a Criação  
 E quem a produziu ou não a produziu.  
 Somente Aquele que tudo governa do mais alto do Céu  
 poderá saber. Somente Ele sabe!
- (30) Ou, quem sabe?  
 Talvez, nem Ele saiba!<sup>40</sup>

Pelo texto acima temos um exemplo de que a preocupação com ‘o início’, ‘o antes’, ‘a gênese’ é uma temática que envolve o homem há muito tempo; esta preocupação chega ao ponto dele próprio se questionar o que ‘havia antes do início’, ‘antes da Criação’, ‘antes do antes’. E, apesar de ser esta preocupação tão antiga, continua viva ainda hoje. O grande tripé das dúvidas da humanidade, das questões que nos margeiam ‘De onde venho?’, ‘Para onde vou?’, ‘Quem sou eu?’ ainda não foram respondidas a contento de todos. É uma característica humana ser um perguntador que nunca se satisfaz completamente com as respostas que obtém; um desejo de sempre buscar por novos conhecimentos. E a educação encontra aqui o seu papel fundamental, querer sempre mais, permanecer inquieto na busca de novas respostas. Aqui começa nossa trajetória.

---

<sup>40</sup> Ver no Anexo A uma outra versão deste **Hino à Criação**.

Tentando entender este **Hino** como fonte não somente de exaltação e adoração, característica das odes sagradas, mas também como fonte de saber, de preocupação com o saber, um desejo de saber, passariamos a compreender um pouco o sujeito que se manifesta nesta narrativa através de seus discursos. Teríamos assim a posição do sujeito que busca se conhecer e reconhecer cada vez mais. A luta incessante que trava com as 'palavras' buscando de todas as maneiras torná-las um instrumento, um veículo de ligação entre seu 'eu' e o mundo exterior. O discurso encontrado em seus versos foi analisado com os seguintes passos:

1. Não existia nem o ser nem o não-ser.

O NADA. Uma idéia que se encontra em outros textos antigos, como o Gênesis judaico, por exemplo, de que para haver o TUDO, deveria haver antes o NADA. Essa idéia do 'início' não se limita às fronteiras entre os povos nem se prende no temporal como cronologia, é fácil termos exemplos tanto na China a.C. como no Império Inca d.C. Uma característica básica que se inicia neste verso, e que teremos ao longo de toda a poesia, é o conflito entre as idéias, como se para toda tese houvesse uma antítese, mas que o levantamento destas questões em nada assegura que haja uma síntese ao final, ou menos não a síntese esperada.

2. Não havia ar, nem céu, nem o que está além deles,

Reafirma o NADA. A marca da 'negação'; é dito constantemente o 'não haver' de modo afirmativo, como sujeito consciente de que realmente o 'não haver' existe, só que, logo após, (verso 4) este sujeito é abatido pela dúvida e recorre ao reforço de buscar no lado impessoal (Quem é que pode saber se o 'não haver' existia?) algo/alguém que se posicione do mesmo lado que ele. Com o verbo *havia* nos remete à existência de dúvida contínua. O pretérito imperfeito nos remete à idéia de uma continuidade no passado, não situando num tempo real, específico, cronológico. Esta falta de precisão passa a ser uma constante durante a narrativa; o indefinido.

Temos agora uma seqüência de paráfrases ao longo do **Hino** sobre o que seria o NADA. Começa a relacionar o NADA a aquilo que se vê quando se 'olha para cima' → ar-céu-firmamento. O lugar mais longe que se poderia chegar espacialmente não 'estava' ainda. Confirma que o NADA estava também no que se encontra atrás do firmamento. Se pensarmos que o que está 'atrás do firmamento' seja a 'moradia dos deuses' ou o 'paraíso', concluímos que nem isso ainda existia, acentuando o caráter de que isso aconteceu 'há muito tempo atrás'.

3. que então se achava oculto? Onde se encontrava?

Onde estava o TUDO? Pergunta o homem que quer sempre saber mais, que não se contenta em não saber. O questionamento inicial. Talvez como tentativa deste homem de ser um sujeito soberano e ter firmeza de ser conhecedor daquilo que o rodeia; a ilusão de ser capaz. Uma busca que se mantém por todo o texto, mas que a única coisa que consegue é afirmar a sua impotência frente a esta tentativa, confirmando ainda mais o seu assujeitamento

frente ao mundo que o rodeia<sup>41</sup>. Aqui se ouve o clamor por uma resposta, por uma definição do não-ser, do nada. O advérbio então que nos apresenta a conotação pela urgência de tempo e juntamente com o adjetivo Onde, uma definição de lugar, temos representadas duas dúvidas deste sujeito. Através desta forma de abordar o ouvinte, com perguntas, o **Hino** começa a estabelecer um contato mais íntimo com o leitor, como que trazendo-o para junto desta pesquisa em busca de como seria a Criação ou de como teria sido. Mas quem sabe ao certo quem pode ser este ouvinte? Ele é impessoal, indefinido, para quem o sujeito da narrativa pergunta? Pode ser para ele mesmo, ou para nós mesmos.

#### 4. Quem o protegia?

Como saber onde o 'estar' ficava? Quem o protegia é uma pergunta que nos leva a pensar em alguém (algo) que guardava, zelava, cuidava deste TUDO. Talvez o 'lá-fora' fosse perigoso e o TUDO deveria ficar protegido e oculto por esse 'protetor'.

Uma marca de heterogeneidade (da presença do outro) que se manifesta neste verso é o pronome indefinido 'quem'. Aqui o sujeito deste poema chama para junto de si mais vozes que muito provavelmente nem existiriam (se não existia nada, a personificação do 'quem' também não existia). Mesmo assim, o sujeito do **Hino** indaga curioso Quem o protegia?; como buscando por uma brecha de alguém saber alguma coisa a respeito. Este recurso volta a ser utilizado mais vezes para reforçar que nenhuma pessoa pode ter certeza do que ocorreu, nem mesmo o Criador.

#### 5. Onde estavam as águas abissais, insondáveis?

O lugar mais longe a que se poderia chegar do mundo terreno de então (agora olhando para baixo) não 'estava' ainda, isto é, o fundo dos oceanos. Novamente o texto situa espacialmente onde o NADA se encontrava, confirmando o NADA acima e abaixo.

#### 6. A Morte não existia, nem a vida imortal,

O lugar mais longe a que se podia chegar espiritualmente também não 'estava' ainda, o 'após' a existência no mundo terreno. Não havia para onde ir (nem para cima, nem para baixo, nem para o além).

#### 7. Nem o dia ou a noite davam qualquer sinal.

---

<sup>41</sup> Pêcheux; Fuchs (1993, p. 238) colocam a questão da 'ilusão' e do 'assujeitamento' do sujeito frente ao mundo quando desenvolvem o conceito de 'esquecimento no. 1 e no. 2'. "O termo 'esquecimento' não remete, aqui, a um distúrbio individual da memória. Designa, paradoxalmente, o que nunca foi sabido e que, no entanto, toca o mais próximo o 'sujeito falante', na estranha familiaridade que mantém com as causas que o determinam... em toda ignorância de causa." O esquecimento no. 1 seria o esquecimento 'ideológico', aquele no qual "(...) a ideologia interpela o indivíduo enquanto sujeito (...)", terceira tese de Althusser, "(...) que se realiza sempre através de um conjunto complexo determinado de *formações ideológicas* (...)" (p.167). O esquecimento no. 2 seria o esquecimento da 'ilusão da língua', a ilusão de ter o domínio da língua, "Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar 'o que pensa' e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona no. 2, que é a dos *processos de enunciação*, se caracteriza por um funcionamento do tipo *pré-consciente/consciente*." (p. 177). O conceito 'esquecimento no. 1 e 2' pertence à segunda fase de Pêcheux e encontra-se desenvolvido no livro 'Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio' – este livro não se encontra discriminado nas **Referências Bibliográficas**.

O movimento dos astros, que nos situa de forma temporal, não 'estava' ainda. O *continuum* que nos organiza como uma vida, início – meio – fim, não 'era'.

8. Pela sua força intrínseca, o Uno respirava sem qualquer sopro:

Mas existia a força intrínseca, o Uno, que respirava sem respirar; o protetor.

9. Nada existia, nenhuma coisa, a não ser esse Além.

Reafirma o NADA e confirma a existência de 'algo', a força intrínseca.

10. As trevas ocultavam-se nas próprias trevas.

O que se encontrava no NADA se auto-ocultava, até o escuro, a falta de luz que se escondia em si mesma; o não-saber que se ocultava no próprio não-saber.

11. Sem marcas distintivas, tudo era água.

Sem fronteiras. A água parece ser uma constante em lendas antigas que abordam o 'início'; temos exemplos onde o 'vapor', a 'umidade', a 'cerração', estão sempre ligados a, se poderíamos assim dizer, 'imagem gráfica' do que seria este NADA inicial e gerador.

12. Aquilo que mais tarde se manifestaria estava imerso no vazio.

O vazio como uma incubadora contendo tudo o que viria a ser. Aquilo como um referente impessoal do que é o 'ser', do que é o tudo.

13. Então o Um, pela força do sacrifício, veio a ser.

A EXPLOSÃO: o Um (Uno) sacrificou-se e veio a ser, o Mártir. Esse protetor que guardava e cuidava do TUDO tirou o véu, se des-cobriu.

14. Desejo entrou no Um, no princípio

Após o sacrifício de nascer, a manifestação do DESEJO neste iniciar.

15. era a primeira semente, do pensamento nascida!

O Uno não podia ser somente 'matéria', faltava o conhecimento. O DESEJO como estopim para o saber. Nascer sem o conhecimento não era nascer. O DESEJO pelo nascer completo.

16. Buscando em seus corações com sabedoria,

O SABER que se encontra no coração. Entre a razão e a sensibilidade, o sábio prima pela sensibilidade. Verso que manifesta o caráter espiritual do sujeito que fala pelos 'sábios'.

17. os sábios encontraram a ligação do ser e não-ser.

Como se ligar – ou re-ligar – ao Uno, que não é racional, mas emocional.

18. Seus raios lançaram luz nas trevas existentes.

Com a luz da sabedoria consegue-se entender as trevas, o não-saber, até o não-ser. “As ‘coisas-a-saber’ representam assim tudo o que arrisca faltar à felicidade do ‘sujeito pragmático’(...)” (Pêcheux, 1990, p. 34). A busca incessante pelo SABER leva a mais questionamentos.

19. Mas, estaria o Um em cima ou embaixo?

Depois do SABER, a DÚVIDA. Em outras palavras, Mas quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Quem pode saber se nem o Uno sabe? Em quais dos ‘lugares mais longínquos’ estaria este UNO. Depois de uma seqüência de ‘certezas’ que iniciaram no verso 6, novamente retorna ao diálogo em forma de questionário, entre o texto e o leitor. O sujeito que se tentou firmar como soberano no início do poema não tem mais dúvidas sobre a sua pequenez frente às forças que o rodeiam; ele colocando-se apenas como subjugado por toda esta incompreensão. O sujeito que é dividido pelas dúvidas que o atormentam.

20. Poder da Criação estava lá, um fértil poder:

Mas a certeza de que o estopim estava lá.

21. embaixo a energia, em cima o impulso.

Se o poder está embaixo, a energia, o desejo, o impulso, está em cima? Quem é que sabe a ordem do mundo?

22. Quem sabe se isto é certo? Quem pode afirmar que seja assim?

Reafirma a DÚVIDA. A utilização do recurso da interrogação para manifestar a dúvida é encontrada em todo o texto. Os sábios pensam com o coração, não com a razão.

23. De onde vem o nascimento, de onde vem a Criação?

Reafirma a DÚVIDA. Novamente o recurso do onde clamando por um lugar que o situe espacialmente.

24. Os deuses nasceram após a criação do mundo.

O sujeito tenta organizar o conhecimento e tirar alguma conclusão. Sistematizar as fronteiras entre as tantas ‘coisas-a-saber’ e formar um pequeno arquivo com estes saberes. Um sujeito tentando ampliar seus limitados horizontes em busca de alguma certeza à qual se apegar. Até os deuses, aqueles que moram ‘além’, também não viram a criação do mundo.

25. Como, então, podemos saber quando e como surgiram?

Como, então indaga o sujeito em cima das definições de seu pensamento, reforçando que a dúvida continua. Se os deuses nasceram depois da Criação, então nem eles sabem a ordem de como se deu a criação do mundo.

26. Ninguém sabe como surgiu a Criação

Não há a quem recorrer para responder a esta questão.

27. E quem a produziu ou não a produziu.

Através da DÚVIDA tenta-se o esclarecimento. Mas como o saber vem do coração e não da razão, não tem como 'racionalizar' em cima do tema de quem criou ou não.

28. Somente Aquele que tudo governa do mais alto do Céu

Busca-se a resposta (chegar a algum lugar) no 'além', que pode ser tanto o espacial, o temporal, físico ou espiritual.

29. poderá saber. Somente Ele sabe!

Só o Uno sabe, a força intrínseca. A utilização do verbo no futuro, *podará*, implica em uma indefinição porque o futuro não se tem ainda.

30. Ou, quem sabe?

Conclusão: a busca pelas respostas, pelo SABER, é constante. O *Ou* que nos coloca frente de alternativas; as hipóteses são múltiplas e a busca entre elas é constante.

31. Talvez, nem Ele saiba!

O SABER não passa de uma ilusão temporária; o NÃO-SABER também faz parte do SABER. O *Talvez*, advérbio que se introduz para reforçar a dúvida. O verbo no presente do subjuntivo, *saiba*, demonstrando uma possibilidade do vir a ser, mas que, associado com a incerteza do *Talvez*, deixa certo que a dúvida continua.

Este **Hino**, como outros textos de caráter religioso que se encontram na antiguidade<sup>42</sup>, possibilitam mais de uma interpretação ou sentidos aos seus versos. As palavras não são possuidoras de um sentido único, não são reflexos puros de alguma coisa; mas estão impregnadas pela exterioridade que as viu nascer. Não se pode perder este caráter de contexto externo, ideológico, social, cultural, psicológico em que se encontram as palavras, o que gera uma multiplicidade de interpretações que se elevam ainda mais quando acercamos a esta conceituação o fato de termos sempre sujeitos que mantêm juntamente um elenco muito grande de influência externa e interna capazes de interferir na abstração de alguma palavra. O que está sendo feito aqui é apenas uma tentativa de compreensão do modo de pensar e de educar de um povo através de um registro escrito. O "*efeito de sentidos*" como conceituou

---

<sup>42</sup> O Velho Testamento dos judeus, o Tao-Te Ching dos chineses, o Livro dos Mortos dos egípcios, entre outros textos.

Pêcheux (1993a, p. 82) o discurso entre locutores, terá, neste capítulo, sua materialidade em dois caminhos: o primeiro, como um diálogo produzido entre as vozes que se escutam no próprio intradiscurso, entre os ‘locutores’ ali representados; o segundo ponto será este “efeito de sentidos” produzidos pela própria análise, da perspectiva como eu-locutora me posiciono com o **Hino**-locutor, ao mesmo tempo que abarca e inclui a análise das vozes que se encontram manifestadas no próprio **Hino** e como eu-pesquisadora-locutora manifesto este “efeito de sentidos” com estas vozes.

Quando relemos o **Hino** notamos a grande frequência com que foi usada a comparação do que seria o ‘antes’ com o ‘agora’. Toda a vez que o Autor (Autores?)<sup>43</sup> tenta explicar como seria o que existia antes da Criação o faz partindo de situações que passaram a existir após a Criação. Ele (?) transporta o modelo da sua contemporaneidade de real para um modelo imaginário do que seria o real no ‘antes’. Althusser quando levanta as três hipóteses para explicar o que seria a ideologia (Brandão, 1995, p. 22), coloca sua primeira tese neste sentido: “(...) a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência (...)”, a condição do homem frente a sua existência não passa de uma relação imaginária. De certa maneira este **Hino** nos coloca face a este conflito, o Autor (?) tenta de todas as maneiras ‘colocar’ no real, no existencial concreto, o que seria o ‘antes’; depois de travar uma luta com as palavras tentando explicar o inexplicável, ele se dá por vencido, as relações imaginárias com as quais se relaciona com o mundo onde vive estão distantes demais para serem utilizadas para tentar relacionar com o mundo de ‘antes’. O texto acaba por destacar a pequenez do homem frente ao NADA, ao TUDO, ao SABER, ao NÃO-SABER; o homem como alguém que tem que se sujeitar a todas as configurações que estão ao seu redor. Assujeitado<sup>44</sup>, este homem (como indivíduo) acaba por se constituir em um sujeito, por ele se entrecruzam todas as ações da vida cotidiana, que são por ele reconhecidas e que o

<sup>43</sup> Não temos o Autor do poema, mas trabalharei a idéia do sujeito-autor como um complexo de vozes manifestas. Esta nota estende-se ao restante da dissertação.

<sup>44</sup> Este é um ponto controverso para a pesquisa. Quando, no capítulo 1, explicitiei, dentro do corpo teórico da Análise de Discurso que iria trabalhar com a 3ª fase da pesquisa de Pêcheux, o sujeito deveria ser visto como ‘filiado’, e não mais como ‘assujeitado’ – conceito que remonta à 1ª e 2ª fase. Explico-me: o sujeito nunca é ‘totalmente’ assujeitado como também nunca é ‘totalmente’ filiado a determinadas redes de memória (formações discursivas); não é ‘ser um’ ou ‘ser outro’, sujeitos não são ‘engavetados’ em um armário-teórico. Enquanto o sujeito está filiado, por um lado, a uma determinada rede de memória, nada impede que, por outro lado, ele se encontre assujeitado a uma outra rede. Neste caso apresentado pelo capítulo 2, mantive/mantenho o conceito de assujeitado. O sujeito deste **Hino** apresenta todas as características do ‘esquecimento no. 1 e 2’, mas busca por filiar-se a outros campos dentro de sua rede de memória para elaborar sua interpretação sobre a gênese da criação.

interpelam. Este sujeito representado pelo discurso que nos traz o **Hino**, é um sujeito que apresenta “(...) *um caráter contraditório que, marcado pela incompletude, anseia pela completude, pela vontade de ‘querer ser inteiro’ (...)*” (Brandão, 1995, p. 46), ele busca uma constante relação com o que o cerca, com o outro. A luta travada consigo mesmo, consciente mas infinita, e que se mostra sem a possibilidade de ser ganha ao final.

Tentando entender o que cerca este sujeito que se manifesta no **Hino**, poderíamos abordar uma série de paradigmas estruturais que estão representados pelo texto; alguns termos encontrados que estão em conflito mas que ao mesmo tempo se complementam seriam:

Ser x O Não-Ser  
 Ocultar x Encontrar  
 Céu x Águas abissais  
 Vida x Morte  
 Trevas x Luz  
 Saber x Não-Saber

Estes seriam alguns exemplos a destacar entre tantos. Através desta seqüência de oposições podemos notar que não é uma única voz que se escuta durante a leitura, e que, no entanto, são vozes que estão em conflito, mas não se excluem porque essas vozes se infiltram uma na outra, na busca de algo, de uma resposta. O que seria “(...) *o lugar dado ao outro na perspectiva dialógica, mas o outro que não é nem o duplo de um face a face, nem mesmo o ‘diferente’, mas um outro que atravessa constitutivamente o um.*” (Authier-Revuz, s.d., p. 7). Todo texto é uma seqüência de interferência de outros saberes. O sujeito do discurso se mostra como um sujeito dividido, que tenta se apoiar nos saberes que se encontram a sua volta para explicar a Criação; ele se apresenta como alguém que não-sabe (Onde se encontrava?), que não é uma unidade, e que precisa da presença do outro (interlocutor) para tentar se aproximar do que seria o saber (Ou, quem sabe?). Buscando a presença do outro, ele acaba chamando para si outros saberes pertencentes ao mundo exterior, social, cultural, enfim, o Outro, a exterioridade (Ninguém sabe como surgiu a Criação). Com esta confluência de saberes o **Hino** se propõe a estabelecer o como é que teria sido a Criação.

A dualidade como marca constante de apresentação dos discursos é o que mais chama a atenção nesta construção estrutural para a apresentação de outras vozes que passam a interferir e a se manifestar. Praticamente todo o verso do **Hino** apresenta esta característica.

Se uma voz se manifesta pelo 'agora' (Não existia nem o ser nem o não-ser), uma outra intervêm e questiona o 'antes' (O que então se achava oculto?) e o 'depois' (Onde estavam as águas abissais, insondáveis?); se uma questiona a existência do 'claro', outra pergunta pelo 'escuro'; o conflito dialético que ocorre não assegura uma síntese sem dúvidas ao final desta caminhada; ou melhor, talvez a grande síntese seja o haver 'dúvida', não existe uma formação discursiva sem que a dúvida não se manifeste como um dos pontos formadores deste discurso. O uso do advérbio 'talvez' encerra o texto deixando mais dúvidas do que certezas, o que demonstra o conjunto de vozes representadas, uma vez que a utilização do 'quem' já havia sido chamada (o impessoal como colocando a 'todos' dentro deste jogo de perguntas e respostas) e, ao final, o 'talvez' que é repassado ao próprio Criador; não só na Terra ninguém sabia, como também a existência da possibilidade de no Paraíso ninguém saber (Talvez, nem Ele saiba!).

Caberia permanecermos um pouco na maneira como estes antagonismo são apresentados ao longo do **Hino**. A construção dialogada em forma de perguntas, respostas, dúvidas que se constata ou se refutam, nos mostra que, de certa forma, este Autor (?), este sujeito que nos fala, é o Eu (aquele que pergunta) e o Tu (aquele que responde), são as duas vozes ao mesmo tempo. Mas ao mesmo tempo, seria uma ilusão não percebermos que este Eu está inserido também no que seria o Nós, e o Nós no Eu. O sujeito do **Hino** é um complexo de vozes. O sujeito do discurso é um sujeito histórico, ele parte dos conhecimentos que o cercam (conhecimentos que se manifestam através das vozes em que se insere). Este arquivo de 'memória' que ele porta é por ele utilizado para remeter ao que haveria antes da história; ele parte do presente para tentar entender o passado. Esta tentativa de compreender o passado é registrada em forma dialogada, numa seqüência de perguntas e respostas. Ao final ele se manifesta incapaz de compreender o passado com o modelo do presente. Com esta forma dialogada de descrever o que seria a Criação, este **Hino** mantém o leitor como cúmplice da história. Ao mesmo tempo que o Autor (?) tenta explicar a si mesmo como poderia ter sido a Criação, através do efeito produzido pelo diálogo, Ele (?) traz o leitor para junto de si. O leitor acaba fazendo parte do Eu e está em constante tentativa de resolução das questões levantadas pelo texto, participando de toda a caminhada em busca do saber. O leitor também se ilude pensando que ao final haverá uma resposta explícita, haverá um 'final' compreensível. O leitor acaba se sujeitando à ilusão do mesmo modo que o sujeito do **Hino**. Não há final, não

há compreensão, não há sujeito que não seja uma imagem mascarada de seu tempo. Não há um sujeito único neste **Hino**, soberano e auto-suficiente, nem ao produzi-lo, nem ao lê-lo.

Um outro ponto que temos que destacar na construção do texto é a regularidade com que aparece a paráfrase. Se entendermos por paráfrase “(...) *um espaço em que enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade (...)*” (Brandão, 1995, p. 39) conseguimos entender porque tantas vezes o Autor (?) volta a repetir os mesmos assuntos. Como se constantemente Ele (?) buscasse por respostas e no meio das indagações Ele (?) não quisesse deixar nada ‘esquecido’ de fora, como, por exemplo, ter certeza de que o NADA não se encontrava em nenhum lugar. A constante repetição para esclarecer o que seria a Criação de certa maneira reforça a cada verso este objeto de questionamento, o louva a cada verso confirmando a sua pequenez frente a este objeto de exaltação.

Apesar do **Hino** ser um texto sério, termina com um toque humorístico quando descobre que é impossível o SABER completo. O sujeito do texto não se rende frente a dificuldade, mas a encara de frente através de um pequeno toque de humor (Talvez, nem Ele saiba!). Com esta pequena inversão de caráter, do sério para o humor, o Autor (?) aproxima ainda mais o leitor ao texto. Vindo de uma série de perguntas, respostas, questionamento, o **Hino** termina com uma frase despreziosa (levantando a possibilidade da própria força criadora não saber) em forma de exclamação, convidando o leitor a participar junto de sua ignorância frente ao fato em si. Esta sentença final é colocada com uma certa ‘despreocupação’ pelo fato de não saber; como que concluindo que existem perguntas que não serão respondidas nunca e que nem por isso devemos nos sentir insignificantes, a DÚVIDA também faz parte do SABER. O sujeito aceita sua condição de não saber. O conflito de vozes entre o ‘eu’ que deseja o saber, que busca o compreender, que almeja as respostas e a voz da sua finitude, a impossibilidade de saber tudo, o limite de seus horizontes frente a todos os saberes; mas talvez ‘nem Aquele que tudo sabe, sabe’, colocando este sujeito, conhecedor de seus limites, não como passivo e conformado, mas preocupado em buscar sempre mais.

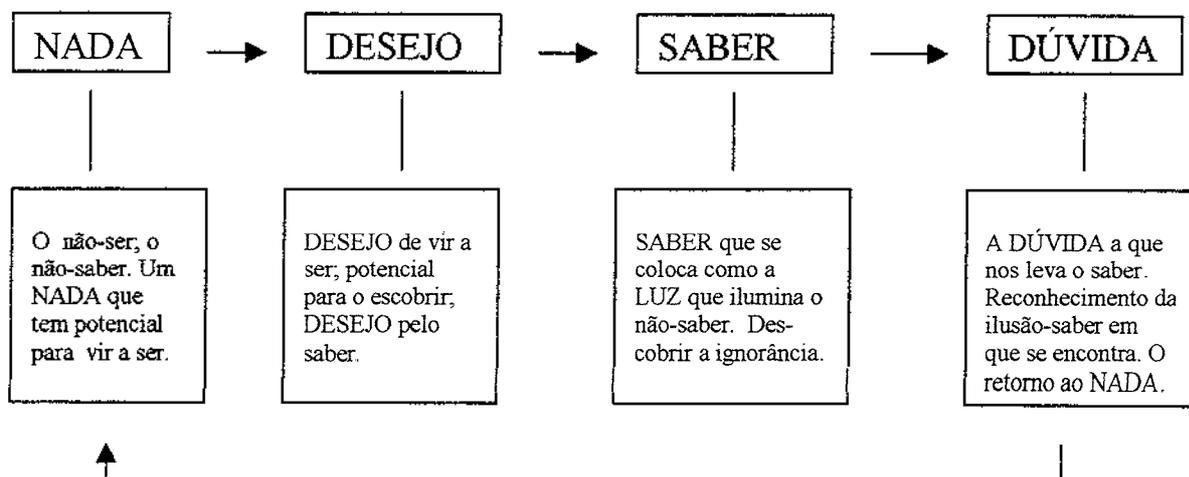
Após esta tentativa de entender o **Hino**, levantando uma série de marcas que mostrariam a sua heterogeneidade discursiva, o que nos propomos agora é levantar certas constantes que aparecem e que podem ser relacionadas com a educação antiga e

contemporânea. Estas constantes, os enunciados, acabaram por nos apresentar uma linha seqüencial do Discurso, e poderiam ser assim manifestados, nestes quatro passos:

- O **Hino** começa destacando o **NADA**: não-ser; não saber, mas contendo tudo o que viria a ser, um NADA que é uma incubadora, com potencial. Os doze primeiros versos giram em torno deste tema, reafirmando o não-haver;
- Após temos o **DESEJO**: de vir-a-ser, de saber, de despertar. Os versos 13/14/15 abordam este assunto, o DESEJO que se manifesta;
- Com o DESEJO alcançamos a **LUZ**: o **SABER**. Versos 16/17/18, a luz para iluminar as trevas de então, o SABER que está nos corações dos homens;
- A **DÚVIDA**: o talvez; será que é isso mesmo? A ilusão da certeza que temos com o **SABER**. Versos 19 a 31, a busca do homem pela compreensão.



Seria impróprio pensar este **Hino à Criação** apenas como uma criação temporal, espacial, física; mais do que um **Hino** que, com elementos, com marcas que nos remetem a uma descrição 'gráfica' do que seria a Gênese universal e humana, ele nos apresenta também como seria esta Criação como passos para se alcançar o conhecimento: o nada, o desejo, o saber, a dúvida. Pensando em termos educacionais, poderíamos encontrar no meio deste discurso (intradiscurso) uma coerência na seqüência dos enunciados nada-desejo-saber-dúvida.



No início nada se sabe, mas este alguém sente desejo por saber, sente que tem potencial para saber, vai em busca do conhecimento, em busca do saber e aí, quanto mais busca este saber, quanto mais estuda, mais dúvidas se formam a respeito (Ou, quem sabe? Talvez, nem Ele saiba!). Passos estes que todos trilham quando buscam o conhecimento, o saber; o sujeito do **Hino** nos apresenta estes passos através da multiplicidade de vozes que têm em comum este discurso. Sem deixar de ser um **Hino à Criação**, seria também um Hino ao Saber. Este **Hino** nos apresenta o ciclo ao qual está inserida esta caminhada pelo saber, um eterno retorno pela origem do saber, e que faz com que, mesmo sendo esta caminhada uma ilusão, a chegada a esta conclusão (de que nada se sabe) deve ser encarada com humor; a caminhada ao saber não é trágica, nem sinistra, ela é um 'hino', uma ode, ela é louvável, uma caminhada louvável.

Uma das maneiras de aprendermos com os textos antigos é nos determos ao conjunto de vozes que se escutam ao lermos cada trecho. Neste caso, o 'Uno' não pertence aos deuses, muito menos aos homens, mas o 'Uno' apenas como a força intrínseca, a energia e o impulso; o particular, o pessoal não é uma voz que se encontra neste texto, o que se escutam são as vozes do conjunto, do social. São vários os sujeitos que se manifestam, sujeitos com dúvidas em comum, com perguntas em comum, com desejos e saberes em comum.

Os sujeitos representados pelo **Hino** através de seus discursos estão preocupados com assuntos relacionados a sua existência na Terra mas sem o apego pelo lado material. Neste recorte dos **Rig-Vedas** aqui estudado, não se pergunta quem criou os animais e de onde eles vieram, nem sobre o poder político nem sobre a força da guerra, nem sobre a supremacia de um povo sobre outro, a grande preocupação destes sujeitos é quanto ao 'ser' ou 'não-ser', 'estar' ou 'não-estar', culminando em 'saber' ou 'não-saber'. Os sujeitos representados aqui estavam com seus pensamentos voltados para as estrelas e as águas abissais, para o além e o agora, buscando compreender a sua inconformidade e ao mesmo tempo a sua aceitação diante do que teria sido a Criação. Preocupar-se com este assunto particular para cada um, mas ao mesmo tempo pertencente a todos, transforma-o em um assunto a ser discutido e compreendido por todos; talvez a dificuldade em compreendê-lo o tornaria maior ainda, algo grandioso e que requer uma narrativa grandiloquente para entender o que não é possível de compreensão, louvá-lo como uma manifestação discursiva de exaltação por toda uma sociedade.

Um pouco do que seria a educação oral e como ela se manifestava está, de certa forma, representada pelo discurso acima. Através de um único poema, uma série de saberes são representados, são questionados, são analisados, são discutidos (o **Hino** se presta a este diálogo-discutível com o leitor), não lembrando em nada a aridez com que são escritos os textos contemporâneos sobre a Gênese nos livros de Ciências onde o homem estudado se mantém como o centro do Universo, sabedor de todas as coisas e onde a DÚVIDA é um momento a ser evitado.

Colocamos aqui esta DÚVIDA como momento a ser evitado pensando em um momento cotidiano que ocorre durante as tarefas diárias de um estudante, como os temas, por exemplo. Quando abrimos um livro didático<sup>45</sup> encontramos geralmente um texto – sobre um assunto qualquer – seguido por um questionário. Este questionário é formado por perguntas que seguem o mesmo desenvolvimento do texto, a mesma ordem de apresentação, a mesma seqüência das frases; ex.: 1ª pergunta se encontra no 1º parágrafo, 2ª pergunta no 2º parágrafo, e assim por diante. Esta estruturação do capítulo do livro didático, que em um primeiro momento do ensino infantil se faz de forma satisfatória obedecendo o desenvolvimento intelectual e mecânico da criança, acaba por ser o padrão para livros didáticos de pré-adolescentes e adolescentes. Tomando isto como um exemplo, um simples momento de dúvida se esvanece porque a busca pela resposta do questionário encontra-se em ordem, bastando, para isso, seguir o texto do capítulo. A DÚVIDA resume-se a conhecer o que é a primeira pergunta e associá-la com o primeiro parágrafo. As ‘coisas’ neste questionário já ‘estão’, já ‘existem’, não se questiona o ‘não-ser’, o ‘não-haver’. O diálogo que pode haver entre o ‘questionário’ e o ‘aluno’ encontra-se quando o livro didático apresenta uma sessão de experiências a serem desenvolvidas, mas sempre dentro do que ‘já-é’, ‘já-dado’ (pré-construído), e tendo o livro ditado as normas e as regras deste diálogo-experiência<sup>46</sup>. Acaba-se por não haver DÚVIDA ao preencher o questionário e ao realizar a experiência, pois tudo já está dado.

Nem a possibilidade de uma singela DÚVIDA é permitida ao estudante, as respostas do questionário encontram-se em ordem de chegada, a experiência tem as regras explícitas e o

---

<sup>45</sup> Por exemplo, **Geografia Ativa – investigando o ambiente do homem**, de Beltrame, 1996, um livro didático distribuído pela FAE – Fundação de Assistência ao Estudante – em 1997 para todo o Brasil.

<sup>46</sup> Ver no Anexo B um exemplo de Questionário, retirado do livro **Geografia Ativa – investigando o ambiente do homem**, de Beltrame, 1996.

final é conhecido e aprovado. Caso o estudante realize uma experiência e, ao final, chegue a uma resposta diferente a dada pelo livro ou professor, ele deve refazer a experiência até que se encontre o final comum. O sujeito do discurso científico, que tanto se manifesta nos textos apresentados em livros didáticos e trabalhados nas escolas, acaba por ser também o ideal dentro das escolas.

Enquanto a educação contemporânea prima pela quantidade de informações que devemos conhecer, a quantidade de afazeres, de tarefas a serem ultrapassadas, a educação antiga nos lembraria da superficialidade destas informações e nos diria (diz) da ilusão em que estamos submersos em nome de uma 'tradição' escolar, de uma 'filosofia' escolar, de uma 'pedagogia' escolar, que há muito tiveram seus conceitos deturpados em nome da falsa impressão que leva a quantidade de livros, cadernos, provas, trabalhos, exercícios que se apresentam a cada estudante. Buscamos, sim, como trabalhadores educacionais, ter por objetivo melhorar sempre o ensino educacional, tratando de adaptá-lo aos 'novos tempos', investindo no aperfeiçoamento dos professores e profissionais educacionais<sup>47</sup>, colocando à disposição dos alunos especialistas de áreas afins (psicólogos, orientadores, por exemplo) para que esta caminhada ao saber lhe seja o mais leve possível. Mas, comprometedora se coloca a situação quando qualitativos como 'tradição', 'filosofia', 'pedagogia' se colocam apenas como títulos de chamada (propaganda) e não com a intensidade de que seria de se esperar. São apenas 'marcas para a sociedade ver' que de nada combatem a ignorância, o desconhecimento frente ao saber, e de nada avivam o desejo pelo saber.

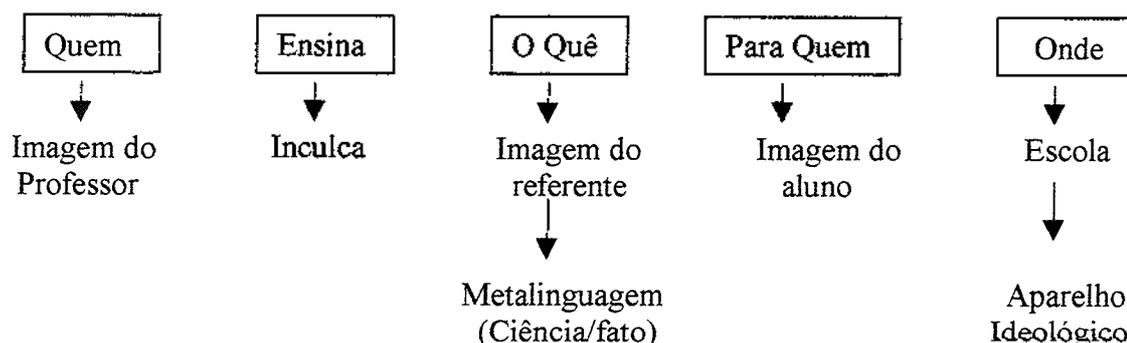
O desejo em investigar o desconhecido, o que então se achava oculto? Onde se encontrava?, o que existia antes do ser?, é castrado pela própria estrutura dos livros didáticos. Uma estrutura que conduz o aluno a algum objetivo, a algum final, 'você sai deste ponto para alcançar aquele', 'a resposta da 1ª pergunta está no 1º parágrafo'. O próprio verbo (imperativo ou infinitivo) utilizado nos livros didáticos durante os questionários ou experiências são de direcionamento, de ordem, conduzindo o aluno a uma única resposta, fechando as possibilidades de sentido, não despertando o desejo, a busca pelo desconhecido, o espírito crítico. O sujeito do livro didático é o sujeito soberano; o professor é o sujeito

---

<sup>47</sup> No "Capítulo V – Título VI – Dos Profissionais da Educação" na Lei n. 9.394 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** temos esta preocupação manifestada, visando a qualificação na formação dos docentes e profissionais da educação para atuar nos diversos níveis do ensino nacional.

soberano; e o aluno, pertencente a esta exterioridade, terá de ser também um sujeito soberano, ele está sendo programado para tal, é o que se espera dele.

Orlandi (1987, p. 16) em sua análise do Discurso Pedagógico (DP) que se apresenta atualmente, constrói um “esquema que constitui o percurso estrito da comunicação pedagógica”. A seguir:



Nesta estratégia utilizada pelo Discurso Pedagógico Autoritário, como Orlandi define o esquema acima, não temos representado em nenhum ponto algo que lembre alguma chama de desejo, que desperte alguma vontade pelo saber. O Professor é o cientista que tudo sabe, que é o especialista, o conhecedor, aquele autorizado para falar. “*A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva).*” (Orlandi, 1987, p. 21). O aluno é colocado como aquele que ‘não sabe’ e que está na escola para ‘saber’. “*Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar.*” (Orlandi, 1987, p. 17). ‘Responda ao questionário’, ‘faça a experiência’, ‘marque o x na resposta certa’ são algumas formulações que costumam aparecer dos livros didáticos; estão tão adaptadas ao ensino que acabam por tornar-se enunciados dentro do Discurso Pedagógico. E o que sobra para o aluno? Ele está sempre sofrendo a ação deste verbo que lhe manda marcar o x ou responder a pergunta formulada pela autoridade dada ao livro didático e reforçada pela figura do professor. Se espera que ele marque o x e responda corretamente. Se espera que ele corresponda à autoridade do livro didático e à autoridade do professor tornando-se ele também alguém com autoridade, que saiba mandar marcar o x e responder corretamente. Alguém que no futuro seja também soberano e conhecedor do certo, do correto, do real, porque não há dúvidas quanto ao ‘estar’, ao ‘existir’, ao ‘real’. O aluno foi ensinado

(inculcado) para responder assim, para agir assim, como um reflexo bem comportado do livro didático e do professor.

Se a intenção da educação escolar contemporânea é romper com a seqüência dos passos acima fornecidos pelo **Hino**, talvez tentando pular direto do NADA ao SABER, sem passar pelo DESEJO e pela DÚVIDA, ela está conseguindo. Seria hora de pensarmos numa educação que levantasse possibilidades a fim de despertar novamente o DESEJO pelo saber (e não apenas a recompensa pelo saber), assim como não encontrar na DÚVIDA, no não-saber, uma incapacidade de aprendizagem, mas como mais uma etapa a ser trilhada na caminhada ao saber.



### 3 A SEGURANÇA

A intenção neste capítulo é estudarmos uma *canção de ninar* inca<sup>48</sup> como sendo um representante do discurso fundador sobre a identidade desse povo, contribuindo na construção da memória do dizer sobre a identidade de ser um inca e o orgulho de perpetuar seu passado grandioso.

Os incas, como os outros povos estudados nesta pesquisa, desconheciam um sistema gráfico para a escrita literal (*litera*: letra do alfabeto), classificando-se, assim, dentre os povos de tradição oral. Uma característica que se encontra nos povos de tradição oral, e que nesta dissertação temos representados, é que havia (há) pessoas<sup>49</sup> que de certo modo se destacavam no ato de ‘memorizar’ a história passada, os acontecimentos presentes, cabendo-lhe relatar esta história aos seus; seus conhecimentos, suas técnicas de memorização, seu papel na sociedade, garantindo, assim, o futuro da sua história. No caso do Império Inca, esta sabedoria oficial estava ‘armazenada’ na memória dos *amautas*. Por outro lado, entre a população do Império, a sabedoria diária, cotidiana, se fazia presente em todas as atividades realizadas na comunidade (*ayllo*). Muito desta sabedoria popular podemos perceber nas celebrações que realizavam, como as festas nos dias de sementeira, para a colheita, para as estações, para as batalhas, os nascimentos, enfim, atividades diretamente ligadas à comunidade e que eram por ela proporcionadas.

A *canção de ninar* que vamos estudar é um poema representante deste conhecimento popular que circulava pelo Império Inca e que se encontrava presente dentro de suas casas. São muitos os exemplos de poemas que sobreviveram deste contato familiar, presente na comunidade, e que se relacionam com as atividades produtivas da região ou simplesmente com o lazer nesta região. Entre todos eles, selecionamos um.

---

<sup>48</sup> A palavra *Inca* tem duas significações diferentes. O nome *Inca* significa *Senhor, Rei ou Imperador*, e também *significa descendente do sangue real*. (Jaguaribe, 1938, p. 91).

<sup>49</sup> Referência aos povos de tradição oral que existiram ou existem, e não especificamente aos incas.

Para melhor entendermos a importância dessas festividades dentro da comunidade, da importância em celebrar a vida ou a morte, veremos também alguns poemas que sobreviveram, alguns trechos selecionados aqui como demonstrativos, para que, assim, entendamos a grandiosidade deste sistema de festividades e, assim, compreendamos melhor como esta canção de ninar se insere dentro da histórica inca como representante de um discurso fundador e formador de uma identidade, e assim, educando toda uma sociedade. A seguir, a *canção de ninar*<sup>50</sup>:

**Caylla llapi  
Punuñqui  
Punuñqui  
Chaupi tuta  
Hámusac  
Hámusac  
Hámusac**

**En este lugar  
Dormirás,  
Dormirás.  
Y a la medianoche  
Vendré,  
Vendré,  
Vendré.**

Esta *canção* inca nos remete a uma época anterior à conquista espanhola. Que sentidos estariam manifestos nela para os entendermos como sendo de um discurso fundador, formador de uma identidade? Como associá-los como representantes de um ato educativo na concepção deste povo? Como conceber seu sentido como vinculado a uma prática discursiva pedagógica?

Neste lugar<sup>51</sup>, que lugar é este onde temos a tranquilidade para dormir?; quem é este 'tu' que Dormirás?; À meia-noite, que situação temporal é esta?; Virei, quem é que virá?

Começemos pelo 'discurso fundador', um conceito trabalhado por Orlandi (1993, p.15):

*E se na prática utilitária não conseguem encontrar o que procuram (...) na prática simbólica realizam essa passagem: instituem um outro lugar de sentidos estabelecendo uma outra região*

<sup>50</sup> Encontra-se em Von Hagen (1972, p. 27). Uma outra tradução da canção acima diz o seguinte: A la orilla dormirás, / a medianoche vendré... (Galeano, 1988, p. 211).

<sup>51</sup> Para facilitar a leitura, sem provocar uma interrupção da passagem de um idioma a outro, traduzi a *canção* como Neste lugar / Dormirás, / Dormirás, / Dormirás. /À meia-noite / Virei, / Virei, / Virei.

*para o repetível (a memória do dizer), aquela que a partir de então vai organizar outros e outros sentidos, (...). É a isso que chamamos discurso fundador.* (Orlandi, 1993, p. 15).

A proposta deste capítulo é pensarmos sobre essa *canção de ninar* como um exemplo do discurso fundador utilizado pelo povo inca quando da formação de seu Império, estabelecendo e dando origem a uma nova identidade. Uma *canção de ninar* vista como um novo ponto de partida, que ‘vai organizar outros e outros sentidos’, que vai estabelecer uma nova memória do dizer. Uma *canção de ninar* que vai fazer parte deste grande arquivo no qual se inclui o discurso fundador.

Para que se estabeleça uma nova memória do dizer, um novo ‘já-lá dito’ (pré-construído, o repetível) requer que haja uma ruptura, uma quebra; novos sentidos que se estabelecem sobre velhos sentidos. Para que entendamos esta ruptura, com este novo estabelecimento de sentidos, devemos começar por conhecermos um pouco a história com a qual vamos trabalhar. É necessário também entendermos que esta ruptura não se deu de um dia para outro, isto é, na velocidade temporal e espacial com que estamos habituados em nossa sociedade, onde os meios de comunicação nos colocam frente a fatos, dados totalmente novos a cada instante. A história que vamos estudar, e a ruptura que se deu em direção à construção de uma nova memória do dizer, foi lenta e gradual se comparada com a nossa vivência no campo da mensuração, mas nem por isso menos drástica. Seguindo, esta *canção de ninar* se insere no grande arquivo de memória da história dos incas (intertextualidade), um arquivo onde o ‘já lá’ foi se constituindo e construindo novos sentidos. Vejamos um pouco de sua história.

A formação do Império Inca<sup>52</sup> é uma seqüência cronológica de guerras e de disputas. Povos em constante procura de terras e súditos. Por volta de 1100 chegou à região do lago Titicaca uma pequena tribo conhecida por *incas*, pequena mas guerreira. O fracionamento dos povos huari-tiahuanaco, que dominavam a região, acelerou a conquista territorial pelos incas. Partindo da região em volta de Cuzco, a capital do Império, os incas acabaram por conquistar praticamente todo o território andino, dominando todas as tribos locais por onde passavam, estabelecendo assim um grande império que se sustentava com os impostos e os trabalhos

---

<sup>52</sup> Dados históricos reunidos e resumidos a partir dos autores citados ao longo do capítulo: Bond (1994), Favre (1974), Von Hagen (1972), Jaguaribe (1938), Markham (1920) e Galeano (1988).

realizados pelas tribos subjugadas<sup>53</sup>. O curso da história mudou quando em 1523 começaram as invasões dos espanhóis em seu território. Esta nova ‘tribo’ apresentou-se mais bélica que os guerreiros incas, tomando para si o território. Em 1533 morre Atahualpa, último grande imperador inca<sup>54</sup>, acusado de traição pelos espanhóis.

Orlandi (1994, p. 53) nos elucida quando coloca que “(...) *é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique.*” Quando a *canção* nos fala que Neste lugar Dormirás À meia-noite Virei, ela está nos colocando frente à exterioridade na qual se insere, e a ela devemos recorrer. Quando Pêcheux (1993a, p. 82) conceituou discurso como “efeito de sentidos” entre locutores ele repensou o que era colocado na teoria da comunicação como uma ‘transmissão de informação’; não se transmite informação a alguém, o que há é efeito de sentido, que pode ou não ocorrer, entre locutores. Quando ocorre efeito de sentido, temos o discurso. E, falando em discurso, falamos particularmente em linguagem, “(...) *que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos.*” (Orlandi, 1994, p. 53). Os sentidos não estão fixos, eles são determinados por sua história; os sentidos que produzimos hoje a partir desta *canção de ninar* não são os mesmos produzidos há 400 anos. O que tentaremos aqui é nos munirmos desta historicidade que tem por entorno a *canção* para, assim, tentarmos obter uma aproximação maior com o efeito de sentidos que havia durante a construção e formação do Império. Assim, nesta relação entre a *canção de ninar* com o mundo, iremos também abarcar a relação com a constituição do sujeito, sua rede de filiações que se compõem para poder apreender e interpretar o mundo. “*Ao se dizer, interpreta-se (...)*” (Orlandi, 1994, p. 57), e estes ditos, aqui registrados pela grafia, será uma busca constante ao longo da pesquisa, outros ‘dizeres’ que compõem o grande arquivo de saberes dos incas, outros textos de época, que foram convidados a participar desse gesto de interpretação.

Pois é desta pequena tribo, que através do poderio militar construiu um grande Império, que nos vem esta *canção de ninar*, de um povo orgulhoso de seu passado e confiante

---

<sup>53</sup> *Toda conquista provocaba por conseguinte una nueva guerra que desembocaba en otras conquistas. Los incas jamás se librarón de este engranaje, al que su feroz resistencia contra la invasión chanca les había hecho entrar. Pues, a medida que su Estado se ampliaba, la guerra exterior era cada vez más necesaria para la estabilidad del orden interior: de hecho, se había convertido en el principal resorte del régimen. Al igual que toda paz imperial, la paz inca suponía un estado de tensión permanente en las fronteras, que mantenía en la unidad las partes constitutivas del imperio haciéndoles aceptar la supremacía de Cuzco.* (Favre, 1975, p. 30) .

<sup>54</sup> Ver Dinastia Inca no Anexo C.

quanto ao futuro. Caylla llapi Punuñqui nos diz a canção de ninar, Neste lugar Dormirás. Que lugar é Neste? Pois este Neste significa e abarca muitos sentidos espaciais dentro dessa canção. Esta é uma canção inca do Império das Quatro Partes (*Tawantinsuyo*) cuja capital é Cuzco, o umbigo<sup>55</sup> do mundo, da língua *quéchua*<sup>56</sup>, descendentes de Inti, o deus Sol, de bravos guerreiros, os próprios filhos do Sol, é neste lugar que dormirás! Quantas vozes se escutam nesta frase? Existe segurança maior do que pertencer ao povo de bravos guerreiros que tem o Sol por pai<sup>57</sup>? *Taita Inti* (pai Sol) cuida para que seus filhos tenham um sono tranquilo enquanto a mãe Lua (*Killa*) cuida para que seus filhos se sintam seguros, *Chaupi tuta Hámusac* (À meia-noite Virei). É deste lugar que fala esta *canção*.

Apesar de terem um grande território sob seu domínio, um sistema administrativo capaz de manter a ordem entre as diversas tribos existentes, uma engenharia capaz de construir estradas, pontes, templos, uma contabilidade precisa, os incas desconheciam um sistema gráfico para a escrita. Tinham um sistema de contagem feito em cordas de lã ou fibra vegetal, os *quipus*, onde números eram representados através de nós e a função por cores; toda a contabilidade do Império era conferida através destes *quipus* que chegavam das diversas províncias. Os incas tinham estradas pavimentadas, correios ágeis, manipulavam a platina, ano solar de doze meses, técnica de plantio em terraços, música em escala pentatônica, mas, acima de tudo, tinham os *amautas*. Mistura de sacerdote, professor, conselheiro, sábio, o *amauta* era o poeta do Império; com suas canções ele era o guardião da memória de seu povo, o arquivo histórico vivo<sup>58</sup>; o passado e presente estava inscrito em sua memória. Suas poesias cantavam os feitos de *Huiracocha*, o Criador, deus que ensinou aos homens a viver em civilização<sup>59</sup>, que fundou Cuzco<sup>60</sup>, a cidade dourada, e, após, partiu pelas águas do Pacífico;

<sup>55</sup> Si el nombre de *cuscu* o *cusco* como algunos autores antiguos han pretendido, no significa <ombigo>, la ciudad que lo llevaba era no obstante el centro del universo (...). Y a través de ella se comunicaban los tres planos de la creación: el plano supraterrrestre de los dioses, el plano terrestre de los hombres, y el plano infraterrestre de los muertos. Efectivamente, era en Cuzco donde los dioses se manifestaban a la humanidad por conducto del emperador; y allí era donde el Sol se hacía visible a través de su hijo elegido. (Favre, 1975, p. 80).

<sup>56</sup> A língua *quéchua* como a 'obrigada' a ser falada; mas, como eram inúmeros povos que foram sendo agregados ao Império, outras línguas eram faladas (para maiores detalhes, consultar Von Hagen, 1972, p. 11).

<sup>57</sup> *Huaina Cápac* siente lástima del sol, porque siendo el sol su padre y el padre de todos los incas desde lo antiguo de las edades, no tiene derecho a la fatiga ni al aburrimiento. Ver no Anexo D o texto completo.

<sup>58</sup> Ver no Anexo E o papel do *Amauta* e a técnica utilizada para manter viva a história na memória.

<sup>59</sup> Apesar de não ser preocupação desta pesquisa a investigação sobre a dicotomia civilização x barbárie, utilizei estas expressões neste capítulo porque os autores pesquisados apresentam a visão do inca civilizado que se impôs sobre os outros povos bárbaros (Favre (1975), Jaguaribe (1938), Bond (1994)). Não foi possível encontrar em língua *quéchua* a expressão correspondente para o que seria este civilizador ou bárbaro, mas foi possível perceber este orgulho inca nas poesias que nos traz o autor Paniagua L., sendo que algumas estão trabalhadas

seus versos previam o final dos tempos ... sozinhos; morta a sombra que protege, choramos.<sup>61</sup> A gênese e o apocalipse estavam em sua memória, as ciências e as artes eram por eles ensinadas nas escolas dos nobres em Cuzco. Ao *amauta* cabia o papel de ser o intérprete dos acontecimentos, dos fatos históricos, das lendas, dos mitos, dos sacrifícios, das festas, das doenças, das desgraças, da natureza, o mediador entre o mundo dos espíritos e o mundo terrestre. Ele tinha autoridade para isso, ele era reconhecido por isso, era ele que 'sabia' dos acontecimentos. De certa maneira, a memória do dizer que circulava pelo Império passava pelo *amauta*.

As poesias recitadas pelos *amautas*, suas crônicas, suas bênçãos, suas visões faziam parte das formações discursivas daquilo que poderia ser dito no Império, do que deveria ser dito. Seus discursos circulavam pelo Império e eram pelo Império adotados. Os presságios do Imperador eram interpretados pelos *amautas*, e temidos através dos anos. Quando *Huiracocha* ensinou aos incas a viverem em civilização, e aconselhou que espalhassem pelos povos vizinhos esta nova maneira de viver, aos *amautas* coube fazer esses novos sentidos serem como pertencentes de todos, como sendo do interesse de todos. Todos los siguieron. Todos les creyeron. Por los fulgores de las palabras y los ojos, todos supieron que los hijos del sol no estaban mintiendo<sup>62</sup> nos diz a lenda, e novos sentidos se fizeram presentes a partir deste novo discurso; os filhos do próprio deus Sol estavam na Terra para ajudar ao próximo. Uma nova rede de filiações foi sendo entrelaçada durante a formação do Império, e não apenas com os fios das guerras ou dos acordos, mas, principalmente, com as cores das crônicas, dos poemas, das canções, como esta *canção de ninar*. Não foram apenas alguns poucos particulares que se filiaram a esta nova memória do dizer, mas um território do tamanho das Quatro Partes do Mundo, nós, os *Inti*

---

neste capítulo ou se encontram completas em Anexo; assim como nas lendas encontradas, em especial a no Anexo F na qual descreve que as pessoas que existiam não sabiam viver em moradias, não sabiam plantar nem se abrigar do frio antes da chegada dos filhos do Sol.

<sup>60</sup> Ver lenda sobre a fundação de Cuzco no Anexo F.

<sup>61</sup> Sob estranho império, acumulados/ os martírios, e destruídos,/ perplexos, extraviados, negada a memória,/ sozinhos;/ morta a sombra que protege,/ choramos;/ sem ter a quem ou aonde nos voltar,/ estamos delirando./ Suportará teu coração,/ Inca,/ nossa errante vida/ dispersada,/ cercada, em mãos alheias,/ pisoteada?/ Teus olhos que como flechas de /felicidade/ feriam,/ abre-os;/ tuas magnânimas mãos,/ estende-as;/ e com essa visão fortalecidos,/ despede-nos. (Bond, 1994, p. 23). Apesar deste poema não apresentar alguma citação bibliográfica no livro em que foi retirado, estes versos parecem ser uma outra versão dos últimos versos da Elegia *Al Gran Inca Atawallpa* que se encontra no Anexo G.

<sup>62</sup> Ver no Anexo F o texto completo.

*churina*, filhos do Sol; nós, que demos sentido a esta enunciação, nós que ocupamos uma posição de poder ao interpretá-la como um enunciado.

*É de se notar que em Foucault como em Pêcheux, a categoria de discurso implica uma des-individualização do sentido e da significação. Os fatos de sentido da ordem do discurso não são remissíveis ao discurso de um sujeito, nem mesmo aos de vários conjuntos para fazer uma espécie de “sujeito médio”, mas as “formações discursivas” que não têm realidade no nível do indivíduo, senão pelo fato de que elas determinam as posições que pode e deve ocupar todo indivíduo, para ser o sujeito de uma enunciação provida de sentido. (Henry, 1993b, p. 162).*

Como se construiu esta memória do dizer, como se estabeleceram estes sentidos outros?

Muitas das respostas já foram apresentadas ou indicadas. Os incas, ao construir, ao formar o seu grande Império, foram subjugando todas as tribos vizinhas, por meio de guerras ou bons acordos (acordos não sangrentos). A cultura dos povos dominados não era de toda apagada, mas sim, assimilada e reformulada; um novo ‘outro’ (nós) ia sendo construído, formando uma memória em construção. Casos de imposição sob as tribos vizinhas como demonstração de superioridade foram confirmados, como o de Inca Roca<sup>63</sup>, Inca VI, quando decretou que a língua *quéchua*, a dos incas, passaria a ser a oficial, deveria ser a língua falada, como maneira de unificar e de mostrar que a língua dos nobres incas era superior frente às das outras tribos. Casos de alianças entre as tribos também ocorreram, sendo através de casamentos, como os promovidos por Yahuar Huacac, Inca VII, ou se aproveitando do panteão de deuses como maneira aglutinadora pelo Inca Viracocha, Inca VIII.

*Al igual que Manco Capac, el emperador se casaba con una de sus hermanas, que se convertía en su mujer principal o coya. Por medio de este incestuoso matrimonio, renegaba solemnemente de su filiación y cortaba el vínculo con estrépito, manifestando de este modo su excepcional situación externa a toda red familiar. En realidad, el incesto imperial sólo empezó a practicarse tardíamente, imponiéndose a partir del momento en que la unión matrimonial del emperador perdía toda utilidad política. Hasta Pachacutic Inca, los soberanos incas escogieron por esposa principal la hija de un curaca<sup>64</sup> vecino del cual no querían perder su alianza, o más simplemente pretendían asegurarse de su benévola neutralidad. (Favre, 1975, p. 60).*

Além das guerras, com um forte caráter de cruzada civilizadora<sup>65</sup>, pois os incas acreditavam que os povos vizinhos que ainda viviam na barbárie deveriam aprender com eles

<sup>63</sup> Ver Anexo C.

<sup>64</sup> Nota minha: Alto funcionário.

<sup>65</sup> *Se declaraban investidos de una misión civilizadora cerca de las poblaciones de los Andes que todavía se encontraban inmersas en la barbarie. Acusaban a estos pueblos de practicar el incesto, de comer carne humana y e vivir en permanente estado de guerra, y les iban a enseñar las relaciones de parentesco, el cultivo del maíz y el arte de vivir en paz que distinguía al <civilizado> del <bárbaro>. (Favre, 1975, p. 29).*

as técnicas de cultivos, de urbanização e a aprender em viver em sociedade, além dos casamentos entre as tribos vizinhas para firmarem acordos de paz, os incas tinham exemplos também de casos de vassalagem, onde uma tribo vizinha, pequena e inferior em termos numéricos e bélicos, se colocava sob a proteção do Imperador. Aqui temos uma passagem do historiador Jaguaribe (1938, p. 168) que, com admiração à administração inca, expõe-nos um exemplo deste acordo<sup>66</sup>:

*Afim de que os leitores possam avaliar a adeantada civilização dos Incas, aqui consignamos haver este Imperador<sup>67</sup> recebido uma embaixada da parte do Rei de Tucunian que, informado a respeito da sabedoria e grandeza do Imperio e das conquistas e também da religião, pediu para participar destas vantagens de que gosavam as nações submetidas ao seu Imperio, (...) oferecendo-se a ficar com o seu povo vassallos de Inca VIII.*

Entre os novos sentidos que foram se configurando, um se impõe com extraordinária força: o Imperador. O Inca, além de ser o filho do Sol, era visto como o grande Pai, o protetor de seu povo<sup>68</sup>; era o Imperador que organizava o caos para transformá-lo em cosmos, era o Imperador que renegava a sua família terrestre para pertencer apenas ao Sol<sup>69</sup>. Existiria orgulho maior do que ter o próprio Pai por filho do Sol? Na morte do Pai, o Império das Quatro Partes soluçava *Lloremos todos juntos / Y recogidos. / ¿habría hombre capaz de no llorar / Por aquel que le quiso? / ¿Habría hijo capaz de no ser fiel / A su padre?*<sup>70</sup>. Um governo capaz de olhar ao Sol como a um igual (*El Inca está mirando al sol, lo mira de igual a igual*)<sup>71</sup> único, personificado na figura do deus Sol, ele é o nomeado, é ele o descendente dos fundadores de Cuzco a mando do próprio deus *Huiracocha*, é ele aquele que irá iluminar a los ciegos el camino<sup>72</sup>.

Trabalhemos um pouco a questão de um povo orgulhoso de seu passado e de suas tradições. Vejamos como se daria a formação de ser um povo orgulhoso, de apropriação deste

<sup>66</sup> A citação encontra-se como no original.

<sup>67</sup> **Nota minha:** Referência a Viracocha-Inca, Inca VIII.

<sup>68</sup> *Mi padre el sol há permitido esta decadencia, pero, no obstante, os ha preservado de la esclavitud, y su providencia quiere, ahora, poner remedio al mal. Por eso me envia, para que me obedezcáis en todo, como a su hijo. Ver no Anexo H o texto completo.*

<sup>69</sup> *El emperador se presentaba como < huérfano y pobre >, lo mismo que Manco Capac, que no tenía padres.* (Favre, 1975, p. 59).

<sup>70</sup> Ver no Anexo G o texto completo.

<sup>71</sup> Ver no Anexo D o texto completo.

<sup>72</sup> Ver no Anexo F o texto completo.

discurso que circulava pelo Império e como tornou-se uma prática. Busquemos Bakhtin (1995, p. 147):

*Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.*

Coloquemos a *canção de ninar* como sendo um exemplo do que Bakhtin nos diz ser o discurso exterior. Este sujeito que escuta as palavras desta canção, ditas provavelmente a uma criança, é ‘um ser cheio de palavras interiores’ – por menor que seja a criança, os sons das palavras ditas pelos pais ou familiares já são formadoras deste ‘fundo perceptivo’, deste arquivo de memória – que já apresenta um discurso interior, mesmo que em formação. Bakhtin (1995, p. 147) continua: “*É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação (...)*”. Com os dados que esta criança contém, com este arquivo de memória que já está dado, ela irá elaborar (reelaborar) os seus dados já interiores formando uma nova ordem de discurso.

Caylla llapi Punuñqui, Neste lugar dormirás; Chaupi tuta Hámusac, À meia-noite Virei, diz a mãe à criança<sup>73</sup>, ‘neste lugar onde tu és um descendente do Sol, neste lugar que é o umbigo do mundo, tu dormirás protegido pelo Dios que gobierna y provee<sup>74</sup>, o deus *Huiracocha*, e à meia-noite (eu, mãe) virei’. Uma canção que não fala de ‘lobos maus’, ‘bruxas’, ‘cucas’ ou de castigos a receber, mas de tranqüilidade, segurança<sup>75</sup>, conforto, amor, uma manifestação de que quem a cantava estava confiante frente ao presente, e quem a escutava estaria em processo de construção de sentidos dentro da tradição incaica de filhos do Sol, de um povo que tinha aprendido os conhecimentos com o próprio deus, que não precisava temer os perigos, e ter uma noite tranqüila; Neste

<sup>73</sup> Usei a expressão ‘mãe’ por ser a mais usual ao tratar-se da relação mãe/filho, mas pode-se entender também um adulto/filho, ou responsável/criança, alguém mais velho que tenha como função zelar pela criança.

<sup>74</sup> Ver no Anexo I o texto completo.

<sup>75</sup> Essa ‘segurança’ pode ser entendida também como ‘política-econômica-social’, como sendo de um povo que vivia em ‘paz’, como demonstram os relatos espanhóis. Dom Mancio Serra de Leguizamo, integrante do exército de Pizarro, escreve em 1589 – Cuzco: “*Que hallamos estos reinos de tal manera que en todos ellos no había un ladrón, un hombre vicioso, ni holgazán, ni había mujer adúltera ni mala... Que las tierras y montes y minas y pastos y caza y maderas y todo género de aprovechamientos estaban gobernados o repartidos de suerte que cada uno conocía y tenía su hacienda, sin que outro ninguno se la ocupase ni tomase ...*” (Galeano, 1988, p. 184).

lugar Dormirás, Caylla llapi Punuñqui, os outros é que deveriam temer<sup>76</sup>, não os incas; *Huiracocha* estava com eles e suas preces eram atendidas Dios siempre presente, Juez que en todo está<sup>77</sup>. Ao compreender este discurso exterior, a criança estaria compreendendo toda a tradição em que estava inserida; uma *canção de ninar* estabelecendo e instituindo ‘um lugar de sentidos’, ‘organizando sentidos’, e construindo uma memória do dizer para o povo inca, unificando esta memória entre todas as memórias que circulavam pelo Império por entre os povos conquistados.

Podemos analisar tal *canção* dentro dessa tradição, trabalhando a questão da identificação existente entre os incas, identificação em termos de relações pessoais, sejam elas de parentesco ou de trabalho. Mesmo que neste capítulo não abordemos questões maiores referentes às relações familiares, ou de como se davam as relações trabalhistas durante o Império Inca, podemos interpretar a *canção de ninar* como um instrumento utilizado pelos pais para introduzir os filhos a essa tradição. Havendo filiação a esses sentidos, e estabelecendo-se a troca de sentidos entre os locutores, haverá uma predominância da memória do dizer inca. Poderíamos exemplificar esta identificação (ou filiação) com algumas passagens já comentadas neste capítulo como ‘(nós) os filhos do Sol’, ‘(nosso) deus Huiracocha’, ‘(nós) os incas civilizadores’ e ‘(eles) os povos bárbaros’, ‘o (nosso) Império’, entre outras, em que os pronomes, aqui acrescentados, nos aproximam da construção de uma identidade. Quando uma mãe canta Caylla llapi Punuñqui Chaupi tuta Hámusac, ela está representando nessas frases toda essa identificação na qual ela se insere, na qual ela se encontra filiada e que, agora, apresenta à criança.

Esse arquivo de ensinamentos que será mostrado à criança (podendo haver ou não filiação), nos primeiros anos de sua vida, faz parte do arquivo de memória com o qual esta criança vai se movimentar pelo mundo. Fará parte de sua história, de sua relação social, de sua relação familiar. Enunciados como ‘filhos do Sol’, ‘umbigo do mundo’, ‘Império das Quatro Partes’, um elenco de valores, de gestos, de acontecimentos que estruturaram o que Orlandi (1993, p. 12) define como “(...) *discursos fundadores, aqueles que vão nos*

---

<sup>76</sup> Exemplo do orgulho e da superioridade dos exércitos do Império estão expressos nesta **Canción de guerra de los incas**: Beberemos en el cráneo del traidor/ y con sus dientes haremos un collar./ De sus huesos haremos flautas,/ de su piel haremos un tambor./ Entonces, bailaremos. (Galeano, 1988, p. 125).

<sup>77</sup> Ver no Anexo I o texto completo.

*inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de mundo conhecido (...)*” Esta criança repetirá estes enunciados, reconhecerá o nascimento do Sol como um ato de vontade e bondade de seu deus, honrará *Huiracocha* por ter-lhe ensinado a viver em paz, pois está segura de que este mundo onde vive foi abençoado, ela está segura Neste mundo onde vive. E o modo como ela vai viver Neste mundo se alimenta, e é alimentado, por todas as manifestações culturais que a cercam.

No início do capítulo falamos sobre a importância de festejar, celebrar os acontecimentos cotidianos e que, alguns exemplos das canções utilizadas nestas celebrações havia sobrevivido (refirimo-nos à parte escrita) e na qual esta *canção de ninar* estaria inserida. Podemos completar também que, ao discorrer um pouco sobre a Poesia Inca<sup>78</sup>, tentaremos estudá-la como sendo representante dos discursos que circulavam pelo Império.

Ao estudarmos uma canção de ninar, estamos selecionando-a a partir de um campo mais amplo no qual se inserem outras formas de canções ou poesias. Esta *canção de ninar* é de uma singeleza, são poucos seus versos que, talvez, por si só, não consigam remeter o leitor ao mundo mais amplo do que seria a musicalidade e a poesia desse povo estudado. Para considerar essa *canção* como um exemplo de discurso fundador, um exemplo dos novos sentidos que se estabeleceram e se formaram, em, praticamente, quatrocentos anos de lutas territoriais, acreditamos que devemos relacioná-la com outros discursos que circulavam no Império. Foi colocado durante a elaboração do trabalho que os incas foram ampliando seu território através de guerras ou acordos, e o discurso utilizado por eles era o de serem ‘filhos do Sol’ e que iriam levar a civilização aos povos que não sabiam nem morar em casa. Pois esta primeira lenda seria um discurso fundador de uma nova ordem de sentidos entre os povos que habitavam a região do Titicaca (Anexo F). Conforme o Império ia crescendo, nota-se que este primeiro discurso tinha que ser reafirmado constantemente, ele tinha de produzir sentidos constantemente, como se houvesse a necessidade de as pessoas se filiarem a esse discurso, tornando-se, assim, parte integrante do Império (Anexo H). Pois esta *canção de ninar*, que

---

<sup>78</sup> Todas as definições, expressões e trechos de poemas foram tiradas a partir do livro **Antología – Poesía Indígena Precolombina** de Paniagua L. (1983, p. 97-131). Quando for utilizado outro autor para completar alguma idéia, este será discriminado. Gostaria de lembrar que este não é um trabalho sobre Literatura Inca ou sobre Gêneros Literários, os exemplos aqui contidos estão expressos por acreditar que fazem parte do grande arquivo de memória presente na história do Império Inca e também por acreditar que fazem parte como discursos formadores de sentidos.

não fala de ‘filhos do Sol’ ou de povos que viviam sem o conhecimento trazido pelo Sol, ela foi apresentada como um discurso fundador, pois pensamos nela como um (dos) primeiro(s) contato(s) discursivo(s)<sup>79</sup> da criança com as redes discursivas presentes no mundo – sendo que é neste mundo que dormirás. Para a mãe, essa *canção* poderia tomar até um caráter mais ‘mantenedor’ dos princípios do discurso fundador do que um discurso fundador por si só, onde temos enunciados constantemente relembrados, se comparado com a visão da criança. Mas, para a criança, a canção é um dos primeiros contatos verbais com o mundo que a colocará como pertencente a este mundo e que, de certa maneira, lhe ditará as regras para viver neste mundo.

É bom lembrarmos que as poucas escolas que existiam eram para as famílias dos nobres incas, permanecendo grande parte das crianças e adolescentes apenas com a educação e os conhecimentos circulantes no próprio *ayllo* (comunidade). Apenas os descendentes do Sol podiam freqüentar os estabelecimentos de ensino. Os meninos filhos de nobres eram educados em *casas de ensino*, as *yacahuasi*, tendo os *amautas* por professores, permanecendo ali até os 16 anos. Era em regime de internato, e a educação dividida em duas grandes correntes: a física, onde aprendiam as técnicas da guerra, preparando-os para comandar os exércitos, e a intelectual, onde aprendiam a operar os *quipus*, as tradições, a história, a geografia, a astronomia; estava direcionada para que no futuro este rapaz assumisse algum cargo no Governo. Já as meninas nobres iam para a *casa das virgens*, escola das sacerdotisas, tendo por professoras as *mamacunas*. Ali aprendiam a cuidar do fogo sagrado, a técnica da cerâmica, da tecelagem, ficando encarregadas das tarefas religiosas como preparar o pão e a bebida das cerimônias e as vestimentas do Inca (Luzuriaga, 1990, Codignola, 1969).

Fora os ensinamentos proferidos aos nobres, os outros saberes que circulavam pelo Império eram através das canções e poesias, cantadas em festas comemorativas dentro do *ayllo* (comunidade) ou mesmo num contato mais íntimo entre uma mãe e um filho. A riqueza dessas poesias, quanto à sua variedade de formas, de temáticas e de funções (quando associada a algum trabalho, a alguma atividade), colocam-nos frente à alegria de cantar que os incas tinham durante suas horas de lazer, como um motivo de união e integração entre o grupo, demonstra-nos que uma importante parcela dos conhecimentos de uma pessoa passava

---

<sup>79</sup> Referência ao que Bakhtin chama de discurso interior, como mencionado acima.

por essa forma peculiar de aprender através da poesia, aprender através dos discursos apresentados por ela, através da filiação a esses discursos.

Gostaríamos, assim, de contemplar um pouco mais esse quadro sobre a musicalidade e a poesia incaica com alguns exemplos de poemas que sobreviveram dos quatrocentos anos de história do Império Inca. Lembramos também que palavras como ‘canções’, ‘poemas’, ‘música’, ‘hinos’, ‘cantos’ são, muitas vezes, colocadas como se fossem similares (em alguns casos incluindo a própria ‘dança’), pois os incas não faziam uma distinção clara entre eles.

As canções eram acompanhadas por instrumentos de vento (sopro) e/ou percussão. Os instrumentos de vento conhecidos pelos incas eram as flautas. Alguns exemplos: *pincullus* era uma flauta pequena talhada em um osso; *quena* era a flauta grande, feita de osso ou bambu, às vezes do tamanho de um homem, com 4 notas; havia a *antara*, flauta pequena de 6 notas; as flautas de pã ou siringas eram formadas por vários tubos que podia ser de bambu, argila ou mesmo pedra. As músicas eram em escala pentatônica e freqüentemente em tom menor (supõe-se que era como hoje se escuta no altiplano andino). Os instrumentos de percussão utilizados eram os tambores, tamborins (*tinya*), guizos de cobre (Favre, 1975, Baudin, s.d.).

Acreditamos que o texto a seguir, e com a leitura de alguns trechos de exemplos das várias modalidades na qual se inseria a poesia inca, possa servir como uma pequena elucidação do que seria essa ‘memória do dizer’ que circulava pelo Império e como os sentidos, esta troca de efeitos entre locutores, foi se solidificando.

Começamos pelo **Jailli**, gênero lírico quéchua que podia ter por temática o sagrado, o heróico e o agrícola (pastoral). O hino sagrado **Oracion Primera al Hacedor** dedicado ao deus *Huiracocha* é um exemplo (Ver Anexo I) da poesia lírica sagrada inca.

A seguir dois exemplos do que seria o **Jailli** agrícola (apenas algumas estrofes serão apresentadas). Esta poesia era cantada em forma dialogada podendo-se perceber o caráter festivo que evoca de seus versos. O primeiro se chama **¡EA, EL TRIUNFO! (¡Ayau Jailli!)** e o segundo **¡EA, YA HE TRIUNFADO! (¡Ayay Jailliniña!)**. São canções que acompanhavam as atividades da plantação e da colheita, realizada por homens e mulheres. Pelo texto da canção, percebemos que enquanto ao homem cabe o trabalho braçal que requer força, à mulher o papel a ser desempenhado é de valorizar esta atividade realizada pelo homem, incentivando o seu esforço. O caráter desses poemas é festivo, sendo contagiante a alegria que

perpassa por entre seus versos, reflexo de um povo que se considerava abençoado em sua existência<sup>80</sup>.

**¡EA, EL TRIUNFO!**

LOS HOMBRES  
¡Ea, el triunfo! ¡Ea, el  
triunfo!  
¡He aquí el arado y el surco!  
¡He aquí el sudor y la mano!

LAS MUJERES  
¡Hurra, varón, hurra!

LOS HOMBRES  
¡Ea, el triunfo! ¡Ea, el  
triunfo!  
¿Do está la infanta, la  
hermosa?  
¿Do la semilla y el triunfo?

**¡EA, YA HE TRIUNFADO!**

LOS HOMBRES  
¡Ea, ya he triunfado,  
He enterrado el grano!

LAS MUJERES  
¡Ea, ya he triunfado!

LOS HOMBRES  
¡Nacerá la planta mañana  
Y habrá que acollarla  
pasado mañana!

**¡AYAU JAILLI!**

QHARIKUNA  
¡Ayau jailli, ayau  
jailli!  
¡Kayqa thajlla, kayqa suka!  
¡Kayqa maki, kayqa jumppi!

WARMIKUNA  
¡Ajailli, qhari, ajailli!

QHARIKUNA  
¡Ayau jaili, ayau  
jailli!  
¡Maypin ñustta, maypin  
sijlla!  
¡Maypin muju, maypin jaili!

**¡AYAU JAILLINIÑA!**

QHARIKUNA  
¡Ayau jailliniña,  
Muju ppanpiniña! ayau

WARMIKUNA  
¡Ayay jailiniña!

QHARIKUNA  
¡Qqaya pputunqaña,  
Mincha  
jallmanaña!

O **Arawi**<sup>81</sup> era uma poesia amorosa geralmente triste, mas que podia expressar também alegria e felicidade. As maneiras como eram conhecidas são as seguintes: o **Jaray Arawi** era a canção de amor 'doloroso'; o **Sankkay Arawi** era a canção de expiação; o **Kusi**

<sup>80</sup> As versões em *quechua* foram retirados do livro **La poesía quechua** de Jesus Lara (1947). Esta nota refere-se também às próximas poesias que encontrem-se nos dois idiomas.

<sup>81</sup> Favre (1975) chama esta poesia de **arahui** e a descreve como sendo uma dança.

**Arawi** era a canção de alegria; o **Sumaj Arawi** era a canção da beleza; o **Warijsa Arawi** era sobre a graciosidade. Alguns exemplos de dois **arawi**, a seguir (apenas alguns versos):

#### CANCIÓN DE AUSENCIA

He aquí que nos separa  
 Tu madre desleal  
 Para siempre.  
 He aquí que la enemistad de tu  
 padre  
 Nos sume en la desgracia.

#### JARAY ARAWI

Chay Pallqo Mamaykin  
 Wañúypaj  
 Rakkiyninchijqa.  
 Chay auqa  
 Yayaykin  
 Wajchayninchijqa.

#### WARIJSA ARAWI

LOS HOMBRES  
 ¡La canción, la canción!  
 ¡No la canción de la tristeza!  
 Oh, la canción de la alegría!

LAS MUJERES  
 ¡La canción, la canción!

LOS HOMBRES  
 ¡Con gallardía, sí, con gallardía!  
 ¡Cómo me gusta ver la gallardía!  
 ¡Con gallardía!

#### WARIJSA ARAWI

QHARIKUNA  
 ¡Arawi, arawi!  
 ¡Arawi, arawi,  
 Arawi, yau arawi!

WARMIKUNA  
 ¡Arawi, arawi!

QHARIKUNA  
 ¡Warijsa, ayay warijsa,  
 Chhamay warijsa,  
 Ayay warijsa!

O primeiro poema, **Canção de Ausencia**, conta a história de dois jovens que se amavam mas cujas famílias eram inimigas e, por isso, não permitindo o casamento. Esta temática já é conhecida e representada em outros povos. Já o segundo poema, **Warijsa Arawi**, é uma celebração à alegria. Tem em forma dialogada, entre homens e mulheres, e é uma demonstração de que não apenas no trabalho a atividade era compartilhada mas também no lazer, reunindo-se para cantar a alegria pelo simples prazer de cantar.

O **Wawaki** – outro poema que se cantava em forma dialogada. Um coro formado por indivíduos do mesmo sexo iniciava e era respondido por outro coro do sexo oposto. Uma diferença do Wawaki era que o estribilho se resumia a uma única sílaba, cantada como uma exclamação após cada verso. Exemplo (apenas alguns versos):

## LOS PRÍNCIPES

Porque eres estrella  
 ¡Sí!  
 Fulguras de noche  
 ¡Sí!  
 Pues bajo el fuego del sol  
 ¡Sí!  
 En vano te busco  
 ¡Sí!

## AUKIKUNA

Qúyllur kaspachari  
 ¡Ari!  
 Tutulla Kkanchanki  
 ¡Ari!  
 Inti raurapiqa  
 ¡Ari!  
 Llanqhata maskkayki  
 ¡Ari!

## LAS PRINCESAS

Si yo soy estrella,  
 ¡No!  
 Abre el corazón  
 ¡No!  
 Y bajo el fuego del sol  
 ¡No!  
 Entorna los ojos  
 ¡No!

## ÑUSTTAKUNA

Qúyllur kani chayqa  
 ¡Mana!  
 Kichay sunqoykita  
 ¡Mana!  
 Inti raurajtinri  
 ¡Mana!  
 Wisqqay ñawikita  
 ¡Mana!

O poema acima é uma brincadeira na arte da sedução. Enquanto o 'príncipe' a chama de estrela, ela, a 'princesa', confirma, 'sim, eu sou uma estrela!', e o convida a aproximar-se dela. Novamente a alegria é contagiante, o que nos leva a imaginar a festa que seria participar na declamação desses.

Um poema mais introspectivo era o Taki<sup>82</sup>, que apresenta várias possibilidades temáticas, podendo representar momentos do espírito, momentos da vida, ou alguma passagem sobre a natureza. Nos versos a seguir temos o Autor (?) que se utiliza de objetos do mundo exterior em contraste – pomba x mosca, lua de neve x noite de pesar – para expressar o mais íntimo de seu ser; alguém solitário que repete em voz alta para si mesmo o que o seu eu esconde.

## CANCIÓN

Tú eres virginal paloma,  
 Odiosa mosca soy yo.  
 Luna de nieve eres tú,  
 Noche de pesar soy yo.

Qanmi kanki llúmpaj urpi,  
 Ñuqatajmi qqelli cchuspi;  
 Qanmi kanki ritt killa,  
 Ñuqatajmi tuta llákiy.

<sup>82</sup> El término quechua *taqui*, que designa a la vez la danza y el canto al ritmo del cual se realiza, subraya la íntima unión que existía entre la literatura, la música y la expresión corporal. (Favre, 1975, p. 87).

O **Wayño**, expressão lírica que integrava música, poesia e dança. Menos subjetiva que o Arawi, era uma interpretação da natureza (em Favre, 1975, encontramos como **huayno**)<sup>83</sup>.

#### MANTO TEJIDO

Manto tejido	Phullu llijllayki
De flores llevas;	Titka allwisqa,
Su trama fue hecha	Quori qqaytuwan
De hilos de oro;	Súmaj minisqa;
Sus finos flecos se hallan atados	Munakuyniywan
Con mi ternura	Chhichin khipusqa,
Y com el ansia de mis pupilas	Ñawiy rikkiwan
Asegurados.	Matti awasqa.

A **Qhashwa** era o canto e a dança da alegria; era o regozijar-se, o alegrar-se em forma de música, poesia e dança (em Favre, 1975, encontramos como **cachihua**). Neste poema temos uma demonstração da alegria de pertencer à mesma linhagem do Sol, de pertencer a esse lugar, de sentir-se em segurança sob a proteção do Inca (patriotismo chamaríamos hoje).

En la llanura del regocijo,	!Saukay patapi!
En la llanura de la ventura,	¡Kusi patapi!
Con el Inca magnánimo	Qhápaj Inkawan
Te he de hacer encontrar.	Kamaykusqayki.
¿Por dónde está el potente jefe,	¿Imaimi qhápaj
El del linaje del halcón,	Apu wamanchawa,
El del linaje del puma,	Pumuchawa,
Nieto de grandes?	Yaru willya?

O **Wanka** era um gênero que tinha uma semelhança com a elegia européia. Em seus versos lamentava a morte de seus entes queridos, de pessoas ilustres, exaltando seus feitos e façanhas. Um exemplo é **Al Gran Inca Atawallpa** que se encontra no Anexo G. Uma maneira de conhecermos como a ‘memória do dizer’ era preservada.

Acreditamos que com os exemplos acima tenha elucidado um pouco mais do que seria a ‘memória do dizer’ deste povo, com algumas demonstrações dos saberes que circulavam no Império. Quando a mãe canta à criança Neste lugar Dormirás À meia-noite Virei, ela a está introduzindo neste mundo de poesia, canto e dança que acompanhava o cotidiano do inca, na alegria com que celebrava a vida, na sua tradição e história.

<sup>83</sup> Em Anexo J temos um Huayno na notação musical ocidental feita por Felipe Urquieta.

O efeito de sentidos que partirá de duas simples frases, nesta troca entre mãe e criança, ajudará na formação e, também, na filiação de novos sentidos por parte da criança. Ela reconhecerá a segurança e a tranqüilidade que transmite essa *canção de ninar*, ela se reconhecerá como segura Neste lugar onde vai dormir, sabendo que À meia-noite sua mãe virá, ela não ficará sozinha, pois pertence a esse lugar e jamais será abandonada. Analisando um pouco a estrutura desta *canção*, teríamos algumas considerações a fazer.

Se pensarmos no ritmo desta *canção de ninar* em língua *quéchua*, na métrica do poema, – que se perde com a tradução –, temos uma idéia de como era o embalo da criança pela mãe.

Quando temos Neste lugar, temos a representação do ‘espacial’<sup>84</sup>; quando temos À meia-noite temos a representação ‘temporal’ da situação narrada, não necessariamente este ‘meia-noite’ seria o que entendemos hoje quando olhamos o relógio confirmando o final de um dia e o início de outro, mas um ‘meia-noite’ que se nos mostra como um na ‘metade na noite’, ou mesmo, ‘durante a noite’. Quanto à ‘ação’, observamos uma constância, uma repetição, como se fosse um reforço de ênfase. Em primeiro lugar, temos o verbo Dormirás que, duas vezes seguido, enfatiza a certeza do ato de ‘dormir’; não é um dormir com susto, temor, com pesadelos ou aos poucos, mas a certeza e a segurança de dormir. Em segundo lugar, temos a ação Virei que se repete por três vezes, reforçando a certeza de que a criança não estará só, a mãe virá.

*Canção de ninar*, que é resultado do efeito de sentidos de um povo, o inca, que é vista como um gesto de interpretação do Império, pode ser também considerada como uma troca de

---

<sup>84</sup> Com a outra versão em espanhol que diz *A la orilla* nos reforça esta certeza quanto à segurança em que a criança estaria presenciando. Se pensássemos ‘a la orilla de la cama’, poderíamos traduzir como ‘à beira da cama’, como quando a mãe coloca o bebê a dormir no mesmo quarto ao lado da cama. A idéia que nos passa esta *canção* é de que a criança estaria perto da mãe ao ser posta para dormir. Esta discussão sobre o significado da palavra *caylla* se estende a séculos. Lara (1947, p. 55) coloca que uma primeira versão, do século XVI, feita por Garcilaso, descendente dos incas, traduziu o primeiro verso como *Cayllallapi* (‘Al cantico’), “*Aquí, Garcilaso toma cantico como diminutivo de canto, extremo, olvidando que caylla significa cerca, cercanía, y que cayllallapi – una sola palabra – es una forma que sirve para indicar mínimo de distancia. Entonces, el verso no quiere expresar que hay que dormir al extremo, al canto del lecho, sino en el sitio más cercano o, mejor, en un punto fácilmente accesible.*” Esta tradução por ‘cántico’, feita por Garcilaso (que seria em português ‘cantinho’ – referindo-se ao lugar) acabou por ser traduzida como ‘cántico’, ‘canción’, por César Cantú, ocasionando a que vários autores dos séculos seguintes continuassem com este erro (Arturo Oblitas, Ricardo Rojas, Luis Sánchez), demonstrando desconhecimento da língua, diz Lara. Este autor apresenta a *canção de ninar* em língua *quéchua* com uma pequena variante: *Cauilla llapi / Puñunqui. / Chaupi-tuta / Samúsaj.*

sentidos entre duas pessoas intimamente ligadas. Um exemplo de filiação que passa pelo afetivo.

*(...) nessa passagem do sem-sentido para o sentido, produzida nesses lugares, não estamos pensando a história dos fatos, e sim o processo simbólico, no qual, em grande medida, nem sempre é a razão que conta: inconsciente e ideologia aí significam. Não é a cultura ou a história factuais, mas a das lendas, dos mitos, da relação com a linguagem e com os sentidos. É a memória histórica que não se faz pelo recurso à reflexão e às intenções, mas pela "filiação" (não aprendizagem). Aquela na qual, ao significar, nos significamos. Assim, nessa perspectiva, são outros os sentidos do histórico, do cultural, do social. Mas que assim mesmo nos constroem um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de um Estado, de uma história e de uma formação social determinada. (Orlandi, 1993, p. 13).*

Gostaríamos de finalizar e concluir com uma idéia que se atravessa constantemente ao longo deste capítulo, sem em nenhum momento ficar explícita ou mesmo nomeada de maneira adequada. É a idéia de ‘heterogeneidade constitutiva’, um conceito que faz parte das pesquisas de Authier-Revuz e que nos lembra das inúmeras vozes, de um panteão de vozes que se manifestam em nossa fala, da qual nem temos idéia de sua voz ou mesmo de sua presença. *“No fio de um discurso produzido por um único locutor há um certo número de formas lingüísticas que podem ser apreendidas ao nível da frase ou do discurso que inscrevem, na linearidade, o outro.”* (s.d., p. 1). Pensando neste conceito, nesta abrangência de possibilidades na qual se encontram representadas vozes de todo um passado, de toda uma contemporaneidade, o outro, capaz de se tornar uma imagem conceitual tudo o que se estava nomeando como discursos pertencentes ao Império, capaz de abarcar os exemplos literários no qual muitas destas vozes ainda se encontram presentes através desta materialidade escrita.

Através destes discursos, – e aqui não nos referimos somente à *canção* à qual consideramos como sendo fundadora, representante de uma nova identidade que se estabelecia, uma nova referência de identidade que se constituía através de guerras, acordos, mas, principalmente, através dos discursos proferidos pelos imperadores, pelos *amautas*, pelos professores, e por outros tantos nos quais se incluem as mães – tantos capazes de chegar aos quatro cantos do Império, os ‘filhos do Sol’ cumpriram a promessa feita a *Huiracocha*, o ‘nosso deus’, e levaram a civilização a toda província, a todo recanto, que estivesse sob sua proteção e bênção. As vozes que, apenas de maneira sistemática e amplamente repetida, começaram com a lenda de Manco Capac, uma espécie de Adão mítico dos incas, e com uma missão a ser realizada, uma cruzada sagrada. Ao proporcionar aos distintos povos que habitavam a vasta região andina uma existência civilizada, proporcionaram-lhes, também, uma existência segura baixo a proteção dos descendentes de *Inti*, dos exércitos que

asseguravam a tranquilidade do Império, dos *amautas* que mantinham viva a genealogia da família Inca, o passado e o presente do Império, e que previam o futuro. Aqueles que nasceram sob esta proteção acreditaram nas palavras dos ‘filhos do Sol’, as vozes dos deuses soando através da personificação de seus ‘filhos’, e de todos aqueles que os seguiram; constantemente a voz de Manco Capac ecoava pelo Império – a ‘heterogeneidade constitutiva’ para lembrarmos o conceito. A voz de *Huiracocha* trovejou pelo Império e todos o escutaram; seus filhos continuaram a dar som às suas palavras, às suas ordens, e todos, no Império, repetiram, de uma maneira ou outra, o discurso iniciado por Manco Capac. Uma *canção de ninar* foi uma das maneiras encontradas. Repetir o discurso tornou-se uma prática, os ‘filhos do Sol’ e sua missão civilizadora se consagraram através de uma prática discursiva.

Esta mesma prática discursiva pertencente a uma rede de memória que se apresentava como formadora de uma identidade – a identidade de pertencer aos ‘filhos do Sol’ (e toda simbologia que representa este fato, já descrito anteriormente) não é isolada e não pode ser entendida como separada do que seria uma prática discursiva educacional.

Pensamos a educação como um efeito de filiação que deve ser renovado constantemente – plantado, cuidado, criado –, o educar como um efeito de filiação e a melhor maneira de propor, de estabelecer, de concretizar esse efeito de filiação seria proposto como sendo um ato pedagógico. Ao filiar-se a esses discursos representados pela *canção de ninar*, onde tantas vozes se fazem escutar, a criança estaria também se colocando à mercê dos saberes já instituídos e circulantes pelo Império. De um ato pedagógico, esta relação que se estabelece entre mãe e filho, com uma *canção* que colocava em seus versos a grandiosidade de todo um povo, passamos a uma prática pedagógica e educativa; as crianças eram introduzidas e apresentadas a este discurso, se filiadas a ele, repetiriam os benefícios aos quais estavam a mercê por pertencerem também ao Império.

Não temos o ‘como’ esta prática pedagógica se mostrou, mas, tentando nos aproximar dos sentidos que circulavam no Império, podemos ter uma idéia, não apenas de uma mãe embalando uma criança ao redor do fogo, mas uma idéia de mãe que depositava sua segurança nas mãos de *Huiracocha* e de seu representante na Terra, o Inca, uma mãe à espreita do porvir com a segurança de que o dever estava cumprido.

Neste lugar Dormirás, À meia-noite Virei, versos de uma *canção de ninar* onde estão representadas as vozes e a presença de tantos outros, capaz de remeter à época da fundação de Cuzco. A mãe, ao cantar essa *canção de ninar*, repetia o que fora anteriormente cantado para ela, repetia os mesmo gestos nos quais nascera. Talvez, por gerações, tenha sucedido assim. O outro se fazia sentir por gerações. Não era apenas ela que cantava, particularmente e isolada, ao filho; soavam juntamente ‘as vozes de outrem’, ou melhor, a *canção* se fazia soar ‘através das vozes de outrem’. Nem Manco Capac teve uma voz única e singular; nasceu sob as vozes dos deuses e com o mando de fazer circular essas vozes aos outros. Não são vozes neutras, não são palavras transparentes, não é uma *canção* órfã; ela pertence a um lugar, fala-nos de um lugar. Palavras-máscaras que habitam a imaginação das pessoas, que as fazem significar, que nasceram aprisionadas aos sentidos já estabelecidos por uma existência histórica, mas que se apresentam com nova roupagem a cada momento de dada existência.

Chamamos de **A Segurança** o título deste capítulo com a intenção de lembrar-nos que a educação passa por esta sensação de sentir-se ‘seguro’. Seria como um acordo preestabelecido entre os locutores, sejam eles uma mãe e uma criança ou um professor e um aluno, como uma pré-condição para que se estabeleça um princípio que permita haver um “efeito de sentidos” (Pêcheux, 1993, p. 82). Sem isso a educação não se estabelece. E a segurança passa assim a ser um importante aliado pedagógico. Com ela, asseguramos que haja um discurso. Temos a ‘segurança’ de que o discurso que proferimos é o ‘verdadeiro’, o ‘correto’, de que, de certo modo, ‘repetimos as palavras dos deuses’ (sejam eles habitantes do paraíso celestial ou da ciência pragmática), repetimos as vozes a tanto soadas ou as vozes comprovadamente autorizadas a falar. Uma constituição de vozes que aprendemos a repetir e a mencioná-las como sendo aquelas que estão certas – não se questiona(m) mais as vozes. Somos constituídos por vozes<sup>85</sup>, nos filiamos a estas vozes pertencentes a esta rede de

---

<sup>85</sup> Não se pode pensar numa noção de *dialogia* sem lembrar a obra de Bakhtin. “Esta noção está diretamente vinculada a outras que lhe são correlatas: *fala de outrem, vozes diferentes, vozes dos outros, discurso do outro, inter-relação dialógica, ressonâncias dialógicas, multiplicidade de vozes, polifonia, interação verbal, entre tantas.*” (Indursky, 1996, p.1). J. Authier-Revuz retoma o sujeito polifônico de Bakhtin acrescentando as idéias da psicanálise de Freud do sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente (Barros, 1999). O sujeito de Pêcheux, filiado à rede de memória que o constitui, da terceira fase, interpreta e dá novos sentidos aos sentidos já dados; não é um sujeito que apenas recebe e armazena sentidos sem estabelecer uma relação e ‘efeito’ com eles, sem estabelecer um ‘diálogo’ com eles e que resulta em uma nova interpretação. É neste sentido que ‘somos constituídos por vozes’, como colocado acima, vozes que interpretamos e ressignificamos.

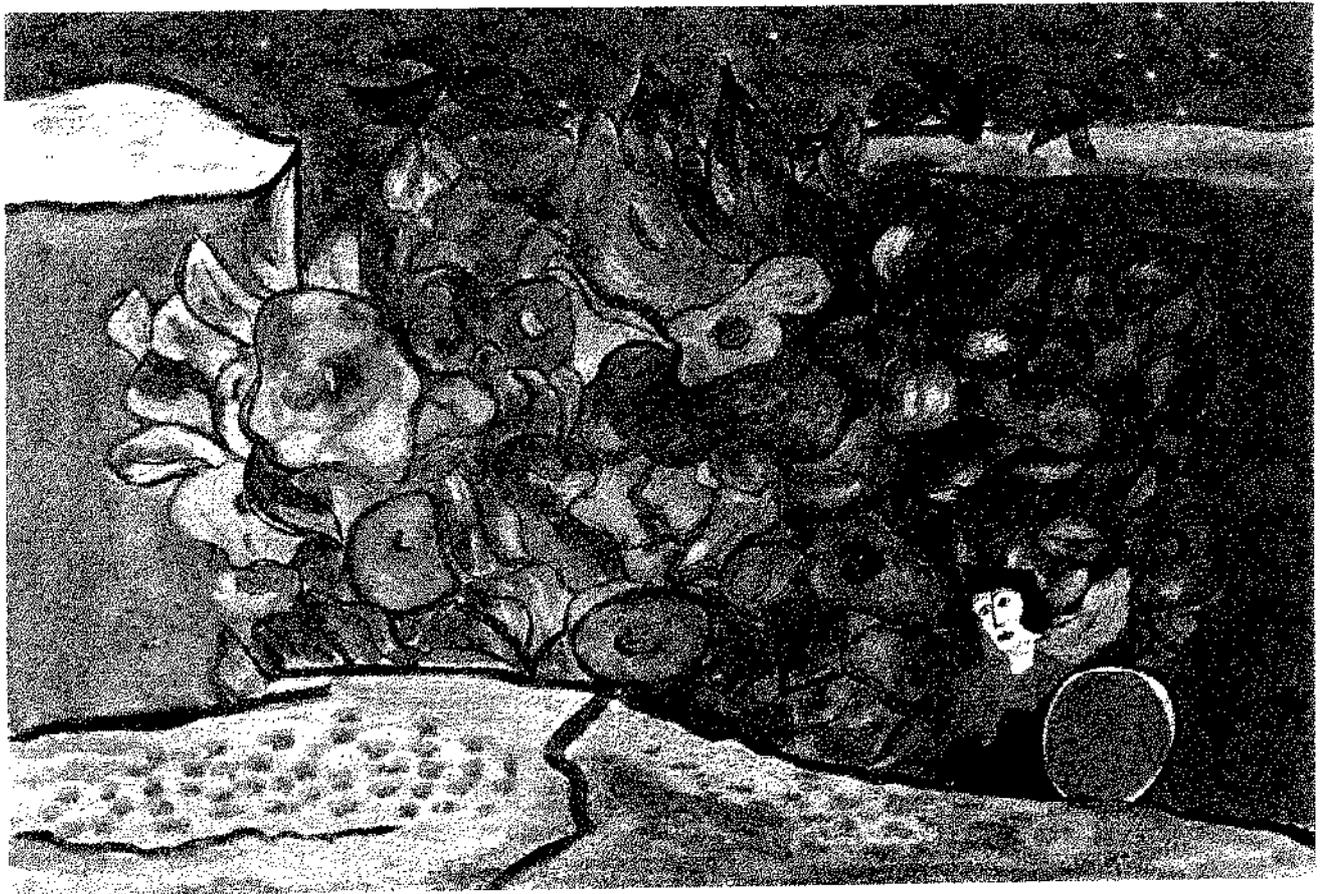
memória a qual nos assujeitamos – a qual pertencemos muitas vezes sem saber porquê pertencemos.

Mesmo que esta ‘segurança’ seja um discurso ilusório, necessitamos desta ilusão para nos constituirmos como sujeitos, filiados aos discursos pertencentes a nossa rede de memória. Nos sentimos ‘seguros’ ao saber que nosso pai, o ‘Sol’, nos proporcionou os melhores governantes, os soldados mais destemidos, o cultivo dos cereais, as comunidades para nossas famílias, e as mães que embalam seus filhos ao som de uma cantiga que nos fala desta nossa terra, que é o umbigo do mundo, a melhor de todas, onde estamos protegidos de toda aflição. Uma prática discursiva (ilusória) pedagógica e educativa que perdurou por 400 anos, até o dia em que este discurso foi posto a prova por um outro discurso, no qual se escutava a voz de um outro ‘Pai’, também criador do universo, de um outro ‘Filho’ que, também, renegou à sua família terrena para pertencer apenas ao ‘Pai’ de todos os céus, e daqueles que, também, investiram uma cruzada sagrada levando a civilização e as palavras deste novo ‘Pai Nosso’ a todas as quatro direções do mundo. *Lloremos todos juntos / Y recogidos...*<sup>86</sup>, nos diz o poema inca, ao perceberem o Império ruir, ao perceberem o discurso que a tanto defendiam ser calado e abafado, ao perceberem a fragilidade com que é produzido um discurso e da sua dependência em ser renovado constantemente para constituir-se como uma prática.

Encerra-se, assim, este capítulo onde abordamos, com os versos de uma *canção de ninar*, o que seria um exemplo de uma prática discursiva pedagógica heterogênea – um complexo de vozes que, por aparentar uma ‘concreta’ constituição material, sua ‘forte’ presença discursiva, uma materialidade maciça discursiva, nos dão a sensação de segurança, e que, apesar de toda ‘presença inquestionável’ de como se mostra, como se fosse um edifício sólido, apresenta-se frágil como a casa de palha, uma segurança ilusória mas imprescindível, a qual defendemos com a força de nossas vidas.

---

<sup>86</sup> Ver no Anexo G o texto completo.



## 4 A REPREENSÃO

*El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. (Larrosa, 1996, p. 467).*

### LA MÚSICA

Mientras el espíritu Bopé-joku silbaba una melodía, el maíz se alzaba desde la tierra, imparable, luminoso, y ofrecía mazorcas gigantes, hinchadas de granos.

Una mujer estaba recogiénolas de mala manera. Al arrancar brutalmente una mazorca, la lastimó. La mazorca se vengó hiriéndole la mano. La mujer insultó a Bopé-joku y maldijo su silbido.

Cuando Bopé-joku cerró sus lábios, el maíz se marchitó y se secó.

Nunca más se escucharon los alegres silbidos que hacían brotar los maizales y les daban vigor y hermosura. Desde entonces, los indios bororos cultivan el maíz con pena y trabajo y cosechan frutos mezquinos.

Silbando se expresan los espíritus. Cuando los astros aparecen en la noche, los espíritus los saludan así. Cada estrella responde a un sonido, que es su nombre.<sup>87</sup>

A intenção neste capítulo é tratarmos esta lenda bororo<sup>88</sup> com alguns olhares de análise. Começamos com a análise da estrutura de narrativas. O objetivo será entendermos alguns momentos e ações da narrativa apresentada e como elas se manifestam. O passo a

---

<sup>87</sup> Lenda encontrada em Galeano (1988, p. 37).

<sup>88</sup> Aqui cabe uma explicação sobre a acentuação tônica da língua bororo e o motivo da troca de acento em algumas palavras que irá ocorrer em relação ao texto original em espanhol e entre os autores pesquisados. A língua bororo tem sua acentuação tônica natural na penúltima sílaba, sempre; a única ressalva é quando o texto é letra de alguma canção em que, para enfatizar o ritmo, se costuma acentuar todas as últimas sílabas. Durante a leitura deste capítulo, quando as palavras escritas em bororo não estiverem devidamente acentuadas (ficando a cargo de cada autor utilizado e de seus critérios pessoais), deve-se sempre manter esta constante e acentuar a penúltima sílaba, mesmo quando a palavra não receber nenhum acento gráfico. Para maiores esclarecimentos a respeito, consultar Colbacchini; Albisetti, 1942, p. 21. Como convenção, utilizei o singular 'bororo' e o plural 'bororos' como adaptação às regras da Língua Portuguesa contemporânea; alguns autores citados ao longo do capítulo usam outras convenções, que foram mantidas como no original.

seguir será trabalharmos esta lenda a partir da análise de discurso com o objetivo de encontrarmos sentidos educacionais que estariam ali manifestos. Por entre estas análises teremos uma pequena contextualização dos fatos e ações contidos na lenda, através de um levantamento produzido por historiadores e padres missionários que conviveram (convivem) com os índios bororos. Estes olhares de análise deverão se complementar e se entrecruzar configurando-se numa nova releitura e postura frente a esta narrativa.

Para estudarmos a estrutura desta narrativa foi consultada a obra de Adam; Revaz (1997), **A Análise da Narrativa** que, de certa maneira, nos apresenta os limites constituintes de uma narrativa, seus gêneros, como estudá-las e analisá-las.

A narrativa acima é conhecida como uma lenda bororo. As lendas, dentro das formas em que se dividem as narrativas, seriam classificadas entre as formas etnológicas, onde entrariam as narrativas míticas e narrativas etiológicas – lendas com finalidade explicativa (Adam; Revaz, 1997).

Uma narrativa explicativa seria aquela que tem um certo objetivo de ser, uma certa função a considerar, no caso, explicar algo, elucidar algo. Ela pode referir-se a um certo acontecimento, ocorrido no passado, mas que repercute até o presente, influenciando de alguma maneira a vida social e cultural de um povo e que, por ser de conhecimento de todos, deve ser explicado a este povo, para que todos saibam como começou e porque é que sucedeu dessa maneira, porque é que foi assim.

Da lenda **A Música**, enquadrada neste contexto como uma narrativa explicativa, poderíamos separar algumas ações ocorridas que vieram a justificar novos posicionamentos do grupo:

- um acontecimento seria a explicação do porquê do trabalho ser ou não braçal, por que é que os bororos passaram a ter que cultivar suas roças em vez de só colherem as espigas<sup>89</sup>:

Antes - Mientras el espíritu Bopé-joku silbaba una melodía, el maíz se alzaba desde la tierra, (não havia interferência humana no ato de plantar).

---

<sup>89</sup> Estas informações nos colocam também frente ao fato da passagem de um povo nômade ao sedentarismo, do puro extrativismo vegetal ao cultivo das espécies. Se antes o povo bororo migrava em busca do alimento, um presente divino, agora eles próprios deveriam providenciar este alimento.

Agora - Desde entonces, los indios bororos cultivan el maíz con pena y trabajo; porque Nunca más se escucharon los alegres silbidos que hacían brotar los maizales y les daban vigor y hermosura (o espírito, não assobiando, não presenteia mais aos bororos com a roça plantada, cabendo-lhes agora a realização deste trabalho);

- outra explicação nos diz que, antes, os frutos eram grandes e de boa qualidade e, agora, os frutos eram pequenos e de má qualidade:

Antes - el maíz se alzaba desde la tierra, imparable, luminoso, y ofrecía mazorcas gigantes, hinchadas de granos.

Agora - y cosechan frutos mezquinos;

- outra situação relativa ao trabalho realizado de maneira inadequada e as consequências que ocorrem a partir disso. Na lenda em questão, uma ação inadequada causou um ‘efeito dominó’ de uma série de ações negativas e comprometedoras dos costumes dos bororos:

A primeira ação: Una mujer estaba recogíendolas de mala manera.

A segunda ação: Al arrancar brutalmente una mazorca, la lastimó.

A terceira ação: La mazorca se vengó hiriéndole la mano.

A quarta ação: La mujer insultó a Bopé-joku y maldijo su silbido.

A quinta ação: Bopé-joku cerró sus labios;

- outra elucidação seria sobre o poder do assobio do espírito, poder para fazer crescer – ‘vida’ – ou murchar – ‘morte’ – uma planta; a linguagem para o espírito seria realizada através do assobio:

Vida - el espíritu Bopé-joku silbaba una melodía, el maíz se alzaba desde la tierra,

Morte - Bopé-joku cerró sus labios, el maíz se marchitó y se secó.

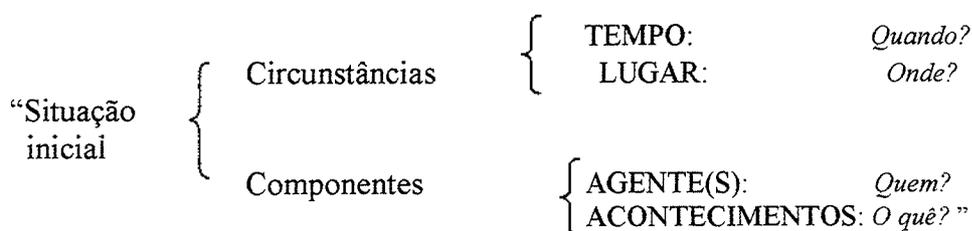
Linguagem - Silbando se expresan los espíritus.

- outro dado apresentado é sobre o nome que corresponde a cada estrela e a inclusão do som dando origem ao nome da lenda:

Cada estrella responde a un sonido, que es su nombre.

A princípio seriam estas as informações preliminares fornecidas por esta lenda. Mais adiante veremos estas explicações dentro de um contexto mais amplo: o da educação.

Os autores Adam; Revaz (1997) dividem uma narrativa em três seqüências interligadas que seriam: uma situação inicial (antes), uma transformação (o processo) e a situação final (depois). Para os constituintes da situação inicial (p. 64) apresentam o seguinte esquema:



Mientras el espíritu Bopé-joku (Quem?) silbaba una melodía, el maíz se alzaba desde la tierra, imparable, luminoso, y ofrecía mazorcas gigantes, hinchadas de granos (O quê?).

Nesta lenda, os componentes da narrativa estão situados desde sua apresentação. No caso do(s) agente(s), quem?, temos o espírito Bópe-Jóku; posteriormente, serão incluídos novos personagens, como a mulher e a própria aldeia bororo, sem contarmos com os seres inanimados como o milho e os astros. Em relação ao acontecimento, o quê?, sabemos que o milho crescia enquanto o espírito assobiava.

Quanto às circunstâncias em que isso ocorre, teríamos a questão temporal (o quando) e espacial (onde) a serem levantadas.

Apesar de não termos uma definição precisa quanto ao quando aconteceu esta narrativa, temos uma noção temporal que se dá através de um tempo indefinido. Como exemplo, teríamos a conjunção *mientras* (enquanto), que carrega a idéia de que algo está acontecendo, um sentido de atemporalidade, colocando esta ação, este fato, em algum lugar no tempo, mesmo que de forma indefinida.

Desde entonces, los indios bororos cultivan el maíz con pena y trabajo y cosechan frutos mezquinos.

Com a preposição *desde entonces* (desde aquela época), percebemos a situação de um tempo anterior e um posterior. Antes os índios bororos cultivavam o milho sem trabalho penoso, agora que o espírito não os ajuda mais, o trabalho se faz fatigante.

Embora a questão do tempo não seja determinada de maneira clara, pois não há precisão de data, podemos perceber a evolução dos fatos através do tempo. A seqüência temporal aparece mesmo sem uma época concreta. Apesar do tempo ser indefinido em relação ao leitor, este percebe na narrativa uma situação real, um acontecimento, um fato que se desenvolve.

Expressões como *mientras* (enquanto), *nunca más se* (nunca mais se), *desde entonces* (desde aquela época) nos situam dentro da questão da temporalidade. Percebemos a seqüência da ação através do tempo, com um início (no princípio era o espírito que fazia crescer os milharais através do assobio), um meio (a mulher que machuca a espiga e é por ela machucada, acabando por maldizer o assobio do espírito) e um fim (os índios que deveriam cultivar – e fazer crescer – os milharais).

Para sabermos o lugar onde esta narrativa ocorreu, temos que nos valer de uma explicação que se encontra durante a seqüência das ações. Quando a narrativa nos coloca que *los indios bororos cultivan el maíz* (os índios bororos cultivam os milharais), subentendemos que estes milharais estão plantados nas aldeias dos bororos, situando, assim, espacialmente esta lenda. Mesmo que a narrativa se apresente de maneira atemporal, ela é situada no universo dos bororos, que era o ‘mundo’ deles, e que está dentro do que definiram como ‘real’.

Se por situação inicial podemos entender o que foi apresentado acima, o passo seguinte na seqüência da narrativa seria o da transformação. A transformação seria o processo no qual a narrativa se insere, apresentando, primeiramente, o nó da trama, seguido pela tensão dramática.

Por nó da trama teríamos a ação que rompeu com a situação de equilíbrio que havia, isto é, o espírito que assobiava e fazia crescer os milharais. O equilíbrio foi desfeito da seguinte maneira:

Una mujer estaba recogióndolas de mala manera. Al arrancar brutalmente una mazorca, la lastimó. La mazorca se vengó hiriéndole la mano. La mujer insultó a Bopé-joku y maldijo su silbido.

Esta mulher que estava recolhendo as espigas de forma errada, inclusive machucando as espigas, rompeu com a cumplicidade que havia entre o assobio do espírito e os milharais

que cresciam ao escutar o seu som. Por desconsiderar esta cumplicidade, o equilíbrio da situação se desfez: a felicidade outrora manifesta estava agora apagada pela mulher imprudente. O passado, visto como uma época onde o único trabalho era colher as espigas, sem o suor de ter de cultivá-las, não existia mais. Durante o desenrolar desta quebra de equilíbrio temos: a mulher machucando a espiga; a espiga machucando a mulher; a mulher insultando o espírito (que, com seu som – assobio – fazia crescer os milharais).

Ao insultar o espírito, temos a tensão dramática da narrativa, o resultado deste desequilíbrio, desta ação que foge ao que era esperado (a mulher que machuca a espiga) e que desencadeia em um novo equilíbrio que passa a vigorar (o espírito parou de assobiar):

Cuando Bopé-joku cerró sus lábios, el maíz se marchitó y se secó.

Nunca más se escucharon los alegres silbidos que hacían brotar los maizales y les daban vigor y hermosura. Desde entonces, los indios bororos cultivan el maíz con pena y trabajo y cosechan frutos mezquinos.

O desenlace: sem o som do assobio do espírito, os milharais deverão ser cultivados pela comunidade; o trabalho braçal se estabelece, dá-se um novo equilíbrio, uma nova normalidade. A penalidade por não respeitar o equilíbrio que havia antes entre o espírito e a comunidade, demonstrado através do crescimento de uma espécie alimentícia dos índios bororos, foi que, a partir de agora, todos deveriam realizar o trabalho para cultivar e manter a roça. Como conclusão, o espírito não faria mais este trabalho para eles; os índios bororos é que o deveriam realizar.

Após esta situação final, a narrativa nos surpreende apresentando uma quebra temática, introduzindo novos elementos e novos personagens. De certa forma, mesmo que esta quebra nos leve a questionar sobre o porquê da sua presença no contexto da narrativa, quando o início – meio – fim já estavam definidos, poderíamos entender esta intromissão temática associando a relação entre a época de plantio (que é regida pelos astros) e a comunidade dos bororos. Os astros, de certa forma, fariam o papel do espírito ‘assobiando’ (fazendo soar) lá do firmamento para que os milharais crescessem e se multiplicassem, mas sem dispensar o trabalho braçal.

Silbando se expresan los espíritus. Cuando los astros aparecen en la noche, los espíritus los saludan así. Cada estrella responde a un sonido, que es su nombre.

Após esta tentativa de estudarmos a narrativa através de seus elementos clássicos, suas ações, seus encadeamentos e as explicações que nos fornecem, vejamos agora como se manifestam alguns efeitos de sentidos nesta seqüência de ações com vistas a estabelecer uma possível relação desses fatos com o processo de educação, como um dos discursos que se atravessa por entre os milharais, a mulher, o espírito e os astros.

Os personagens presentes nesta narrativa poderiam ser divididos em três categorias: humana, representada pela mulher e, após, pela coletividade quando é introduzida a totalidade dos 'índios bororos'; sobre-humana, representada pelo espírito Bópe-Jóku, um espírito com características humanas, como, por exemplo, quando manifesta seu desejo de vingança; e a dos seres inanimados, representada pelo milho, milharais e astros; e circulando por entre eles, o 'som', como um elo de ligação a se entrelaçar.

Tentemos entender cada um destes personagens como 'sujeito': como seriam? que história teriam eles a nos contar? que filiações estabeleceriam estes sujeitos entre si, humanos ou não? haveria uma produção de sentidos pedagógicos ligada a essa narrativa?

Começemos com a história e a cultura dos índios bororos, para podermos interpretar e analisar sobre as condições de produção que produziram este discurso: o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores (Orlandi, 1987). E com estes conhecimentos, vejamos como ficaria a rede de filiações construída a partir disso e sua repercussão na educação.

Segundo Ribeiro (1986, p. 76-77), os índios bororos habitavam uma extensão de terras no centro da América do Sul<sup>90</sup>.

*Tribos da família lingüística Bororo ocupavam originalmente uma larga faixa do centro de Mato Grosso que se estendia, a oeste até à Bolívia; a leste até o centro-sul de Goiás, onde confinava com a Caiapônia; ao norte até às margens da região dos formadores do Xingu; e, ao sul até próximo do rio Miranda.*

Hoje os índios bororos se encontram divididos em aldeias, praticamente formando dois núcleos: um, sob a influência das Missões Salesianas, à beira do rio das Garças e do rio Barreiro onde se encontram as aldeias Meruri, Garças e Sangradouro; outro, a cargo dos postos indígenas, na bacia do rio São Lourenço, as aldeias do Tadarimana, Córrego Grande,

---

<sup>90</sup> Sobre a influência da cultura bororo na nomeação de acidentes geográficos utilizados nestas terras e que se mantém hoje, consultar Drumond (1965).

Piebaga e Perigara. No passado, esses índios viviam da caça, pesca e pequenas plantações; tendo por hábito as migrações sazonais quando a falta de alimento se abatia em determinado local. Agora, com os aldeamentos e cercados por fazendeiros, as plantações acabaram por desempenhar um papel mais primordial do que era o comum em seu passado, sendo uma atividade que passou a ser desempenhada também por homens, que antes ficava a cargo das mulheres. As guerras, antes disputas territoriais entre tribos inimigas, deixaram de ocorrer; as disputas territoriais que temos hoje são entre fazendeiros e aldeias, como a de 1976 com a chacina na aldeia Meruri, causando a morte de índios e padres missionários (Viertler, 1991).

Ao explicarem a sua inclusão no mundo, os índios bororos a associam a um passado com elementos provindos dos reinos animal e vegetal. É muito importante para eles este elo de ligação entre os seres humanos e os animais e vegetais. Como um exemplo, bastaria dizer que eles próprios se apelidaram como o nome dado a um peixe, *Orari*, e não *Bóe*, que seria bororo em sua língua<sup>91</sup>; uma aldeia é conhecida como *orari-mogo-dogue*, que significa “(...) *os que moram com os pintados ou sucurís (...)*” (Colbacchini; Albisetti, 1942, p. 16). A expressão *bororo* foi uma nomeação dada pelos primeiros exploradores a estabelecer contato com esses índios, e significa ‘terreiro’, ‘pátio’, ‘praça’; eles próprios se autodenominam *Bóe*, que, além de nomear os habitantes da tribo, significa também ‘coisa’<sup>92</sup>; aos civilizados chamam de *bráe*<sup>93</sup>. Nas tribos, os diversos clãs (*wobe*) trazem nomes que são uma manifestação deste contato com a natureza. Cada clã encontra no reino animal ou vegetal sua origem, “(...) *considerando o ascendente mais remoto. Este estípite é o totem, que originariamente dá ao clã o seu nome.*” (Colbacchini; Albisetti, 1942, p. 30). Um exemplo desse elo de ligação entre os vivos e seus antepassados animais e vegetais são os seguintes clãs: para o clã *Paiwoe*, a tartaruga é seu antepassado fundador; para o clã *Aróroe*, é a larva da borboleta; para o clã *Iwaguddudogue*, é o pássaro; e para o clã *Apiburegue* é a palmeira.

Os índios bororos desconheciam a escrita e mantinham sua tradição, sua história, suas lendas e mitos através da tradição oral. Para eles era, e é, muito importante aprender de

<sup>91</sup> Quanto à língua falada nestas aldeias, Viertler (1991, p. 11) categoriza como “(...) *índios de língua Otuké (por vezes também classificados como pertencendo ao tronco lingüístico Macrogê) (...)*”; já Ribeiro (1986) e Colbacchini; Albisetti (1942) falam em língua bororo de modo genérico; utilização também compartilhada por Viertler em alguns casos (p. 19) no decorrer de seu trabalho. Esta última designação será a utilizada no trabalho.

<sup>92</sup> Ver em Anexo K, na lenda **O Espírito Burekóibo, ou seja, Méri pune os Bororo**, temos na frase 1 a palavra *Bóe* significando *Bororo* e na frase 13 *bóe* significando coisa, no caso do exemplo, mata.

<sup>93</sup> Viertler, 1991, p. 15, usa a expressão *barae* para civilizados.

memória toda esta tradição mas, sobretudo, conhecer a sua inclusão no mundo de uma maneira que todos apreciassem, aqui entrando o gesto de ‘contar histórias’. “*É costume dos Boróros, em chegando a noite, comunicarem uns aos outros, em altas vozes, os acontecimentos do dia, contar as lendas da tribo, dar avisos e transmitir impressões.*” (Colbacchini; Albisetti, 1942, p. 16).

Colbacchini e Albisetti, missionários salesianos que viveram junto aos índios bororos, trazem-nos dados importantes de como era tratada a narrativa pelos índios. De uma maneira resumida, poderíamos dizer que aqueles índios que conhecem sua história de memória, seus costumes e sabem narrar estes conhecimentos ao resto do grupo são reconhecidos pelo seu saber. Assim, vários jovens e crianças participam das reuniões escutando atentamente as narrativas para poder repeti-las mais tarde, guardando os pormenores e detalhes. Acreditam que, mascando a raiz e a casca de uma arbusto conhecido como ‘bico de garça’, *baxe enno-ddoreu*, a memorização dos fatos se dará de maneira mais fácil; utilizada então para este fim. Ao narrá-las, se preocupam também com o desembaraço, com a destreza em contar, com a desenvoltura, esfregando nos lábios algumas folhas utilizadas para este fim; “(...) *uma delas chama-se makao u ke jorubbo ‘remédio (que é) comida do makao, uma ave,’ (...)*” (Colbacchini; Albisetti, 1942, p. 187)<sup>94</sup>. De certa maneira poderíamos dizer que os índios ‘interpretam’ oralmente estas lendas. Ao narrá-las, eles se ‘expressam’ com os outros, com o mundo, adquirindo neste gesto de ‘contar histórias’ um caráter de ‘inclusão’ no mundo.

A lenda **A Música**, trabalhada nesta pesquisa, apresenta-nos um espírito, chamado de Bópe Jóku, com características, no mínimo, curiosas. A impressão que temos dele é de alguém feliz, despreocupado, em algum lugar confortável, sem fazer nada, assobiando enquanto os milharais crescem, chegando a lembrar Pã na mitologia grega. Pesquisando sobre a origem e o significado do que seria este espírito conhecido como Bópe Jóku, deu-se uma surpresa: da maneira como aparece na lenda, isto é, Bópe Jóku, um nome completo e único, não se encontra. Separando este nome e pesquisando por partes, foi encontrado o seguinte. *Bope* (Albisetti; Venturelli, 1962) é um nome genérico atribuído aos espíritos maus, ruins. A palavra *Joku* é formada por *ji*, seu, e *óku*, olho; mas não se encontra sozinha, estando sempre associada a algo, como *jokubuji* (*bu*, pêlo e *ji*, ele) para dizer “*olho peludo*” (Albisetti;

<sup>94</sup> Para maiores informações sobre as plantas medicinais utilizadas pelos bororos, consultar Hartmann (1967).

Venturelli, 1962, p. 690), expressão utilizada para injuriar, ou como *joku kaworu*, olhos verdes. Foi encontrada a expressão *bope joku babico*, para designar o correto, “o certo” (Albisetti; Venturelli, 1962, p. 511). Procurando por *babico* foi encontrado o seguinte: “(...) espírito cujo nome completo é *Bope Babico, filho do espírito Burekóibo (...)*” (Albisetti; Venturelli, 1962, p. 193). Neste ponto, conseguimos iniciar e fazer uma associação com o espírito Bópe Jóku citado na lenda estudada. A designação e o significado para *Burekóibo* é a seguinte: “*Certo aróe, espírito, denominado também Méri. Antigamente esse espírito, conforme uma lenda, fornecia roças prontas e maduras aos bororos até o dia em que desistiu porque lhe faltaram ao respeito.*” (Albisetti; Venturelli, 1962, p. 528). Esta nova lenda, que conta a história de Burekóibo que cultivava e fazia crescer as plantações até o dia da punição, é chamada de **O Espírito Burekóibo, ou seja, Méri pune os Bororo**<sup>95</sup>. Ao lermos esta outra versão, temos claro que os espíritos cuidavam da roça, mas, em nenhum momento, é mencionado o fato de que assobiando faziam as plantas crescerem, como também não menciona os astros no céu. Procurando, então, em outras lendas dos bororos que aproximassem astros com assobio (som) foi encontrada a lenda **A Origem do Nome das Estrelas**<sup>96</sup>. Esta lenda nos conta sobre como os espíritos se comunicam, que é através do assobio, e como os bororos aprenderam os nomes das estrelas.

Parece claro que a versão utilizada para esta pesquisa foi uma junção de duas lendas com temáticas distintas existentes no ‘currículo’ de narrativas dos bororos. A intenção de trazer informações de uma lenda para completar a outra (no caso trazer o meio utilizado pelos espíritos para a comunicação, o assobio, para explicar como é que os espíritos faziam – ou mandavam – os milharais crescerem) nos demonstra um certo “*ar de família*” (Adam; Revaz, 1997, p. 17), uma certa liberdade para que, dentro da estrutura básica da lenda a ser contada, o narrador pudesse acrescentar com outros dados, de outras narrativas, trechos que pudessem engrandecer e enriquecer a narração.

Reafirmando o fato de o menino da lenda **A Origem do Nome das Estrelas** ter aprendido e decorado o nome de todas as estrelas e ensinado aos bororos, contam os autores Colbacchini e Albisetti que os índios têm um conhecimento bastante significativo dos astros e de sua influência sobre a natureza. “*De seu movimento aparente, calculam as várias horas da*

---

<sup>95</sup> Ver Anexo K.

<sup>96</sup> Ver Anexo L.

noite, e as estações do ano, mas não se preocupam de conhecer qual a causa de seu movimento.” (Colbacchini; Albisetti, 1942, p. 219).

Os bororos dão nomes às estrelas (*kuigge*) e conhecem algumas constelações; a Via Láctea recebe o nome de ‘cinza das estrelas’, *kuigge dogue eruguddo*. Como exemplos, algumas das constelações que conhecemos com a sua correspondente bororo no esquema a seguir (Colbacchini; Albisetti, 1942):

Constelação das Plêiadas .....	<i>Akiridogue</i> – penugem branca
" do Corvo .....	<i>Geriguigui</i> – tartaruga terrestre
" Cruzeiro do Sul .....	<i>Pari búrea</i> – pé de avestruz
" dos Argonautas .....	<i>Wai</i> – jacaré ou crocodilo
" Orion, As Três Marias .....	<i>Baxe iwararegue</i> – vareta branca

Para os índios bororos, os espíritos se comunicam através do assobio. Silbando se expresan los espíritus, diz-nos a lenda. Expressam-se. *Exprimere*. Uma rápida incursão nas possibilidades de sentidos a que nos leva este verbo, em particular, poderíamos nos servir de uma mostra da importância e magnitude nesta maneira particular de comunicação dos espíritos. Em Ferreira (1998a), encontramos várias possibilidades de sentidos para este verbo. Fazer sair seria uma possibilidade encontrada, isto é, ao assobiar, os espíritos são colocados à mostra; apresentar, expor, os espíritos são exteriorizados, são manifestos; pronunciar, articular ao assobiar, os espíritos se articulam com os homens, a natureza e com eles mesmo; ao assobiar, os espíritos são traduzidos, são vertidos, são compreendidos. O contato entre os espíritos e os homens, entre os locutores, dava-se através do assobio. A troca de sentidos entre espírito e homem acontecia através do assobio.

O ato de ‘assobiar’ para os bororos tem um significado especial e peculiar. Existe o que se poderia chamar de linguagem assobiada que é comumente utilizada como se fosse a linguagem oral, utilizada com palavras. Existem nove variantes na **Enciclopédia Bororo**, v.1, p. 824, para o que seria ‘assobiar’ ou ‘fazer assobiar’, como sendo um ato de comunicação entre seres humanos. Para chamar alguém, assobia-se, para pedir alguma coisa, assobia-se, assobiam para conversar em código quando algum *bráe* está presente; utilizando somente os lábios, para um silvo mais fraco, ou com o auxílio dos dedos para conseguir maior potência. É fato que o assobio é uma linguagem incorporada ao cotidiano dos bororos.

Quando usam algum instrumento ou objeto além dos dedos para produzir o assobio, os bororos utilizam a expressão *Okwamu*, que significa ‘fazer soprar’, também com várias variantes para este ato (Albisetti; Venturelli, 1962). Esta palavra também está associada a seres humanos, que sopram utilizando cachimbos ou frutos.

Quando o ‘assobiar’ ou ‘soprar’ está associado a xamãs ou espíritos, é utilizada a expressão *bakurirido*, que seria “*fazer ventilação*” (Albisetti; Venturelli, 1962, p. 215). Viertler (1991, p. 125) nos explica que *bakuriri* é uma expressão associada ao “(...) *vento produzido por abanicos-ventarolas, trançados de brotos de palmeiras, e à voz dos xamãs Baire e Aroe Etawaea Arege.*”

Para os bororos, existe uma hierarquia espiritual que deve ser respeitada e temida, para que punições não se abatam sobre eles. O *bari* (plural *baire*), feiticeiro da aldeia, é a pessoa mais importante, inclusive com poderes de vida e morte sobre seus habitantes. *Maéréboe* seria o conjunto das almas dos *baire* mortos, conhecidos como espíritos maus que causam temor nos bororos.

*São eles os que presidem aos fenômenos celestes, levam o sol em seu curso diário, ou melhor, são os baire mesmos (ou maéréboe) que levando um metal incandescente na cabeça (aromeriurugo) aquecem com este os homens ao olhar a terra. Quando os baire tem o ferro bem quente, aquecem mais os homens. Por isso os índios, quando o sol é muito quente, dizem: boeru-re-i as “coisas queimam-me”. (Cobacchini; Albisetti, 1942, p. 97).*

São os *maéréboe* (*bópe* do céu; *bópe* significa ‘coisa ruim’) que produzem a chuva e o vento através de seus olhos, narizes, cabelos e unhas, estrelas cadentes e meteoros, sempre associados a maus presságios com a morte de algum membro da aldeia. Estes espíritos dos xamãs mortos que em vida haviam sido maus, apresentam uma aparência feia, com muitos cabelos, costas peludas e cabeças esburacadas, o contrário dos bororos que possuem pele lisa e sem pêlos e cabelos curtos (Viertler, 1991).

Os *bópe* que habitam a terra são associados a lugares secos, como a terra e o ar, “(...) *têm uma perna só, ventre grande, o peito e as costas peludas como o morcego e os cabelos muito grandes, habitando o oco das aroeiras.*” (Viertler, 1991, p. 26).

*(...) o Bope é a origem da suprema ordem e desordem do cosmo, associado aos fenômenos climáticos, astronômicos, biológicos, responsável pelo crescimento e decadência dos organismos animais e vegetais, à poluição sexual e social, aos cheiros fortes, ou intercursos sexual e outras atividades que exigem grande esforço físico. (Viertler, 1991, p. 30).*

Os bororos são punidos por qualquer infração nos domínios do *bópe*, as doenças são causadas pelo espírito. Durante a caça devem respeitar os animais destinados ao *bópe* ou que seja moradia dele, assim como devem respeitar as plantas e frutos destinados ao *bópe*. Quando o *bópe* quer se comunicar com os bororos, o faz através do xamã, o *bari*, em sonho, como quando manda condenar à morte algum membro do grupo que foi hostil ao espírito ou avisando sobre o lugar onde terá boa caça.

Em contrapartida aos *bópe*, os bororos acreditam na existência de *aroe*, a alma dos mortos. Elas “(...) são bonitas, detestando os cheiros fortes, preferindo o consumo de milho e frutos que não sejam do *Bope*.” (Viertler, 1991, p. 36). Os *aroe* podem ser divididos em três espécies: o espírito dos mortos, os que nunca existiram e sempre foram espíritos e os heróis da tribo.

*Crêem que, depois da morte, a alma vai habitar uma das duas aldeias de mortos, uma no extremo ocidente, presidida por Bakororo e outra no oriente, onde domina Ituboro. Mas como as almas se aborrecem de ficar lá, transmigram para o corpo dos animais. As almas encarnam-se em gaviões, peixes (...). Bem depressa a alma se cansa da nova vida, de modo que deseja se livrar ou com a morte do animal ou saindo espontaneamente. Quando livre vai para as montanhas onde se encarna nas araras, papagaios e outros pássaros. (Colcacchini; Albisetti, 1942, p. 87).*

De maneira geral e resumida, é este o quadro das principais entidades religiosas na rígida hierarquia mística dos bororos. Cabe ressaltar que as punições para qualquer infração na ordem da hierarquia dos diversos *bópe*, *aroe* e *bari*, em constante lutas em si mesmos e com as outras entidades, provocam calamidades nos seres humanos, sendo a mais grave a morte.

Na lenda colocada como exemplo para análise neste capítulo, esta punição se faz presente. A mulher que machucou a espiga e maldisse o assobio do espírito, *bópe*, acabou por irritá-lo que, para vingar-se, condenou aos bororos que plantassem eles próprios suas roças de milho.

Para evitar punições futuras, conhecer as regras hierárquicas dos seres divinos e ficar a par dos acontecimentos, os bororos conceberam um elenco de lendas que tem o propósito de reger a vida social.

*Quase todas essas lendas tem o escopo de estabelecer a origem antiquíssima de suas usanças e costumes e de inculcar nos índios o respeito à tradição e aos chefes que a fazem respeitar. Aqui se percebe o fim de evitar as más ações, pois quem as comete é punido com a morte, com várias peripécias, no mínimo com o remorso da consciência. (Colcacchini; Albisetti, 1942, p. 188).*

Procurando entender a lenda a partir da preocupação com o ‘respeito à tradição’, poderíamos começar buscando algumas marcas linguísticas e discursivas encontradas nesta lenda e que nos ajudariam a compreender um pouco do ‘como’ estes saberes conhecidos pelos bororos eram passados aos mais jovens, aos que não os conheciam. Uma possibilidade seria entendermos este conjunto de saberes, que se mostram através deste elenco de lendas, como sendo um ‘currículo’ de saberes que deveriam ser do conhecimento de todos e compartilhado por todos.

Esta lenda é narrada através do discurso indireto, no passado, alguém que viu as coisas acontecerem e passou adiante. Agora, a lenda é narrada por alguém que conhece a história, por alguém que nos pode contar a história. A utilização de verbos *dicendi*, do dizer, é uma constante durante a narração, Mientras el espíritu Bopé-joku silbaba; La mujer insultó; los espíritus los saludan así. Este alguém, conhecedor e mantenedor do passado, seria, de certa forma, o ‘professor’ desta aldeia. Caberia a ele este papel de ‘informante’ das tradições, de ‘ensinar’ sobre os perigos que se abatem aos que não respeitem as tradições, de ‘construir’ uma identidade a estes índios que estariam escutando a história (introduzindo este sujeito como ser no mundo, participando, assim, da sua colocação neste mundo). Caberia a ele usar de todos os artifícios possíveis para uma melhor interpretação à lenda, pois melhor seria o resultado final, isto é, menos índios seriam assolados por doenças por entrarem em desavenças com os espíritos; menos temporadas de secas se abateriam sobre as aldeias por vingança dos feiticeiros mortos; mais caça os guerreiros conseguiriam com as orações e oferendas corretas, entre outras coisas. A este ‘narrador-professor’ caberia muito mais do que simplesmente ‘listar’ alguns fatos ocorridos no passado; deveria ele ‘expressar’ esses fatos como se fosse uma questão de sobrevivência, de vida ou morte, relevante para toda a aldeia.

Nesta parte sobre o ‘narrar a lenda’ ou ‘narrar a narrativa’, não devemos esquecer do meio importantíssimo usado no ato de educar ou ensinar que é a linguagem como capacidade de expressão; coloca-se uma situação em que alguém ‘narra’ para um outro ‘escutar’. Na nossa sociedade, temos dois importantes papéis definidos que é o do ‘professor’ e o do

'aluno', sendo que, de certa maneira, esperamos que o 'professor' tenha muito a dizer ao 'aluno' e, por outro lado, cabendo ao 'aluno' maneiras de indagar sobre os dizeres do 'professor', apropriando-se ou não destes saberes. Na sociedade bororo, percebemos que muito deste papel do 'professor' caberia ao 'narrador', e a sua platéia seriam os 'alunos'. Não existe uma 'escola' (prédio) definida, apenas, talvez, o pátio da aldeia onde os bororos se reúnem para discutir e contar sobre o dia, como citado acima. Não há 800 horas letivas ao ano<sup>97</sup>, nem cursos de línguas estrangeiras, nem diplomas a receber, nem SOE, nem Direção, nem guardas nas portas; tem-se apenas uma sociedade que canaliza essa parte da educação<sup>98</sup> no seu passado a conhecer, nas tradições compartilhadas, nas leis do povo, na sua identidade, na inclusão deste ser como pertencente a este lugar.

Bilhetes aos pais ou expulsão de alunos não fazem parte do cotidiano da educação das crianças bororos como um meio de controlar a criança 'que se quer' na escola. Mas, parte da educação a qual está submetida o bororo, passará pelo narrador e, assim, pelos atrativos com os quais ele consegue manter a atenção dos ouvintes; ninguém é obrigado a 'escutar' as narrativas, ninguém é 'obrigado' a freqüentar a 'escola'. Poderíamos concluir que, neste recorte do aprendizado do índio bororo, temos o como, o onde e o quê é ensinado. Caso entendamos esta lenda como apenas um exemplar num elenco de lendas, possível de compreensão de tantas explicações, seqüências e situações de ações como foram apresentadas no início do trabalho, seria propício pensarmos este 'elenco de lendas' com características similares ao compreendido na nossa sociedade como sendo 'currículo' escolar. Quando num currículo escolar estão detalhados assuntos, temáticas, programas, todos eles considerados importantes pelos órgãos oficiais educacionais e que devem ser compartilhados entre os professores e os alunos, este 'elenco de lendas' também é compartilhado pela aldeia e se manterá enquanto os interesses da aldeia assim determinarem; a perpetuidade da lenda dependerá da própria perpetuidade da tribo e de seus interesses em cultivar viva esta tradição.

Sem a imposição de normas escolares ou de teorias pedagógicas, este 'narrador-professor' estaria limitado por outras fronteiras pertencentes ao mundo bororo, como os limites que este 'elenco de lendas' apresenta, as maneiras de como contar as lendas, as

<sup>97</sup> Segundo a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, a Educação Básica deverá ter uma carga horária mínima anual de oitocentas horas distribuídas em, no mínimo, duzentos dias. (Art. 24 - I).

<sup>98</sup> Quando escrevo 'esta parte da educação' é porque estou me referindo apenas à parte da educação na qual temos o recorte dos saberes oriundos do passado e formadores da cultura da sociedade.

situações específicas ou datas específicas (quando há), ou para quem contar (caso seja uma situação especial). Nesse caso, dentre as tantas lendas que fazem parte do repertório bororo, a selecionada para esta pesquisa, **A Música**, apresenta a curiosidade de ser a junção de duas lendas bororos, como referido anteriormente. A inclusão do último parágrafo demonstra que houve, possivelmente, alguma intenção do narrador em acrescentá-la. Isso nos leva a questionar sobre o papel do narrador<sup>99</sup>. Esta versão estudada aqui apresenta a nítida intervenção do narrador acrescentando dados, informações sobre a linguagem dos espíritos, muito provavelmente com a intenção de elucidar àqueles que não soubessem que esta linguagem é assobiada. Não houve problema para este ‘narrador-professor’ acrescentar este dado ao final da história, uma vez que estava utilizando de todo o seu conhecimento para melhor explicar ao ouvinte, à sua platéia, a lenda de Bópe-Jóku. Larrosa (1996, p. 471) nos elucidada que: *“Por eso, la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído y, en relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra.”*. Este narrador se utilizou de seus saberes para uma nova interpretação (ou complementação) da lenda sobre ‘a punição dos bororos’; estas reinterpretações garantem que os saberes do passado se mantenham vivos e formadores de uma identidade.

Uma outra marca discursiva aparece quando é introduzido o primeiro personagem, o espírito que assobiava para fazer o milho crescer – *Mientras el espíritu Bopé-joku silbaba una melodía, el maíz se alzaba desde la tierra, imparable, luminoso, y ofrecía mazorcas gigantes, hinchadas de granos.* O espírito é então colocado como alguém que tem o poder de vida e morte através de seus sons. Ele é alguém importante, alguém a ser temido, pois detém o poder de fazer crescer as plantas (que os outros, humanos, não têm), ele é um sujeito a ser temido, é poderoso.

Uma rede de filiações se estabelece aqui: o espírito como um sujeito que se impõe sobre os outros, aquele que manda, aquele que detém o poder, aquele a ser temido. Do outro lado, os bororos, representados pela mulher, que seriam aqueles que estão sob o poder deste espírito, pois é o espírito que abastece com o milho os bororos. Estabelece-se uma troca de favores: o espírito fornece o alimento e, em troca, é bem tratado pelos bororos, é respeitado (na lenda, não temos a informação sobre preces, oferendas ou favores com que os bororos

---

<sup>99</sup> Narrador ou narradores, a intenção aqui não é particularizar o narrador, mas mostrar que ele, ao narrar, dispõe de liberdade para mover-se dentro deste elenco de lendas, deste ‘currículo’ de saberes do mundo bororo.

celebram seus *bópes*, mas, pela pesquisa, fica claro que os espíritos deveriam ser respeitados e temidos). Os bororos precisam do espírito para fazer crescer as plantas (o milho), o espírito precisa dos bororos para ser cultuado, uma troca de favores que existe e que deve ser mantida.

A mulher foi imprudente, não respeitou o espírito quando feriu a espiga. Temos aqui que, apesar de o espírito não estar diretamente associado à espiga, mas ao ato de fazer crescer a espiga, indiretamente esta espiga era um pertence de *bópe* e deveria ser tratada como se fosse algo religioso, um objeto religioso. A mulher ignorou este fato, não respeitou o objeto sagrado (Bopé-joku oferecia mazorcas gigantes). Do ponto de vista da mulher, a espiga era apenas um fruto a mais nos gêneros alimentícios, do ponto de vista do *bópe*, era ele próprio<sup>100</sup>. Neste vínculo de poderes entre o *bópe* e a mulher, o sobre-humano ganhou. O espírito condenou os bororos ao trabalho braçal por desrespeitar, machucando a espiga e maldizendo o assobio, as coisas espirituais.

Em duas ocasiões anteriores, nas páginas 102 e 103, utilizamos a expressão ‘fazer crescer os milharais’ com o significado de ‘cultivar’ (‘os índios que deveriam cultivar – e fazer crescer – os milharais’, e ‘o espírito que assobiava e fazia crescer os milharais’). Ao trabalharmos os sentidos educacionais<sup>101</sup> em uma lenda, não podemos perder certas expressões que acabam por configurar-se em enunciados dentro da narrativa: qual a abrangência deste ‘fazer crescer’ e quais as possibilidades de sentidos para este ‘fazer crescer’?

Pesquisando em possibilidades para este ‘fazer crescer’, deparamo-nos com uma expressão latina que se configurou em uma grata surpresa: *educatio*.

Relendo a lenda e relendo as definições para *educere*, pareceu-nos que quanto mais definições vinham surgindo, mais as frases da lenda iam se encaixando e produzindo sentidos.

Apresentando as definições encontradas para *educere* (Ferreira, 1998a, p. 412) teríamos:

<sup>100</sup> Idéia de consubstanciação, a presença do espírito no próprio milho.

<sup>101</sup> Apesar de trazer vários elementos da educação contemporânea neste capítulo, a intenção não é cobrir a educação bororo com uma vestimenta da educação de hoje. Não pretendo ‘escolarizar’ a lenda estudada, mas levantar pontos que se assemelham ou não à educação como a entendemos atualmente como, por exemplo, a situação de que ‘alguém que sabe alguma coisa’ ensina a ‘alguém que não sabe’ – este ensinar compreendido como um efeito de sentido, como apresentado no **Corpo Teórico**.

## “Educe

### 1. **educo, as, are, avi, atum.**

1. *Criar (animais e plantas), alimentar, ter cuidado com, cuidar de.*
2. *Formar, educar, instruir (pessoas).*
3. *(poét.) Produzir// quod terra educat, ou o que a terra produz.*

### 2. **educo, is, ere, duxi, ductum.**

1. *Conduzir para fora, tirar.*
2. *Fazer sair, levar.*
3. *Levar a juízo, citar perante o tribunal.*
4. *Elevar, exaltar, celebrar.*
5. *Dar à luz, produzir.*
6. *Criar uma criança.*
7. *Beber, absorver, esgotar.*
8. *Gastar, passar o tempo.” (Ferreira, 1998a, p. 412)*

A idéia de *e* (= sair, para fora) juntamente com *ducere* (= conduzir) acaba por ser um elo de ligação (semelhante ao som – assobio – na lenda estudada) a perpassar por todos os sentidos citados para representar o que seja este verbo em particular, com toda a sua abrangência e magnitude. Temos algo que nos conduz a algum lugar, temos algo por onde somos conduzidos, temos um ‘ductum’ a trilhar, a desbravar, a ser conhecido; ao mesmo tempo que ele é um caminho, um canal, é também o saber a ser conhecido, digamos, um túnel de saberes. O percurso por este ‘ductum’ se faz em todas as direções, por todos os lados, por todos os pontos cardeais, para cima e para baixo; os saberes/‘ductum’ que se atravessam continuamente, uma rede na qual estamos inseridos e com a qual devemos estabelecer filiações. A este ‘ductum’ estaria associado o papel do ‘narrador-professor’, a que nos referimos acima, não como uma estrada de mão única, com barreiras nos encostamentos impedindo a circulação, nem com setas direcionando a ‘caminhada’; mas o ‘ductum’ que nos apresenta este ‘narrador-professor’ é construído, é direcionado, é objetivado visando ao efeito de sentidos. Se temos o efeito de sentidos, temos o ‘ductum’. A destreza ao narrar suas lendas e mitos faz deste ‘narrador-professor’ um homem a ser bem-visto pela tribo, como citado acima, e muito da compreensão, da importância em se conhecer este elenco de lendas, e de apresentar aos outros, passa por este sujeito – um sujeito que se filiou de tal maneira a este conjunto de saberes (‘currículo’) que se move por entre ele com a facilidade de um mestre, dispondo das lendas e reagrupando-as como melhor convém para que haja o efeito de sentidos entre o que narra e o que escuta (como na lenda estudada, onde temos o acréscimo de dados sobre a linguagem dos espíritos). Resumindo, este *educare*, como ‘conduzir para fora’, deve

ser analisado, pensado e estudado como um ‘conduzir – o efeito de sentidos – para fora’, fazer brotar, fazer nascer, fazer expressar este momento de compreensão entre os locutores.

Um rápido retorno à lenda estudada, ao mesmo tempo situando-a nas definições para **educatio**, teríamos o seguinte:

Mientras el espíritu Bopé-joku silbaba una melodía, *Elevar, exaltar, celebrar* el maíz se alzaba desde la tierra, *Fazer sair, levar* imparable, luminoso, y ofrecía mazorcas gigantes, hinchadas de granos.

Una mujer estaba recogióndolas de mala manera. (*A Negação*) *Criar (animais e plantas), alimentar, ter cuidado com, cuidar de*. Al arrancar brutalmente una mazorca, la lastimó. La mazorca se vengó hiriéndole la mano. La mujer insultó a Bopé-joku y maldijo su silbido.

Cuando Bopé-joku cerró sus lábios, el maíz se marchitó y se secó. *Levar a juízo*.

Nunca más se escucharon los alegres silbidos que hacían brotar los maizales y les daban vigor y hermosura. *Dar à luz, produzir*. Desde entonces, los indios bororos cultivan el maíz com pena y trabajo y cosechan frutos mezquinos. *Produzir// ou, o que a terra produz*.

Silbando se expresan los espíritus. *Conduzir para fora, tirar*. Cuando los astros aparecen en la noche, los espíritus los saludan así. Cada estrella responde a un sonido, que es su nombre.

Poucas alternativas não foram representadas dentro da lenda. Uma delas é: Criar uma criança. Educar com o sentido de ‘criar’, assim como se cria uma planta. Mas devemos lembrar do ‘criar’ como ‘fazer crescer’, em todos os sentidos, esta criança, enfim, como ‘conduzir para fora’ esta criança. Que poder tem os homens para ‘fazer crescer’, em todos os sentidos, em todas as direções, uma criança? Principalmente depois que o espírito delegou esse poder aos homens. (Estariam os homens preparados para substituir este ato anteriormente divino? Quando antes o efeito de sentidos era ‘conduzido’ pelos espíritos, como lidariam os homens com este ‘ductum’?)

Outra alternativa seria: Gastar, passar o tempo. Educar como passar o tempo não estaria associada a esta forma de passar o tempo? A este conduzir o tempo? Não apenas gastando o tempo, mas gastando neste ‘efeito de sentidos’ este tempo? Crescendo ao gastar este tempo? Isto é, passar o tempo, mas não sem sentido algum. (Que aproveitamento do

tempo os homens teriam para ‘fazer crescer’ uma criança? Tempo que era ‘conduzido’ anteriormente pelos espíritos? Como os homens ‘canalizaram’ este tempo para ‘fazer crescer uma criança’? Como foi feita esta ‘divisão’ do tempo para ‘conduzir para fora esta criança’? Como foi ‘estruturado’ o tempo desta criança para o ato de ‘educá-la’ ?)

Por que não beber essa educação, absorver essa educação? Acima, colocamos que o papel desempenhado pelo ‘narrador’ nas aldeias bororos teria uma analogia com o papel do ‘professor’ em nossa sociedade. Mas também parece claro que este ‘narrador-professor’ pode ser uma criança ou um adulto, conforme as informações de Colbacchini; Albisetti. Não é por idade ou por grau de escolaridade que se é um ‘narrador’, mas pela destreza demonstrada ao narrar<sup>102</sup>. Mas a maneira como os que escutam bebem/absorvem tais informações é que faz dele um narrador a ser respeitado pela aldeia; um ‘ductum’, não de mão única, como dito acima, mas produtor, instigador, causador de uma troca de sentidos para essas informações. Ao narrar, ele acaba por formar, educar, instruir todo um povo.

Poderíamos entender esta narrativa como sendo uma manifestação de um discurso fundador do que seria a educação para este povo?

*Não há ritual sem falhas, segundo Pêcheux (1991), por isso é possível a ruptura. Instauração de uma nova ordem de sentidos. O que o caracteriza como fundador – em qualquer caso mas precipuamente neste – é que ele cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. É um momento de significação importante, diferenciado.*<sup>103</sup> (Orlandi, 1993, p. 13).

Acreditamos que sim. A lenda apresenta rupturas em vários momentos, em vários sentidos. Rupturas não apenas de ações, mas uma nova resignificação que se estabeleceu. Não foi apenas a ação braçal de plantar ou não plantar o milho ou as novas categorias de sementes (de boa ou de má qualidade) que gerou esta ruptura, mas uma ruptura em termos de resignificações. Uma lenda onde o *educatio* perpassa e se atravessa constantemente, o intradiscursos. Uma nova memória é estabelecida. O fazer crescer não mais como uma bênção divina, mas como um processo constante, um construir constante, um crescer constante, um nos-fazer crescer. E neste fazer crescer, con pena y trabajo, a educação não como uma

<sup>102</sup> Não esquecer a utilização de ervas medicinais para este fim. Poderia relacionar também esta ‘destreza ao narrar’ como sendo uma prática conhecida na nossa sociedade como ‘oratória’, conforme Bergmann (1998, p. 13-19).

<sup>103</sup> O texto citado na Nota é – conforme modelo apresentado: “PÊCHEUX, M. ‘Delimitações, Inversões, Deslocamentos’. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, IEL, 1991.” Este texto não se encontra discriminado nas **Referências Bibliográficas**.

ação fácil de realizar-se, não mais caindo do céu, mas como algo a ser trabalhado, algo a ser conquistado, algo, enfim, a fazer crescer.

Chamamos de **A Repreensão** o título deste capítulo, não sem razão de ser, mas por querer lembrar que sempre a repreensão se manifesta de alguma maneira durante o ato de fazer crescer. A mulher foi repreendida pela espiga, os bororos foram repreendidos quando o espírito parou de assobiar, mas nem por isso, isto significou um retorno a um patamar de ignorância ou a uma decadência cultural ou social. Não devemos canalizar este ato como um ato negativo, punitivo, desencorajador, querendo demonstrar superioridade de um ser sobre outro pelo simples poder que lhe é atribuído de fazer plantas crescerem ao seu som, de poder executar suas façanhas porque assim lhe é permitido. Quando repreender é visto como um corte e não como uma poda para este ‘fazer crescer’, ‘conduzir para fora’ temos uma situação de não contemplação da abrangência do que poderia ser este ato de repreender. A idéia de repreensão abordada aqui estaria mais relacionada com o ato de acordar, o ato de mover algo fixo, como dando início a um novo posicionamento frente ao mundo, um estopim para este ‘ductum’ de saberes. *Educare* e *exprimere* (‘conduzir para fora’, ‘fazer sair’, como analisado anteriormente) se completam aqui e nos levam a um lugar comum; talvez os espíritos considerassem que já era chegada a hora dos bororos ‘saírem para fora’ sozinhos; um momento especial para os bororos, que passariam a ‘fazer crescer’ com as próprias mãos, expor-se a si mesmos, apresentar-se a si mesmos, compreender-se a si mesmos, enfim, a produzir sentidos para si.

Repreender não como um ato punitivo por si só. É fato que a mulher machucou a espiga e o espírito Bópe Jóku se vingou parando de assobiar, não permitindo mais que os milharais crescessem ao seu som. Mas o elo entre o espírito e a aldeia não se quebrou por causa disso, os índios continuaram (continuam) a celebrar os espíritos e a temê-los; de certa maneira os bororos sabem que os espíritos estão aí para ajudar na plantação proporcionando bom tempo ou controlando as pragas, por exemplo. Poderíamos considerar uma punição este ato de ‘conduzir para fora’? Poderíamos considerar uma repreensão negativa este ato de deixar aos bororos os cuidados de ‘criar uma planta – ou criança’? Os espíritos continuariam por perto, não abandonaram de todo o seu papel de apaziguar os temores que se abatem e

afligem os homens.<sup>104</sup> Esta ‘repreensão’ deveria ser vista como uma espécie de ‘liberdade’: se até agora os bororos foram ‘conduzidos’ pelos espíritos, a partir de agora eles estariam ‘livres’ para se ‘conduzir’ por si próprios – a princípio a idéia de não ter mais os milharais prontos para a colheita foi um choque (que não foi bem recebido pela tribo), mas não devemos analisar o ato de repreender simplesmente por repreender, mas sim visando ao próprio crescimento da aldeia, como algo que desencadeou um ‘efeito dominó’ para vários ‘conduzir – efeitos de sentido – para fora’ por todos os pontos cardeais deste ‘ductum’.

Para tornar a ‘repreensão’ em algo com sentido, em um nome que faz sentido, os bororos o fizeram a partir de narrativas como esta analisada (além dos exemplos das narrativas em Anexo). E o papel do ‘narrador-professor’ se expande aqui ao ser ele este alguém por onde o que era antes sem-sentido, no caso a repreensão, passa a fazer sentido; temos por meio dele a propriedade de fazer este sem-sentido em algo com sentido. E assim a importância do ato de contar a história e na destreza despreendida para isto. Portanto, ele se utilizará dos recursos que a natureza lhe forneceu para tornar mais atrativo este gesto de ‘contar a narrativa’ (como mencionado anteriormente).

Nesta caminhada entre o sem-sentido (ainda sem discurso a respeito) em direção ao sentido, lembremos um pouco as ações, passagens e personagens da narrativa estudada. Temos a história de uma aldeia bororo que colhe as espigas de milho que foram plantadas e cultivadas através do poder do assobio produzido por um espírito, Bópe Jóku. Se alguma vez esta aldeia já conhecia o que seria a ‘repreensão’, já conhecia os efeitos produzidos por uma repreensão, não sabemos. O que podemos descrever é que, ao não mais cultivar as roças de milho, o espírito delegou este ‘poder’ aos índios que, na visão deles, na compreensão e avaliação que eles fizeram do caso, eles teriam que cultivar as roças com trabalho e fadiga. Bópe Jóku repreendeu os índios não com guerras, secas, cataclismos ou surras, nem insultos;

---

<sup>104</sup> Essa idéia de ‘fazer crescer com as próprias mãos sem a intervenção divina’ se encontra presente também em nossa sociedade, de influência judaica-cristã. Por exemplo, quando Deus expulsa Adão e Eva do Paraíso, dita uma espécie de ‘praga’ de que “*No suor do teu rosto comerás o teu pão*”. Apesar de toda raiva que apresenta este texto, com a ira de Deus manifestada, existe um momento de ternura explícita quando, Ele próprio, e com as próprias mãos, confecciona as túnicas de peles para abrigá-los, sem utilizar o verbo ‘haver’ para criar as roupas, uma vez que eles iriam passar frio lá fora (Gênesis, 3). Ao mesmo tempo em que encontramos relação mítica com a nossa sociedade, encontramos também uma relação deste ‘fazer sair’ na poesia contemporânea com **Ovelha Negra**, de Rita Lee, na qual temos os versos “*Foi quando meu pai me disse: Filha / Você é a ovelha negra da família / Agora é hora de você assumir / E sumir!*”, como dizendo, ‘e hora de fazer crescer com as próprias mãos’ (Rita Lee, 1998).

Bópe Jóku nem tocou na mulher quando ela machucou a espiga e a espiga se vingou, a única coisa que o espírito fez foi fechar a boca, parou de assobiar – e o milho parou de crescer. Esta foi a repreensão. O silêncio. Os índios não entendiam este ato de Bópe Jóku, não fazia sentido para eles o silêncio, o não falar ou o não assobiar (que para eles têm concepções iguais como ato de linguagem); em sua memória do dizer não havia essa possibilidade, os espíritos sempre estariam assobiando e os milharais sempre cresceriam. A partir do momento em que o espírito fechou seus lábios e o silêncio se fez, os índios tiveram que dar um sentido a essa nova situação, a esse novo acontecimento (por traz do não dito, há outro sentido, outro dito; o silêncio no lugar de uma repreensão verbal ou física). As opções dos índios, ao que tudo indica, eram ou passar fome ou plantar suas roças, o que não lhes dava muita escolha. Assim, a ‘repreensão’, feita através do silêncio, passou a significar, passou a fazer parte do já-dito, desta teia de sentidos na qual estamos incluídos. Ao significar o que era esta repreensão-silêncio, os índios tiveram que eles próprios cultivar suas roças. O que poderia ser considerado como um ‘castigo’ do espírito, uma brutal punição ao fazê-los trabalharem e, portanto, um assunto a ser evitado, um assunto que não trazia boas lembranças, pelo contrário, essa história passou a fazer parte do elenco de saberes deste povo, passou a ser contada, recontada, discutida, enfim, passou a fazer parte deste ‘ductum’ por onde circulamos. Mais uma vez entra aqui a importância do ‘narrador-professor’ ao ser ele a voz que conduz o sentido por onde esta lenda será contada aos outros. De certa maneira, ele chama para si, ele atrai para si a responsabilidade de grande parte neste conjunto do que seja ‘fazer crescer’, é ele que buscará em seu arquivo de memória os saberes de que dispõe para narrar aos outros as suas (deles) lendas e mitos.

Afinal, esta “(...) *es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la.*” (Larrosa, 1996, p. 467); para os bororos, dentro do seu ‘real’, eles não se acanham em falar sobre um assunto tão delicado nos meios atuais da educação – do nosso ‘real’ – que é ‘a repreensão’, pois, tudo indica que, entendem que o ato de ‘fazer crescer’ envolve questões nem sempre agradáveis e fáceis, mas que todas as questões devem ser discutidas e conversadas, como mais um saber neste ‘currículo de saberes’. A saída que encontraram para isso foi através do ato de narrar suas lendas e seus mitos, sua história.



## 5 A REPETIÇÃO

*La Palabra, a pesar de las tempestades, cataclismos y devastaciones, continúa afirmando su presencia al lado del devenir humano. Siempre ha estado a su lado y un día reafirmará su importancia más allá del tiempo y del olvido. Combatiendo y callando, lentamente horada los poderes, las culturas y las civilizaciones. Muchas veces es lo único que permanece o lo que, en último término, se lamenta cuando no se puede escuchar su voz.*

Oscar Castro G.<sup>105</sup>

### CANTO DEL CANTO DE LOS IROQUESES<sup>106</sup>

Quando yo canto,  
puedo ayudarla.  
¡Sí, puedo, sí!  
¡Fuerte es el canto!

Quando yo canto,  
puedo levantarla.  
¡Sí, puedo, sí!  
¡Fuerte es el canto!

Quando yo canto,  
Enderezo sus brazos.  
¡Sí, puedo, sí!  
¡Fuerte es el canto!

Quando yo canto,  
enderezo su cuerpo.  
¡Sí, puedo, sí!  
¡Fuerte es el canto!

O **Canto** acima é um representante do que Oscar Castro G. considerou sobre a importância da palavra no porvir humano. Mesmo com os cataclismos e tempestades, a canção sobreviveu, e a temos como representante de um mundo em que ainda podemos

---

<sup>105</sup> Trecho da Apresentação por Oscar Castro G. do livro **Antología – Poesía Indígena Precolombina**, 1983, p. XIII, organizado por Jorge Eduardo Paniagua L..

<sup>106</sup> Poema encontrado em Galeano (1988, p. 267-268).

escutar sua voz. Forte é o canto!<sup>107</sup> nos diz o poema, e forte ele permaneceu durante séculos.

O mundo dos Iroqueses, gerador desses versos, situa-se a leste onde hoje temos a América do Norte, sendo ele formado por diversas tribos que pertenciam à mesma família lingüística.<sup>108</sup> Era um mundo que vivia da caça ao búfalo, ao veado, ao urso, cultivava o milho, coletava o arroz silvestre; que no inverno vestia-se com as peles dos animais e com mocassim nos pés, que para andar na neve utilizavam raquetes; o arco era a arma utilizada e moldavam o cobre para esculpir (Brinton, 1946). As casas nas tribos iroquesas eram grandes, geralmente suportando a presença de 5 a 12 famílias reunidas. O sacerdote (*medicine men*) comandava os rituais de caça com suas danças de boa fortuna; na época de plantação, a dança assegurava os bons frutos. Em datas especiais, dançavam a história de seus antepassados e de seus deuses. Ao terminar o dia, os mais velhos responsabilizavam-se por contar as histórias e lendas da tribo, histórias que eram passadas de boca em boca, de geração a geração. Muitas das histórias eram sobre Orenda, a força espiritual principal, ou sobre as almas e os espíritos que habitavam em animais, plantas, pedras, sol, vento, da mesma maneira que habitavam o corpo dos humanos, outras histórias era sobre animais que assumiam a forma humana. Era importante conhecer e honrar os espíritos, pois ajudavam àqueles de quem gostavam e provocavam desgraças naqueles que os ofendiam. Quando um problema se abatia sobre a tribo, e alguma decisão importante deveria ser tomada entre seus membros, os espíritos eram invocados para participar e direcionar os caminhos rumo à resolução. Para fazer-se merecedor dos benefícios dos espíritos e, assim, tornar realidade a sua promessa, os índios se preparavam com banhos, orações, algumas vezes submetendo-se até a torturas físicas. Seus corpos ficavam mais fortes junto ao espírito guardião. As doenças eram causadas pelos espíritos maus e para combatê-las, os sacerdotes celebravam os rituais sagrados, capazes de restabelecer a paz e trazer de volta a harmonia. Por suas diferentes tarefas dentro da tribo, o sacerdote recebia também o nome de ‘homem mistério’, ‘o maravilhoso’ ou ‘cantor’.

Dentro das relações familiares, podemos destacar que cada clã era estabelecido a partir de uma linhagem feminina, enquanto cabia à linhagem masculina o estabelecimento do gen.

---

<sup>107</sup> Para facilitar a leitura, utilizarei a tradução em Língua Portuguesa dos versos deste *Canto* ao longo da redação deste capítulo (trad. minha).

<sup>108</sup> Ver no Anexo M a relação e localização das tribos iroquesas.

No clã, as crianças consideravam os seus primos<sup>109</sup> por irmãos e os seus tios por pais. O casamento dependia de um acordo entre as famílias; ao noivo cabia ressarcir a família da noiva com presentes que compensavam a perda que ela fazia à família dela. O divórcio era permitido, e as crianças não sofriam tanto, pois continuavam a viver com seus irmãos (considerando todos os primos também) e com seus pais (com seus tios incluídos). O papel da criança dentro do clã era ajudar nas tarefas diárias, os meninos com os pais e as meninas com as mães. O menino, quando realizada a sua primeira caçada sozinho, era festejado pela tribo, com uma festa especialmente preparada pelo pai. Aos 13 ou 14 anos era realizado o ritual de passagem para os meninos e meninas (*manhood* e *womanhood*) ingressando, assim, no mundo adulto (American Indians, or Native Americans).

Neste mundo onde a palavra “*Siempre ha estado a su lado (...)*” (Castro G., 1983, p. XIII)<sup>110</sup>, utilizavam para memorizar alguns feitos importantes a escrita pictográfica, marcando acontecimentos a serem lembrados. Caso se fizesse importante reter algum cálculo ou soma, algum número em especial, neste mundo utilizava-se os *wampun*, uma seqüência de cordas com nós, semelhante em forma e utilidade aos *quipus* dos incas (Ibarra Grasso, 1958). Um mundo onde não havia disparidades sociais, onde as mulheres participavam das atividades de mando<sup>111</sup>, sendo a elas delegada a responsabilidade de uma importante tarefa dentro da tribo, a qual nos é muito cara: que era a de lidar com a educação.

*Muchos de los antiguos instructores tribales son mujeres, especialmente entre las tribus de las llanuras, aun cuando las estructuras sociales de las tribus están dominadas por hombres. Quizás se considera que las mujeres están más relacionadas con la naturaleza y son por ello más adecuadas para enseñar a venerarla, o quizás la figura de maestro tiene que estar asociada a las fuerzas de la fertilidad y a la capacidad de engendrar hijos. Sea cual fuere la razón, el maestro suele ser mujer joven, aunque en raras ocasiones puede ser un varón, típicamente un niño. (Huffstetler, 1996, p. 38).*

Pois é deste mundo que nos vêm os versos deste **Canto do Canto dos Iroqueses**. Trabalhemos a análise destes versos, procurando destacar a musicalidade nele contidos, num diálogo entre elementos da análise musical juntamente com a análise da estrutura poética para

<sup>109</sup> Comparação com a nossa estrutura familiar; da família ocidental padrão.

<sup>110</sup> Trecho da Apresentação por Oscar Castro G. do livro de Paniagua L. (1983, p. XIII).

<sup>111</sup> *Ellas estaban representadas en los consejos de la tribu por un orador especial y estaban autorizadas a entablar negociaciones de paz con el enemigo. Entre los conestogas existe el ejemplo de una mujer reconocida “reina” de la tribu. Entre los wyandots en consejo de cada “gens” estaba compuesto exclusivamente de mujeres. Sólo ellas elegían el jefe de su “gens”, que representaba sus intereses en el consejo de la tribu. (Brinton, 1946, p. 85). ‘Conestogas’ e ‘wyandots’ são tribos pertencentes ao grupo lingüístico iroquês.*

chegar, posteriormente, à análise do discurso educacional que se atravessa por entre seus versos.

Um dos aspectos mais marcantes que nos apresenta este poema, quando o lemos e tornamos a lê-lo, continuamente, é quanto a sua estrutura rítmica. Por si só, ele toma um andamento, um caminho, um *continuum*, que se forma a partir de seus versos e que nos conduz pelas palavras de seu poema. Seu ritmo é construído através da repetição que se dá entre alguns de seus versos, estabelecendo-se um jogo entre a estrofe e o estribilho, como se fosse um poema dialogado<sup>112</sup>.

A 'história' deste poema se constrói a partir da mudança de apenas um de seus versos, na estrofe (Ex.: posso ajudá-la.). Sendo extremamente simples, a organização estrutural deste poema, composta por três versos que se repetem ao longo do poema (por Quando eu canto, / Sim, posso, sim! / Forte é o canto!) e apenas um que apresenta a novidade, o diferente, que nos conta a história e a leva adiante. Esta forma acaba por nos surpreender pela eficácia com que os versos, digamos, secundários dentro da trama (os repetidos), tornam-se a base do poema, reforçando o verso que conta a história e que participa dentro do poema apenas uma vez. A história que nos passa, com uma construção básica utilizada que perpassa todo o poema, constitui-se forte o suficiente para nos chamar a contemplar juntamente com ele as venturas que o canto (ato de cantar) traz e a celebrar seus feitos (posso ajudá-la. / endireito seus braços. / posso levantá-la. / endireito seu corpo.).

Gostaríamos de ressaltar justamente esta repetição que temos entre os estribilhos e as estrofes e tratarmos esta dualidade (este jogo, que nos parece uma brincadeira cujo objetivo é apenas o prazer de brincar), sob o ponto de vista de alguns elementos estruturais oriundos da Música<sup>113</sup>, neste poema-canto que invoca o poder da música-canto, juntamente com alguns

<sup>112</sup> *Verso quer dizer caminho de volta dentro de um conjunto verbal em que o ir e o vir demoram o mesmo tempo.* (Bosi, 1977, p. 72).

<sup>113</sup> Mesmo que não tenhamos o 'som' desta canção, se pensarmos em uma escala musical, temos o 'som' produzido ao lermos esta canção, ao recitá-la; assim, não me parece tão absurda a idéia de começarmos os trabalhos neste capítulo a partir de conceitos formadores da literatura de análise musical. Reforçando a idéia de que 'poesia' e 'música', em culturas de povos orais, estão mais próximos do que as divisões didáticas nas quais as submetemos em nossas análises. Um exemplo de estudo aproximando a música da escrita vem de um autor da lingüística. Benveniste (1989), no Capítulo 3, *Semiologia da língua* desenvolve um estudo análogo entre linguagem musical e a linguagem escrita, pelo lado da semiologia, argumentando da seguinte maneira. "A música é feita de SONS, os quais têm estatuto musical quando são designados e classificados como NOTAS. Não

conceitos que participam da literatura poética, e assim, ‘brincar’ um pouco na fronteira em que se encontram a poesia e a música. Como diria o Professor Bosi, “*Para o que temos em mira, isto basta: é no coração da música oral que se formam as constantes do verso: ‘linguagem dentro da linguagem’, para repetir ainda Valéry.*”<sup>114</sup> (1977, p. 85). Então, alguns comentários sobre a ‘música oral’.

Trabalhando um pouco a idéia musical desenvolvida ao longo do poema, podemos reparar em dois pontos do que seria conceituado como a ‘forma’ desta música: a continuidade e o equilíbrio. O Autor (?) trabalhou a continuidade e o equilíbrio através da disposição de seus versos, através da forma como equilibrou a acentuação das palavras, como impôs um ritmo aos versos formando, assim, a estrutura do poema, respeitando a acentuação natural de seus versos, suas nuances (matizes), a fim de que a estrutura da peça seja realçada (e percebida como uma unidade). Resumindo poderíamos citar o seguinte, “*Em música, usamos a palavra ‘forma’ para descrever a maneira pela qual o compositor atinge esse equilíbrio, ao dispor e colocar em ordem suas idéias musicais – ou seja, a maneira como o compositor projeta e constrói sua música.*” (Bennett, 1986, p. 9).

Explorando a ‘forma’ deste poema, como o Autor (?) construiu a continuidade e o equilíbrio por entre seus versos, repararíamos em dois fatores que nos saltam aos olhos: a ‘repetição’ e o ‘contraste’. Ao articular as idéias em uma composição, ao apresentar estas idéias, e mesmo para destacar uma boa idéia (uma idéia considerada boa pelo compositor/autor) ele se vale da repetição; é a repetição que vai dar a unidade da peça, vai ser o ponto de referência, vai ser o ponto de orientação. Já o contraste vai ser aquilo que soa diferente, que se coloca como diferenciador, aquele ponto da música que vai causar maior variedade e, por isso, despertar o interesse, chamar a atenção. Este contraste pode ser obtido

---

*há em música unidades diretamente comparáveis aos ‘signos’ da língua. Essas notas têm um quadro organizador, a GAMA, (...).”* (p. 55). E segue: “*A unidade de base será nesse caso a nota, unidade distintiva e opositiva do som, mas ela não toma este valor senão na gama, a qual fixa o paradigma das notas. Esta unidade é semiótica? Pode-se decidir que ela é semiótica em sua ordem própria, uma vez que ela aí determina oposições. Mas nesse caso ela não tem nenhuma relação com a semiótica do signo lingüístico, e de fato ela não pode ser convertida em unidades de língua, em qualquer nível que seja. Uma outra analogia, a qual desvela ao mesmo tempo uma diferença profunda, é esta. A música é um sistema que funciona sobre dois eixos: o eixo das simultaneidades e o eixo das seqüências.*” (p. 57) Termina com o seguinte: “*Em suma, pode-se dizer que se a música é considerada como uma ‘língua’, é uma língua que tem uma sintaxe, mas não uma semiótica. Este contraste indica antecipadamente um traço positivo e necessário da semiologia lingüística que deve ser retido.*” (p. 56) [Obs: As páginas encontram-se trocadas no original.]

<sup>114</sup> Refere-se ao livro – conforme modelo apresentado: “*De Variété*, V, Paris, Gallimard, 1944.” Este livro não se encontra discriminado nas Referências Bibliográficas.

com a introdução de uma nova linha melódica, a troca de um andamento, apresentando um novo ritmo, uma nova dinâmica (fórtes e fracos) durante a música<sup>115</sup> (Bennett, 1986). Em outras palavras, e aprofundando este dualismo existente em música, teríamos a acrescentar os aspectos de tensão e resolução como um dos pontos que trabalha com o movimento musical. A tensão como um momento de contraste, gerador de algum conflito, capaz de despertar (como um aviso de perigo) sensações guardadas e, ao desfecho deste período instigante, temos a resolução, o retorno à calma tanto almejada, ao lugar comum.

Quando trabalhamos alguns elementos do que seria a linguagem musical, é-nos apresentada uma série de designações nas quais uma característica se destaca: a da dualidade, dos opostos, das idéias contrapostas, dos sentimentos contrapostos, da tensão associada (presa) a uma procura pela resolução.

Se pensarmos no elemento musical ritmo, nos vem à mente a sua designação grega de “(...) *aquilo que flui, aquilo que se move (...)*” (Kiefer, 1987, p. 23). Mas este ‘mover’ pode ser constante, tranqüilo, como também apresentar quebras, descontinuidades<sup>116</sup>. “*A percepção das descontinuidades traz consigo a comparação, a medida, entre os fragmentos daquilo que flui. Constatamos o aparecimento de fragmentos mais longos, outros mais curtos, por exemplo.*” (Kiefer, 1987, p. 23).

Ao recitarmos o **Canto do Canto dos Iroqueses**, percebemos em seus versos este ‘mover’, cada verso com sua característica própria, com sua pulsação, com sua repetição, com suas unidades que podem ser fragmentadas em unidades menores. Desde uma simples interjeição, até o dizer de um verso completo, percebemos o ritmo que se apresenta.

Sim, posso, sim!  
Forte é o canto!

<sup>115</sup> Existem outras possibilidades musicais para destacar o contraste, como tonalidade, modo, ambiência, textura, timbre, mas somente as citadas serão trabalhadas neste capítulo.

<sup>116</sup> Benveniste (1995, p. 370), no capítulo 27 – **A noção de ‘ritmo’ na sua expressão lingüística** – contesta, após uma pesquisa extensiva, sobre o que o grego entendia por ritmo, como sendo algo ‘que flui’: “*A história aqui esboçada ajudará a apreciar a complexidade das condições lingüísticas de onde se destacou a noção de ‘ritmo’. Estamos bem longe das representações simplistas que uma etimologia superficial sugeriria, e não é contemplando o jogo das vagas na praia que o heleno primitivo descobriu o ‘ritmo’; somos nós, ao contrário, que metaforizamos hoje, quando falamos do ritmo das ondas. Foi necessária uma longa reflexão sobre a estrutura das coisas, depois uma teoria da medida aplicada às figuras da dança e às inflexões do canto, para reconhecer e denominar o princípio do movimento cadenciado. Nada foi menos ‘natural’ que essa elaboração lenta, pelo esforço dos pensadores, de uma noção que nos parece tão necessariamente inerente às formas articuladas do movimento que nos custa crer que não se tenha tomado consciência dela desde a origem.*”

Se considerarmos nos dois versos acima como o estribilho do poema, teremos como estrofe a parte que antecede a cada um, por exemplo:

Quando eu canto,  
Posso ajudá-la.

O jogo existente entre cada estrofe e estribilho nos leva a uma sensação de ordem/desordem, regularidade/irregularidade. A estrofe nos apresenta a novidade dentro do poema, nos traz a novidade, um assunto novo, uma nova idéia, já o estribilho nos leva de volta ao local já conhecido, à segurança, ao porto seguro. O estribilho tem um caráter mais festivo ao longo do poema, já a estrofe requer mais seriedade, pois apresenta os poderes que o canto tem. Este jogo se repete ao longo de todo o poema<sup>117</sup>.

Como uma sugestão, poderíamos entender este jogo dentro do conceito de Forma Binária, na qual temos duas seções, estrofe e estribilho, que se repetem ao longo do poema. (O que se constitui agora é apenas um exemplo de como poderíamos entender esta Forma Binária dentro do que nos apresenta o poema e as variações que ele nos traz.)

Quando eu canto,  
posso ajudá-la.

→ A (1ª estrofe composta por dois versos)

Sim, posso, sim!  
Forte é o canto!

→ B (estribilho composto por dois versos)

Quando eu canto,  
posso levantá-la.

→ A' (variação temática da 1ª estrofe)

Sim, posso, sim!  
Forte é o canto!

→ B (estribilho – permanece igual)

Quando eu canto,  
endireito seus braços.

→ A'' (variação temática da 1ª estrofe)

Sim, posso, sim!  
Forte é o canto!

→ B (estribilho – permanece igual)

Quando eu canto,  
endireito seu corpo.

→ A''' (variação temática da 1ª estrofe)

Sim, posso, sim!  
Forte é o canto!

→ B (estribilho – permanece igual)

<sup>117</sup> Para destacar o que seja a **repetição**, assunto temático para este capítulo, usarei elementos da música ocidental para referir-me, de maneira análoga, à música iroquesa. É apenas uma elocubração que me pareceu conveniente, uma vez que o objetivo deste capítulo não é a divisão métrica do poema ou sua ritmicidade, mas sim, destacar os versos repetidos que se encontram ao longo do poema.

Poderíamos visualizar cada estrofe como divididas em duas frases, exemplo, quando eu canto / posso ajudá-la. Recitando estes versos em um andamento rápido (*allegro*), teríamos:

<p> <math>\hat{\text{I}}</math>      <math>\hat{\text{I}}</math>              <math>\hat{\text{I}}</math>      <math>\hat{\text{I}}</math>  <u>quando</u> <math>\cup</math> <u>eu canto</u>    <u>posso</u> <math>\cup</math> <u>ajudá-la</u>    <math>\underbrace{\quad}</math>      <math>\underbrace{\quad}</math>      <math>\underbrace{\quad}</math>      <math>\underbrace{\quad}</math>  1 (f)      2(p)      1 (f)      2(p)  1ª frase:      2ª frase:  PERGUNTA      RESPOSTA<sup>120</sup> </p>	<p>→ acentuação tônica dentro da frase</p> <p>→ marcação da pulsação</p> <p>→ intensidade de cada pulsação</p> <p>→ marcação dos motivos<sup>119</sup> e sua pulsação</p> <p>→ apresentação das frases</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quanto ao estribilho, teríamos o seguinte:

<p> <math>\hat{\text{I}}</math>    <math>\hat{\text{I}}</math>    <math>\hat{\text{I}}</math>          <math>\hat{\text{I}}</math>    <math>\hat{\text{I}}</math>  <u>Sim,</u> <u>posso,</u> <u>Sim!</u>    <u>Forte</u> <math>\cup</math> <math>\cup</math> <u>canto!</u>    <math>\underbrace{\quad}</math>      <math>\underbrace{\quad}</math>      <math>\underbrace{\quad}</math>      <math>\underbrace{\quad}</math>      <math>\underbrace{\quad}</math>  1(f)      2(f)      3(f)      1 (f)      2(p)  1ª frase:      2ª frase:  PERGUNTA      RESPOSTA </p>	<p>→ acentuação tônica dentro da frase</p> <p>→ marcação da pulsação</p> <p>→ intensidade de cada pulsação</p> <p>→ marcação dos motivos e sua pulsação</p> <p>→ apresentação das frases</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como nos diria Bosi (1977, p. 87) “O andamento é um efeito móvel da compreensão. Modo sonoro pelo qual se dá a empatia entre o leitor e o texto. Nele se conjugam fôlego, intenção, duração. Dele dependem, na leitura e na execução musical, as medidas internas do ritmo. O andamento é o tempo qualificado.” (Bosi, 1977, p. 87). O que acima descrevemos, num andamento *allegro*, é apenas uma tentativa de compreensão do poema; maneira como interpretamos esta ‘empatia entre o leitor e o texto’. Uma outra possibilidade de interpretação

<sup>118</sup> *f* e *p*: Forte e piano, respectivamente, referindo-se à intensidade dada a cada trecho.

<sup>119</sup> Motivo: uma célula dentro de uma frase musical; pode ser rítmica, melódica, algo que se defina como um padrão que será repetido ao longo da composição.

<sup>120</sup> Frase musical é um pensamento, cujas partes constitutivas se acham tão estreitamente unidas, que, separadas umas das outras, não apresentariam sentido satisfatório, pois elas chamam reciprocamente para se completarem em sua significação. Tais parte são os membros e as idéias (ou desenhos melódicos). (...) Seu primeiro membro (*antecedente*) dá a impressão duma pergunta que se faça, pelo que é também chamado *pergunta*; seu segundo membro (=conseqüente) é como que a resposta ao primeiro, recebendo por isto também: o nome de *resposta*. (La Compôte, 1977, p. 136).

poderia ser utilizando a métrica do ‘binário composto’ (batida rítmica que se encontra na grande maioria das músicas compostas para os filmes sobre índios americanos), onde temos: 6/8  <sup>121</sup>, que lhe dá um caráter mais recitativo.

Ao conceituar o que seria a forma musical e as suas características, o compositor Schoenberg (1993, p. 27) compara a forma musical com a organização de um todo, funcionando como se fosse um “*organismo vivo*”<sup>122</sup>, sendo que uma música sem forma seria como uma “*massa amorfa*”. “*Os requisitos essenciais para a criação de uma forma compreensível são a lógica e a coerência: a apresentação, o desenvolvimento e a interconexão das idéias devem estar baseados nas relações internas, e as idéias devem ser diferenciadas de acordo com sua importância e função.*” (Schoenberg, 1993, p. 27). Relacionando as idéias apresentadas por Schoenberg com o poema da canção estudada, podemos perceber a lógica que se manifesta ao longo do poema, formando em torno de si a coerência que a traduz dentro do conceito de Forma Binária trabalhado neste capítulo.<sup>123</sup>

Podemos perceber também alguns momentos desta dualidade, se nos detivermos no fator altura que nos apresenta este **Canto**. Palestrina (Kiefer, 1987) nos apresentava as diversas sensações que se pode obter com o movimento produzido por uma linha melódica (pensemos no verso), as ondulações que ela produz ao ser lida, formando um movimento ascendente ou descendente (no caso, o desenho da linha melódica a que nos conduz o próprio verso). Se, por exemplo, temos uma linha melódica onde a parte descendente é simétrica à parte ascendente (os dois versos apresentando característica silábicas semelhantes), esta linha melódica nos proporcionará uma sensação de calma e serenidade; por outro lado, se a linha ascendente é lenta, mas a descendente é abrupta, de soco, teremos uma sensação de estupor.

<sup>121</sup> A diferença entre a distância das linhas, neste parágrafo, deve-se ao fato que na Fonte “Notes” – para inserir as notas musicais – a distância entre as linhas é diferente da distância da Fonte “Times New Roman”; qualquer modificação tentando diminuir esta distância comprometia o restante do capítulo.

<sup>122</sup> Langer (1980, p. 133) também retorna a esta idéia de comparar a composição a um organismo vivo. “*A essência de toda composição – tonal ou atonal, vocal ou instrumental, mesmo puramente percussiva, se se quiser – é a semelhança de movimento orgânico, a ilusão de um todo indivisível. A organização vital é a estrutura de todo sentimento, porque o sentimento existe apenas em organismos vivos; e a lógica de todos os símbolos que podem expressar sentimento é a lógica dos processos orgânicos.*”

<sup>123</sup> Não quero com isso ‘aprisionar’ uma canção iroquesa, da qual não se sabe a data, nem o autor ou a letra em língua iroquesa a elementos conceituais do elenco musical ocidental. O que se apresenta aqui é uma visão de como podem ser trabalhados os elementos de repetição e contraste dentro do poema e que, nesse caso, apresenta característica similares aos poemas ocidentais.

“*Às alturas distribuídas pelas sílabas deve-se a entoação ou o desenho melódico do período.*”

(Bosi, 1977, p. 66). Bosi complementarará a descrição sobre a curva melódica com a seguinte seqüência:

*O ritmo empuxa a frase para um ciclo de alternâncias em busca de uma unidade orgânica profunda, lembrando as idas e vindas da respiração em que o inspirar e o expirar são opostos, mas complementares para a vida dos pulmões e do corpo todo. A entoação também compreenderia uma dualidade de base: sílabas altas e sílabas baixas, sílabas agudas e sílabas graves. Uma e outras formam a curva melódica que sobe e desce em função do contínuo expressivo do discurso [texto]. (Bosi, 1977, p. 97).*

No caso dos versos que compõem as estrofes deste poema, temos o exemplo do caso das linhas melódicas simétricas, que nos produz a sensação de regularidade, de calma:

Quando eu canto, posso ajudá-la.

1                    2                    3                    4

Já no estribilho, as interjeições, as exclamações, a quebra rítmica, desconfiguram com a regularidade que se mantinham entre os versos, produzindo uma sensação de imprevisibilidade.

Sim, posso, sim! Forte é o canto!

1            2            3            4            5

Quando acima foi comentado o caráter festivo que apresenta o estribilho, muito deste caráter deve-se justamente a esta quebra da regularidade proporcionada pelas interjeições colocadas como exclamações. Do mesmo modo, a serenidade que nos passam as estrofes, quando é ela que apresenta a novidade no poema, é produzida através da sua regularidade.

A própria acentuação tônica de cada palavra nos leva a um caráter de intensidade e de ritmicidade próprio, apresentando-nos um caráter de tensão e relaxamento. No poema estudado, temos uma constância e repetição de certas palavras de duas sílabas com a mesma acentuação tônica: quando, canto, posso, forte. Toda a carga emocional de cada palavra acaba ficando nesta sílaba tônica, uma sílaba não só com uma acentuação marcada, mas também como sendo de maior duração e com a altura ascendente marcada já no começo de cada

palavra. Bosi (1977, p. 70) descreve a importância do ritmo, destacando os acentos próprios da ‘linguagem oral’, em poemas primitivos<sup>124</sup>, como se segue:

*Os encantamentos, os passos épicos das gestas, as falas mágicas e proprietárias, os versículos do Antigo Testamento, os cantos da liturgia bizantina e medieval cujos textos se preservam até hoje, colam à estrutura frásica, acentuando-a pela repetição e pelo paralelismo. Tudo indica que, recitados ou cantados, os passos da poesia arcaica deviam ser escandidos com energia ritual. O que resultava em dar ênfase às sílabas já fortes e em alargar a diferença entre estas e as fracas.*

Mesmo que não tenhamos a melodia com que era entoada esta canção, mesmo que não tenhamos uma versão escrita com os sons produzidos pela própria língua dos iroqueses<sup>125</sup>, o que nos deixa sem uma análise mais completa da linguagem musical que comportaria este **Canto**, assim como uma análise rítmica dos versos e palavras em língua iroquesa, esta tradução se presta a nos mostrar algumas características (como as mencionadas) dentre as quais poderíamos fazer associações com o propósito da pesquisa, ou seja, de estudarmos textos da oralidade e tentarmos olhá-los com alguma pretensão voltada à educação, trabalhar o ponto de encontro entre dois campos discursivos distintos, o campo do cerimonial sagrado com o campo da educação.

Gostaríamos de manter e conduzir os trabalhos que se seguem em uma particularidade, no que foi acima classificado como **a repetição**, aquela que dá unidade e regularidade ao poema, que utilizamos para titular o capítulo. Repetindo, ao articular as idéias em uma composição, ao apresentar estas idéias, e mesmo para destacar uma boa idéia (uma idéia considerada boa pelo compositor/autor) ele se vale da repetição; é a repetição que vai dar a unidade da peça, vai ser o ponto de referência, vai ser o ponto de orientação.

Como trabalhar a ‘repetição’ dentro do discurso educacional? Como é visto dentro do discurso educacional o ‘professor repetir a explicação diversas vezes’, ‘o aluno repetir o ano escolar’, uma vez que na poesia e na música os autores citados colocam a repetição como aquela que dá unidade e regularidade? Ao termos a pretensão de estudar o discurso educacional em textos de povos orais, poderíamos começar por trabalhar o discurso pedagógico nele contido e, assim, encaminhámos a análise.

---

<sup>124</sup> Bosi divide historicamente o uso poético do ritmo de três maneiras: o ritmo no poema primitivo ou arcaico; no poema clássico e acadêmico; e no poema moderno. Conferir as páginas 69-70 (1977) para maiores esclarecimentos.

<sup>125</sup> Como no caso da *canção de ninar* inca.

Orlandi (1987, p. 27), ao trabalhar o discurso pedagógico, começa sua análise a partir de duas expressões utilizadas para designar o movimento da linguagem e que marcam a tensão que nela existe:

*Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia.*

O discurso pedagógico, para Orlandi, pode ser dividido em três tipos diferentes quanto ao seu funcionamento: o discurso pedagógico lúdico, o discurso pedagógico polêmico e o discurso pedagógico autoritário. Para trabalhar e analisar as diferenças entre eles, a autora considera como base o referente (o objeto do discurso) e os participantes (os interlocutores). Sua análise advém da tensão que produz o texto e, para isso, baseia-se em dois processos, o parafrástico e o polissêmico. As características destes três discursos seriam as seguintes: o discurso lúdico seria aquele em que o seu objeto se manteria presente e os interlocutores se exporiam a esta presença; o discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, e os participantes procuram dominar o seu objeto do discurso, direcionar seu referente; o discurso autoritário se apresenta quando o referente está ausente, não há interlocutores, apenas um agente exclusivo (Orlandi, 1987).

Estudando a tensão provocada pelo **Canto**, como sendo um discurso pedagógico, com características de polissemia e/ou paráfrase, poderíamos seguir o seguinte raciocínio. Seria este **Canto** um discurso pedagógico autoritário? Estaria este discurso a cargo de um agente exclusivo, com poder de mando, com poder de controle, com poder *incontesti*, no qual o referente se encontraria oculto pelo dizer do próprio agente exclusivo? Poderia ser se considerássemos este **Canto** como pertencente somente ao ‘cantor’ (*medicine men*) e se entendêssemos estas palavras como mágicas pertencentes a um grupo social em destaque dentro da tribo. Ou “(...) *aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamariamos de **polissemia aberta** (...)*” (Orlandi, 1987, p. 15), como é o caso do discurso pedagógico lúdico? Seria ilusório pensarmos em polissemia aberta em todos os sentidos no caso deste poema que apresenta os poderes do canto. Acreditamos na possibilidade de encontrarmos neste **Canto** o

que seria um representante do discurso pedagógico polêmico, no qual os interlocutores tendem a direcionar o referente, a controlar a tensão manifesta. Um **Canto** que estaria presente na memória de todo um grupo, não pertencente a alguém em especial, a uma classe em especial, mas pertencente a um arquivo de todos.

O discurso pedagógico que se atravessa neste **Canto** não está corporificado na figura de um professor, não está fortalecido pela figura de uma escola ou instituições de ensino, não está estruturado em dispositivos administrativos federais, estaduais, municipais, eclesiásticos<sup>126</sup> ou seculares, mas, sim, um discurso que se coloca com a característica de pertencer a todos; este 'eu', primeira pessoa, do qual fala o poema, não tem um nome próprio, não é um 'eu' de um chefe ou de um sacerdote, mas são vários os 'eus' formadores. Para entender o discurso educacional neste **Canto**, temos que tentar entender como este discurso toma forma por aquele que o enuncia. Se pensarmos que este **Canto** era unicamente entoado pelo sacerdote, teríamos que levantar a possibilidade de ser dele o poder de mando. Mas se pensarmos este canto como uma canção entoada por todos, onde todos participassem dos poderes do canto, poderíamos entender este discurso tomando corpo na figura de todo um povo, e não apenas na figura de uma sacerdote, por exemplo.

Ao considerarmos este **Canto** como sendo um exemplo de um discurso pedagógico, devemos entendê-lo como um momento de reflexão no processo educacional. Na sociedade dos iroqueses, anterior à colonização européia, não temos centros de ensino (escolas) nem grupos especializados em reger e teorizar sobre os caminhos pedagógico-didáticos sobre o que seria a educação e como contemplá-la da melhor maneira; temos apenas uma referência (página 124) que nos coloca que um dos papéis da mulher dentro da sociedade iroquesa era o da educação. Mas podemos entendê-lo como sendo um momento de reflexão, um **Canto** que é um momento de reflexão sobre o próprio canto, sobre o ato de cantar, sobre a função do cantar, suas possibilidades, seus fins, sua potencialidade. E sendo um momento de reflexão sobre o leque de possibilidades no qual está inserido o canto, sobre o processo a que leva o ato

---

<sup>126</sup> Como não temos a referência de ser, este **Canto**, pertencente a alguma categoria social em particular, seja ela o chefe ou o sacerdote, por exemplo, e por não entender este **Canto** como pertencente a alguém em particular, parti na análise de que ele fosse pertencente a todo o grupo. Este **Canto** tem uma conotação religiosa, como se fosse uma oração, sobre o poder que se tem ao cantar. Entendo este **Canto**, numa comparação com a nossa sociedade cristã, mais em uma analogia ao 'Pai Nosso', pertencente a todos, do que com uma oração de 'Extrema Unção', que somente o Padre pode proferir.

de cantar, poderíamos retirar deste momento de análise (mesmo que sob a forma de uma poesia), um momento pedagógico e educacional.

Colocando este momento pedagógico a que chamamos essa reflexão sobre o poder que o canto tem, de uma maneira que todos possam aprender (literalmente) cantando, chamaríamos para auxiliar um autor da área de Filosofia que nos elucida sobre a influência da música nas pessoas.

Abbagnano (1998, p. 689) nos apresenta duas definições para a concepção de Música: *A primeira considera-a como revelação privilegiada e divina ao homem: revelação que pode assumir a forma do conhecimento ou do sentimento. A segunda considera-a como uma técnica ou um conjunto de técnicas expressivas que concernem à sintaxe dos sons.*

Quando lemos este **Canto**, onde estão manifestos os poderes que o canto possui, temos um exemplo do que seria a relação divina do homem com o sobrenatural; uma concepção metafísica. Quando eu canto, posso, nos remete a algum princípio extraterrestre; somos jogados de (ao) encontro de um poder que trazemos dentro de nós, e ficará ao nosso critério a sua utilização, indo ao seu encontro ou nos debatendo com ele. É este poder manifesto pelo som de nosso canto, por suas palavras, por seu ritmo, sua dança, seus enfeites e pinturas que nos conduz; como dizendo ‘estou munido para tal, estou pronto’, Sim, posso sim!. Ela, a música, passa a ser o caminho ao poder; se queremos entender este poder como sendo algo acima de nossa concretude objetiva, como, por exemplo, alguma representação do Absoluto, de Deus, da Força Infinita, passaríamos a entender a música como um caminho em direção a Deus, ao Infinito. Quando (eu) canto, ‘eu’ me muno com a armadura do Infinito, ‘eu’ consigo desempenhar as funções da Força Infinita, não como um representante do Infinito na terra, mas como que por um instante, um momento de um canto, ‘eu’ possa ser o próprio Infinito. O cantor não como um sacerdote ou um profeta, que traduziria a linguagem dos deuses a uma linguagem sonora (musical) compreensível aos ouvintes, despertando e desacomodando os sentimentos mais íntimos; mas um cantor na primeira pessoa, um sujeito que se coloca como soberano<sup>127</sup>, alguém capaz em sua finitude, alguém convicto em sua fortaleza, Sim, posso sim! sou ‘eu’ quem posso.

---

<sup>127</sup> Herskovits, no livro **Antropologia Cultural** de 1963, desenvolve a questão sobre o ‘etnocentrismo’ em povos ágrafos, sem escrita, definindo como “(...) ponto de vista segundo o qual o próprio modo de vida de alguém é preferível a todos os outros.” (p. 85). Segue-se com uma explicação de que o ‘etnocentrismo’ atuaria “(...) como

Temos, assim, uma representação do que seria o encantamento. O ato de recitar o poema, mantendo a linha melódica de seus versos, a acentuação de suas palavras, conferindo-lhe o seu próprio andamento, seu próprio ritmo, a articulação de suas palavras, a própria entonação, o fervor de uma oração que é repetida e repetida e repetida ..., acreditaríamos estarmos entrando num mundo onde o real não se apresenta como definido, onde o mundo físico nos fugiria sob os pés e o entenderíamos apenas num patamar superior. A palavra não é mais apenas algo dito<sup>128</sup>, o verso não é mais apenas uma frase, o estribilho é mais do que dois versos, a linha melódica deixa de ser apenas um movimento entre a primeira e a última sílaba; o encantamento é mais do que um momento físico. É ele (neste caso) que leva (alguém) a acreditar no 'poder do canto', no 'poder ajudá-la', no 'poder de levantá-la', a despertar esta paixão pelo 'poder'. Quem é este 'eu' que tem o poder? Que sujeito seria este que acredita deter o poder através da fala? Um sujeito que acredita que domina aquilo que diz, que se coloca como possuidor de uma língua, que esquece que está dominado pela rede de memória onde se encontra.

Por quatro vezes é repetido que este 'eu' canta (Quando eu canto); por quatro vezes são descritas ações que se podem fazer com o poder do canto (por exemplo, posso ajudá-la); por quatro vezes é reiterado o poder que este 'eu' tem ao cantar (Sim, posso,

---

*um fator de que opera em favor do ajustamento individual e da integração social. Pois é muito importante o fortalecimento do ego identificando-o com o próprio grupo de alguém, cujos modos são implicitamente aceitos como os melhores.*" (Herskovits, 1963, p. 85-86). O autor demonstra este conceito por ele defendido relatando o mito sobre a origem das raças, do ponto de vista dos Cherokees, tribo pertencente ao grupo lingüístico dos Iroqueses, que apresenta no Anexo N. Esta maneira de se mostrar aos outros como sendo o 'melhor', de considerar a sua cultura como a 'melhor', o seu modo de vida como o 'melhor' poderia ser associado ao sujeito que se apresenta como aquele que detém o poder, o sujeito que tudo pode, soberano, apresentado pelo **Canto**.

<sup>128</sup> Langer (1983, p. 148), dentro do ponto de vista da estética, comenta da seguinte maneira o poder da palavra dentro de um canto: "*Neste nível de organização [refere-se aos atributos como ritmo ou melodia que são reconhecidos como uma estrutura dentro de determinado canto e não apenas como um atributo casual] do discurso [refere-se ao texto], as maneiras ricas e variáveis de articular sons tornam-se aparentes. Vogais longas ou curtas, vogais abertas ou fechadas, consoantes agudas ou suaves, acentos silábicos, e semelhanças formais como aliteração, rima e analogia rítmica, que raramente são notadas na fala, tendem a tornar-se conspicuas. Todos esses fatores servem para mudar o interesse que passa do conteúdo literal das palavras, a coisa dita, para a forma tonal, a coisa cantada. A enunciação, destinada originalmente a criar palavras, cria agora sonoridades que são avaliadas mais como fins do que como meios; ela pontua e elabora o tom cheio que 'leva' as palavras e o produto é uma forma audível, uma peça de música.*" Retornando à Análise de Discurso, não podemos deixar de perceber que este encantamento que se dá entre o som/locutor, som/espectador, palavra/locutor ou palavra/espectador acontece assim que se estabelece um efeito de sentidos entre o locutor e o som por ele proferido e entre o espectador e o som por ele escutado; sem que haja um estabelecimento de sentidos entre o som e o espectador ou locutor, não haverá encantamento – a situação se reverterá num exemplo comparável ao de uma criança analfabeta com um jornal na mão. Ao tratar o encantamento como um efeito de sentidos, não quis com isso deturpar o conceito original de Pechéux (1993, p. 82) sobre o discurso ser um "efeito de sentidos" entre locutores, conceito este adotado nesta pesquisa.

sim!); por quatro vezes é repetido que o canto tem força para efetuar as ações que se deseja (Forte é o canto!). Por quatro vezes ele reafirma para si mesmo e para o outro o poder que ele tem, e ele se vê como soberano neste discurso, o discurso do poder do canto.

Quando direcionamos a proposta para esta dissertação de se levantar os saberes educacionais que perpassam por entre textos de tradição oral, a intenção seria em somar aos atributos de ‘sagrado’, ou de ‘imitativo’, a educação conhecida como pertencente a esta época<sup>129</sup>. Quando autores como Hubert (1976), Cotrim; Parisi (1988), se referem a uma educação ‘voltada ao sagrado’, a uma ‘educação voltada aos mistérios’, acabam por subentender que esta era a principal característica da educação. Não consideram como possibilidade o ponto levantado por Dewey (1959) de que os povos de tradição oral despendiam um tempo considerável para manter seus saberes, aqueles que não tinham uma representação concreta, como suas histórias, suas lendas, para que estes não se perdessem no tempo. Deve-se pensar mais além de uma educação ‘voltada ao sagrado’, ou de uma educação ‘imitativa’. Pode-se analisar este **Canto** como reflexão voltada ao metafísico mas, deve-se considerar este metafísico dentro das relações diárias da própria tribo. Quando eu canto, posso ajudá-la é um verbo que se encontra no presente, uma ação que se desenvolve hoje, no momento; não é uma ação que espera por uma recompensa no futuro, uma benção. Ao ajudá-la estou desenvolvendo uma ação com alguém, este alguém é próximo, da tribo. E essa era uma ação diária da tribo. Ao mesmo tempo que este **Canto** apresenta uma reflexão metafísica, a coloca dentro do presente. Poemas, narrativas, cantos, cumpriam o papel de narrar feitos de um passado mágico distante, pode-se dizer que como característica temática muitos destes textos eram em uma relação com o ‘inexplicável’, o ‘sagrado’, além do ‘físico’, mas podemos, também, perceber, neste **Canto** uma aproximação com a vida comum, esta de todos os dias. Não podemos deixar de mencionar que estes textos se encontravam também relacionados com o que entendemos por formação de uma identidade, de uma história comum, de valores comuns, de leis em comum, de uma cultura – de um Outro – no qual cada membro se reconhecia como pertencente àquele lugar (de uma ‘nacionalidade’<sup>130</sup>, de um

<sup>129</sup> No capítulo 1, no **Corpo Teórico**, é desenvolvida esta temática.

<sup>130</sup> Apesar de ‘nacionalidade’ ser um conceito com uma história que nos remete à Revolução Francesa, utilizei-o nesta frase por não encontrar outro mais apropriado para esta idéia de pertencer à ‘nação iroquesa’. No século XVI (1570) houve a grande reunião de todas as tribos iroquesas sob o nome de ‘Liga Iroquesa’ (Confederação Iroquesa), um acordo de ajuda mútua, comercial, visando à paz e à prosperidade para todos os iroqueses (American Indians or Native Americans). Em nome desta ‘Liga’ e desta identidade como povo defendendo seus interesses frente aos colonizadores europeus é que utilizei o conceito de ‘nacionalidade’, principalmente

orgulho em pertencer a este passado glorioso místico), mas com os olhos voltados ao presente e ao futuro e não ao passado. A rede de memória a qual pertencia tais textos forma(va) um complexo de campos discursivos que iam muito além do puramente educacional – talvez neste ponto encontre-se o principal papel do ato de ‘narrar’ suas histórias, seu passado, sua visão de mundo ao qual pertence, e o cuidado em preservar essa tradição.

A idéia de que saberes educacionais se apresentem por entre lendas, poemas ou mesmo textos de tradição oral perpassa a geografia do território iroquês e a encontramos em outros povos – como os estudados nesta dissertação. Gostaríamos de deter-nos em um lugar em especial que demarcou os primeiros métodos e conceitos do que viria a ser a educação e que também manifestou sua opinião sobre a importância de textos de tradição oral para a sociedade. Assim, chamaríamos para acompanhar-nos, agora, as impressões de um filósofo que racionalizou sobre este papel do ‘narrador’, chamado, nesta ocasião, de poeta ou rapsodo. Apesar se ser de um outro campo discursivo, podemos fazer uma associação entre a Análise de Discurso e a Filosofia, levantando o pensamento e a preocupação de Sócrates sobre o papel e a influência dos poetas/rapsodos na sociedade. Sócrates colocou-se preocupado com o que estes poetas estavam recitando na cidade, uma vez que considerava este gesto um gesto educativo. Acreditava que uma constante vigília deveria ser realizada sobre o conteúdo dos poemas recitados. A seguinte passagem contempla este exemplo (Platão, 1997, Livro II, p. 64-65):

Começa lembrando sobre a educação infantil e as histórias que contamos às crianças:

**Sócrates** – *Nós não começamos contando fábulas às crianças? Geralmente são falsas, embora encerrem algumas verdades. Utilizamos essas fábulas para a educação das crianças antes de levá-las ao ginásio. (...)*

Destaca que aquilo que o jovem (a criança) aprende vai influenciá-la para o resto da vida:

**Sócrates** – *E não sabes que o começo, em todas as coisas, é sempre o mais importante, mormente para os jovens? Com efeito, é sobretudo nessa época que os modelamos e que eles recebem a marca que pretendemos imprimir-lhes. (...)*

---

destacando o lado afetivo deste conceito, que se dá entre o ‘povo’ e o ‘lugar’ onde nasceu. Uma outra possibilidade seria o conceito de etnia (etnicidade) para esta noção de pertencimento.

Sendo essas histórias uma influência na vida dos jovens, devem-se separar as ‘histórias boas’ – que produzem boas influências, das ‘histórias ruins’ – que influenciam de forma negativa o jovem:

*Sócrates – Sendo assim, vamos permitir, por negligência, que as crianças ouçam as primeiras fábulas que lhes apareçam, criadas por indivíduos quaisquer, e recebam em seus espíritos opiniões quase sempre contrárias às que devem ter, em nosso entender, quando forem adultos? (...)*

Termina por encontrar na censura aos poetas/rapsodos a melhor maneira de prevenir futuros cidadãos que não se enquadram no modelo ideal por ele personificado:

*Sócrates – Portanto, parece-me que precisamos começar por vigiar os criadores de fábulas, separar as suas composições boas das más. Em seguida, convenceremos as amas e as mães a contarem aos filhos as que tivermos escolhido e a modelarem-lhes a alma com as suas fábulas muito mais do que o corpo com as suas mãos. Mas a maior parte das que elas contam atualmente devem ser condenadas. (Platão, 1997, Livro II, p. 64-65).<sup>131</sup>*

Homero seria calado em seus versos aos olhos de Platão. Isto é, no período em que os gregos começaram a desenvolver suas primeiras pesquisas em pedagogia, visando à formação íntegra do cidadão, modelando este cidadão aos objetivos da cidade, começaram, também, as primeiras fronteiras impostas aos conteúdos a serem contemplados neste ato de ensino/aprendizagem. Restrições passaram a ser feitas aos textos que advinham da tradição oral. Ao restringir, calavam-se algumas vozes<sup>132</sup>.

Este exemplo, advindo da Grécia, ilustra a importância com que deve ser visto este papel do poeta, dos poemas, das narrativas, enfim, do que é dito dentro de uma sociedade, em um lugar.

<sup>131</sup> Neste trecho temos o exemplo da educação como ‘modelar’ o aluno conforme os objetivos do professor – ou daquele que se coloca como autorizado para tal. Idéia desenvolvida no capítulo 1, p. 49 desta dissertação.

<sup>132</sup> Práticas punitivas, preventivas, de censura são facilmente encontradas em discursos provenientes da cultura greco-latina – ou de povos que estiveram sob a sua influência, como no exemplo citado de uma prática preventiva discursiva na educação onde a censura ao saber deveria ser feita em alguns casos. Numa comparação com os povos estudados nesta dissertação, estas práticas preventivas/punitivas se davam de outra maneira. No capítulo 2, sobre o **Rig-Vedas**, a própria divisão em castas já limitava o saber a uma determinada participação social; no capítulo 3, sobre o Império Inca, o acesso ao saber também estava condicionado a uma determinada classe social (não se usa o conceito de casta para denominar as classes sociais dentro do Império Inca, se bem que, em alguns casos poderia ser feita a aproximação, pois o filho do Inca pertencia aos ‘filhos diretos do Sol’, assim como todo *Amauta* era, necessariamente, filho de *Amauta*); no capítulo 4, sobre os Bororos, assim como neste capítulo, as narrativas pertenciam a todos, não se conhece algum caso de censura entre as histórias infantis – apenas o conhecimento do sacerdote era particular a um determinado grupo de pessoas que estavam representando este papel social, mas uma característica a ser levantada era que, as rezas, orações, eram ditas em voz alta, o resto do grupo tinha acesso a estes recitativos, apenas não repetiam porque era um ‘texto com dono’, o sacerdote deveria pronunciá-lo para que fizesse efeito, para que fosse válido.

Em outras palavras, estaríamos tratando de assuntos, ‘de tudo o que podem ou devem ser ditos em uma conjuntura dada’, as formações discursivas ou às redes de memória como definimos no **Corpo Teórico** (nota 19). Os gregos preocupavam-se em selecionar os assuntos tratados durante a vida diária, objetivando fins que visassem a educação futura do educando. Os iroqueses, sem uma teoria sobre a educação para ser trilhada, apresentavam ‘etapas’ a serem conquistadas – como o exemplo citado em que o garoto deveria caçar seu animal para ser considerado um adulto. E quantas vezes podia-se tentar? Não sabemos, mas o que sabemos é que quando ele conquistava este lugar dentro da sociedade iroquesa, esta o recebia com uma festa. Podia repetir, caso não conseguisse? É muito provável. As informações que nos chegam não falam em limites impostos às crianças, como dizendo que ‘os meninos podiam tentar 3 vezes a caça, caso falhassem, permaneceriam como criança para o resto de suas vidas aos olhos da tribo’. Não faz sentido. Dentre o arquivo de memória iroquês nas quais nasceram, as crianças produziram um sentido para o dito *Quando eu canto, posso. E, se posso ajudá-la, se posso levantá-la porque não poderei ‘caçar’?* É um discurso que lembra o discurso do sujeito soberano tratado no capítulo 2 da dissertação, sobre o sujeito que se encontra nos livros didáticos e que é um sujeito almejado pela escola. Mas, temos um abismo de diferenças entre estes dois sujeitos, o do ‘estudante’ iroquês (da criança que tem que cumprir etapas para ser considerada um adulto) e o do ‘estudante contemporâneo’ (a criança que tem que cumprir uma seriação de graus escolares para ser aceita na sociedade). Em ambos os casos temos ‘etapas’ a serem cumpridas, sejam escolares ou de feitos heróicos a serem conquistados, e ambos, quando conquistados, são recebidos com festas ao final. Gostaríamos de remeter, nesta etapa, ao título do capítulo, **A Repetição**. Enquanto na sociedade iroquesa não exista nada que comprove o mito que diz que é errado repetir – no caso repetir a ação de caçar –, este mito de que é errado repetir está presente na comunidade escolar e na vida social. Explicamo-nos: a nossa sociedade não coloca materializado explicitamente (carimbado e reconhecido em firma) que o ato de repetir é errado – ela utiliza-se de vários subterfúgios para colocar desta forma. Por exemplo, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, coloca que (Art. 24, V-a) a avaliação é ‘contínua e cumulativa’, que deve ser dada preferência pelo ‘qualitativo’ sobre o ‘quantitativo’, deve-se valorizar os ‘resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais’; além de somar as avaliações realizadas durante o ano escolar, o professor deverá ‘acelerar os estudos’ para os alunos com ‘atraso escolar’ (Art. 24, V-b), e recuperação ‘paralela ao período letivo’

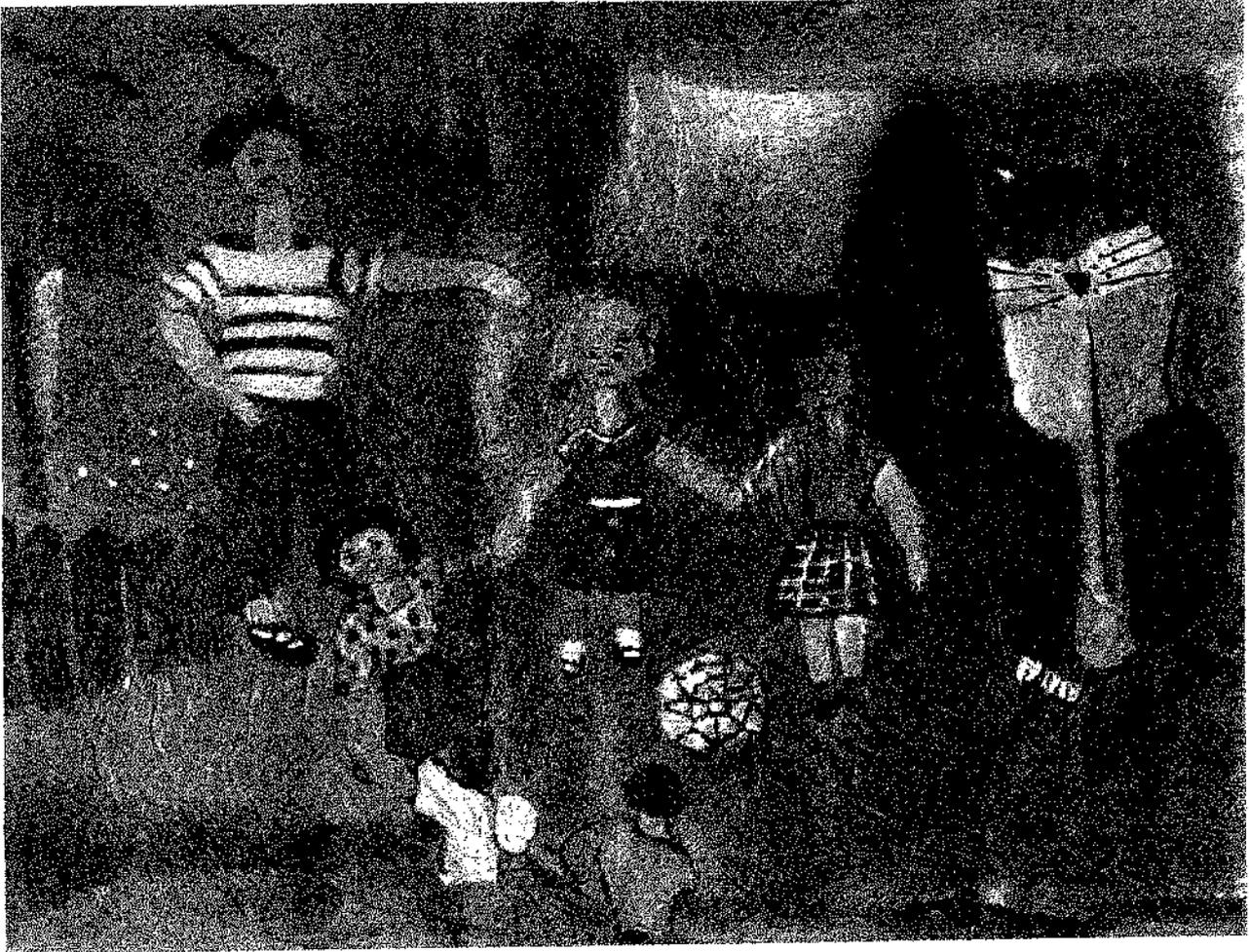
(Art. 24, V-e), afora as provas finais, já mencionadas. A **Lei** apenas menciona que o aluno não obterá aprovação caso não tenha uma frequência mínima de 75% (Art. 24, VI) - em outras palavras, ele 'não é aprovado' se faltar muito (a **Lei** prefere usar a palavra 'não aprovado' do que 'reprovado'). A escola cobra dos professores esta 'soma' de atividades realizadas ao longo do período escolar, os pais esperam de seus filhos 'boas notas' para que ao final do ano todos tenham 'boas noites felizes', apenas citando alguns pontos da cadeia de influência no âmbito escolar. E, assim, os professores 'somam' boas notas a todos - fictícias ou não -, e os alunos apresentam bons boletins na época de Natal aos pais. A idéia que se tem é que 'repetir' de ano não precisa ser um assunto debatido na escola ou com os pais, uma vez que a **Lei** não usa a palavra 'reprovar' e onde a sociedade já tem prontas respostas para mostrar que o repetir é o errado - 'o aluno vai perder a turma', 'o professor é pago pelos pais dos alunos', 'a Secretaria da Educação cobra um balanço anual favorável das escolas', 'professor que roda aluno não é bom', entre tantos outros.

A questão se colocaria assim: 'rodar', 'repetir' é errado? E se, por alguma razão, o aluno gostou da quinta série e quiser ficar, lhe é permitido? Lhe dirão que ele vai gostar da sexta série também, e que seria errado ficar na quinta série porque os colegas estarão da sexta; por exemplo. A criança não pode repetir os conhecimentos que aprendeu como repete o jogo de game, onde ela gosta de repetir; não é permitido gostar muito de uma mesma série a ponto de querer repeti-la, a escola não é um jogo. Até onde o 'certo' é passar de ano e o 'errado' é o repetir de ano? O 'certo' é passar no exame de admissão/seleção e o 'errado' é rodar e ter que esperar mais um ano. A nossa sociedade acabou qualificando, adjetivando o conhecimento, os saberes justamente em crianças quando estas estão dando um significado aos conhecimentos, aos saberes, quando estas estão interpretando o real onde vivem! O 'certo' e o 'errado', a nota 'A' ou 'C' para a interpretação que a criança faz deste mundo que aí-está acaba tomando contornos de abuso de poder de um superior sobre o inferior. Qual seria a justificativa para alguém (um professor, um pai, um 'superior') dizer que 'a interpretação que ela (uma criança, um estudante, um 'inferior') fez da conta matemática atingiu uma pontuação 6'?<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> O errado seria 'medir' a interpretação, o significado que esta criança dá ao real que se apresenta. Com isso não quero dizer que sou a favor da abolição da 'avaliação' como aquela que ocorre para ingresso a um departamento específico. Uma coisa é 'fazer prova de admissão' para o emprego, outra é 'fazer prova para medir a interpretação de alguém que está aprendendo a interpretar'.

A vida iroquesa não é apresentada apenas como um currículo onde se corre atrás de etapas que devem ser conquistadas e sobrepostas ao *infinitum*. E é este um dos pontos onde as diferenças e os fins da educação se mostram com maiores diferenças. A educação no mundo contemporâneo está muito mais limitada e regulada dentre ‘o que deve e o que pode ser dito’, dentro de um controle que lembraria o almejado por Sócrates – selecionar entre os saberes aqueles que irão ser úteis ao estado e educar (moldar) o estudante com eles, o ‘certo’ e o ‘errado’ passa a ser um pré-requisito. Para o mundo iroquês, o que ‘pode e deve ser dito’ é dito, por todos e para todos (salvo as rezas, etc., que são ditas pelo sacerdote para fazerem efeito). A repetição é que vai ensinar ao garoto iroquês as manhas da caça – os pontos que não foram favoráveis na primeira tentativa ele irá evitar na segunda. E não há nada de errado nisso.



## 6 A RESISTÊNCIA

*Para resumir: a memória do que foi dito, isto é, das palavras efetivamente empregadas em um enunciado [o ato elocutório], apresenta poucos problemas nas culturas sem escrita, desde que o texto seja curto, e a distância no tempo, pequena. Textos mais longos podem ser preservados por mais tempo, desde que especialmente preparados. Recursos mnemônicos associados a figuras de linguagem, à fala metrificada e poetizada permitem a preservação e a recuperação da forma verbal de informações culturalmente significativas. Contudo, a memorização *ipsis verbis* parece uma atividade exclusiva das culturas com escrita, pois pressupõe a existência de uma versão original ou fixa com a qual a memória pode ser confrontada. Sem tal transcrição, há uma amplitude maior no que é aceito como versão exata do que foi dito. Em consequência, a distinção direta e indireta pode não ser tão clara nos contextos orais e, de modo mais amplo, nas sociedades orais. (Olson, 1997, p. 117).*

E se deixarmos às crianças o encargo de ‘guardiãs de um texto’? Como é que as crianças preservam o seu entorno cultural oral? Fazem uso de que recursos? Acaso sabem ler e escrever? E se não sabem? (E se não se encontram nem preocupadas em saber?) E se não faz diferença entre quem sabe lidar com recursos gráficos e quem não sabe? Olson, na citação acima, coloca-nos a utilização de recursos mnemônicos para facilitar a reprodução de um texto. Se tentássemos descrever ou listar os tantos recursos mnemônicos possíveis de serem conjugados para ‘lembrar-se’ de um texto, poderíamos entender a composição estrutural de uma brincadeira infantil que congrega uma série desses recursos. É uma brincadeira que mistura teatro, enredo, música, dança e até um cenário imaginário; brincar de ‘ópera’<sup>134</sup>, brincar de uma seqüência de ‘óperas’? O tempo convencionou chamar essas miniaturas de óperas, dramáticas, burlescas ou cômicas, montagens infantis à plena luz do dia, em lugar

---

<sup>134</sup> Uma definição para ópera é a seguinte: “*Obra dramática que combina música, poesia, ação, teatro, arte visual e mise-en-scène.*” (Isaacs; Martin, 1985, p. 267) Sua origem encontra-se na Grécia Antiga na montagem das tragédias, mas foi com a Camerata Florentina, no século XVI, que as bases da ópera foram lançadas, passando por constantes mudanças ao longo dos séculos. Uma *canção de roda* pode ser composta por várias das partes que formam uma ópera (por exemplo, **Lá na Ponte da Vinhaça** que requer uma coreografia complexa que representa a ação dos versos) ou de apenas algumas (por exemplo, **Marcha Soldado** em formato de pelotão); é importante destacar que é no imaginário que a cena dramática/cômica se concretiza.

aberto, de *canção de roda*<sup>135</sup>. E se esquecer uma palavra do texto, como faz? (Ora, inventa outra!)<sup>136</sup>.

A citação de Olson que abre este capítulo contempla o que representa a canção de roda<sup>137</sup> dentro de nossa sociedade. Uma sociedade que, atualmente, privilegia o ato elocutório quando grafado, que mitifica o alfabetismo<sup>138</sup> como condicionante para a vida em sociedade e sobrevivência da espécie e que convoca ‘toda criança na escola’<sup>139</sup>. Durante séculos as canções de roda pertenceram à cultura de tradição oral; nos últimos anos, temendo perder-se essa tradição, elas foram registradas. As crianças deixaram de ser as ‘guardiãs’ dessas canções; os adultos tomaram para si esta incumbência, grafaram tudo. Não é intenção neste capítulo estudarmos a canção de roda enquanto as formas grafadas, mas, sim, como as crianças produziram sentidos para essas canções, como interpretaram essas *canções*. É muito longa a relação entre a criança e a canção de roda, uma relação que construiu sua história dentro da História da Humanidade. Quando, nos capítulos anteriores colocamos as narrativas/lendas como exemplares de histórias infantis da História da Humanidade<sup>140</sup>, caso quiséssemos musicar esta histórias, certamente pensaríamos em canções de roda para nos acompanhar.

<sup>135</sup> Como diferenciador utilizarei a forma itálica; uma vez que não iremos trabalhar uma canção em específico, mas sendo o conjunto temático do capítulo.

<sup>136</sup> Trocar palavras de sons iguais entre si, de uma mesma língua (idioma) ou entre línguas parece ser uma constante em canções de roda. Por exemplo, numa comparação entre idiomas podemos citar Eu sou pobre com a similar Je suis pauvre, ou Passa, passa, Gavião com Sur le pont d’Avignon (Garcia; Marques, 1988). Dentro da Língua Portuguesa podemos encontrar variações de eufonia, por exemplo, na *canção de roda A linda Rosa* (ou *Rosa Juvenil*) um verso pode ser Vivia alegre em seu lar enquanto em outra cidade (lugar) temos como Vivia alegre num solar ou, então, em outro verso, Um dia veio a bruxa má por Mas uma feiticeira má entre outras variações (Garcia; Marques, 1988, nas p. 91-92 encontram-se outros exemplos).

<sup>137</sup> Todas as *canções de roda* citadas como exemplos neste capítulo foram coletadas a partir de dois cancionários infantis, um de Novaes (1986) e outro de Garcia; Marques (1988). Tomei a liberdade de não repetir este dado continuamente após cada *canção* principalmente por dois motivos: 1° para não romper a seqüência da redação e, 2° por fazerem parte, essas *canções de roda*, de domínio público, sendo parte do arquivo de memória de nossa História como Humanidade.

<sup>138</sup> Dentro da Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais do PPGEDU-UFRGS essa temática vem sendo estudada pela Profa. Dra. Norma R. Marzola (1998, p.111-112). “Portanto, o alfabetismo escolar apresenta-se, nesses discursos, como um instrumento de libertação do indivíduo, inclusive das suas amarras sociais e culturais. E este entendimento acaba por corroborar o que GRAFF (1990) chama de *mito do alfabetismo*, ou seja, a crença de que a alfabetização, por si mesma, pode transformar tanto o sentido de poder das pessoas quanto as hierarquias sociais e econômicas.” O livro de Graff citado no artigo é – conforme a descrição apresentada: “GRAFF, H. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. N.2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.” Este livro não se encontra discriminado nas **Referências Bibliográficas**.

<sup>139</sup> Propaganda governamental – Presidente: Fernando Henrique Cardoso – de estímulo para que toda a criança se matricule em uma escola.

<sup>140</sup> No **Corpo Teórico**, nota 27, temos a explicação deste assunto.

Se passarmos os ‘olhos’ em nossa História, vamos encontrar representações de danças em formato de roda, onde seus integrantes participavam de mãos dadas e saltando ao som de uma melodia, em festas na Grécia Antiga (como as Dionisiacas), na Idade Média com crianças que brincavam desta maneira, provavelmente configurando-se em uma versão infantil dos bailes de salão; e hoje (uma resistência!) ainda é possível vermos crianças nesta atividade, apesar de todos os brinquedos que estão ao seu alcance.

Se, por um lado, temos as festas adultas influenciando na temática das canções de roda, como na Idade Média, por outro, temos exemplos de situações cotidianas, representações do dia-a-dia, nas quais as crianças foram buscar assuntos para as brincadeiras. Uma canção nos vem da atividade militar, **Marcha Soldado**, que, em tom de deboche, a criança imita um pelotão em formação de marcha, cantando uma melodia com a seguinte letra: *Marcha soldado / cabeça de papel / quem não marchar direito / vai preso no quartel.*

Outra situação que imita a atividade adulta são os jogos. Uma canção nos vem da brincadeira de passar o anel por entre as mãos, em um grupo de crianças em formação de círculo, enquanto alguém ao centro tenta adivinhar com que está o anel. Enquanto o anel passa de mão em mão, sem que a criança ao centro o perceba, a canção que o grupo canta é a seguinte **O bobão**: *O bobão entrou na roda, ô bobão! / Ele é um toleirão, ô bobão! / está vendo o anel passar, ô bobão! / Não sabe pôr a mão. / Vai, vai, vai! / vem , vem , vem! / O anel por aqui passou!*

As história infantis (hoje consideradas ‘infantis’ mas que na Idade Média eram apenas ‘histórias’ – para todos, independente da idade – geralmente de terror<sup>141</sup>) também contribuíram para terem sua versão musical, como ‘A Bela Adormecida’ que virou **A linda Rosa juvenil**. Nesta canção temos a seguinte seqüência de versos para conduzir a história: A

<sup>141</sup> Ilustro aqui com dois autores que desenvolvem suas pesquisas na área das Histórias Infantis. Para informações acerca da história das Histórias Infantis, as histórias de fadas no mundo persa ou as histórias de heróis no mundo europeu, sobre a obra de Perrault – marco na literatura infantil – posteriormente consolidando-se com os irmãos Grimm, com Andersen, chegando ao nosso século com Walt Disney, consultar o livro de Jesualdo, **A literatura Infantil** (1988). Sobre o livro **Os Contos**, de Perrault, escrito no final do século XVII, é fácil de encontrar-se na sua versão em francês (no original); na Edição de G. Rouger, os contos são acompanhados por gravuras de época, geralmente representando as partes mais violentas da história. Um outro trabalho que aborda o lado mais violento das Histórias Infantis é a Dissertação **Os dois lados do Espelho: a representação da bruxaria nos Contos de Grimm** (Haiml, 1996), o papel das bruxas nas histórias é analisado sob o ponto de vista de autores que contemplam a área da antropologia, da semiótica e da psicologia.

linda Rosa juvenil (bis) / Vivia alegre no seu lar (bis) / Mas uma feiticeira má (bis) / Adormeceu a Rosa assim (bis) / Não há de acordar jamais (bis) / O tempo passou a correr (bis) / E o mato cresceu ao redor (bis) / Um dia veio um belo rei (bis) / Que despertou a Rosa assim (bis).<sup>142</sup>

Aqui no Brasil, particularmente, as canções de roda sofreram a influência direta das raças e nacionalidades distintas que participaram de nossa colonização. Muitas dessas canções seriam hoje consideradas ‘não politicamente corretas’ de serem cantadas, por ferirem os padrões éticos contemporâneos, uma vez que nelas estão representadas manifestações de superioridade de uma raça, ou de grupo étnico, em detrimento a outra. Um exemplo é a música **Dança, neguinha**, cantada de forma dialogada: - Dança, neguinha! / - Não sei dançar. / - Pega o chicote, / - E começa a pular!. Nesta canção de roda, a criança/neguinha é a que fica ao centro da roda e, quando era de se esperar que as crianças em roda fossem as que tivessem o chicote (geralmente uma varinha) numa analogia aos castigos recebidos pelos escravos, a representação cênica da canção nos surpreende com uma inversão de papéis, é a criança central – a neguinha – que gira o chicote/varinha por cima da cabeça enquanto os versos são recitados. Ao terminar a quadra, uma nova criança recebe o chicote/varinha e dirige-se ao centro da roda. Da Espanha temos a referência **Fui na Espanha**: Fui na Espanha / Buscar o meu chapéu. / Era azul e branco / Da cor daquele céu. Do Rio Grande do Sul temos a canção **Chimango**: Chimango, Chimango, Chimango, / Ninguém sabe lá o que é: / Se é valsa, se é rumba ou se é tango, / Se dança batendo o pé. Uma outra compara meninas da Europa com as brasileiras com a seguinte quadra (**As meninas da Europa**): As meninas da Europa, / Elas são namoradeiras / Nem imitam nem igualam / As meninas brasileiras.

E o que tem a canção de roda de tão especial assim? Dentro de uma análise superficial, o que poderíamos tirar? As suas temáticas geralmente se encontram dentro de uma cena cotidiana, com personagens cotidianos (Ex. **Atirei o pau no gato**, onde tem o ‘eu’, a Dona Chica e o Gato); personagens urbanos (Ex. **A carrocinha**, sobre o recolhimento de cachorros na rua); personagens rurais (Ex. **Eu sou camponesinha**, sobre uma ‘camponesinha’ que não

<sup>142</sup> Esta versão encontra-se resumida. A versão completa encontra-se no Anexo O.

se cansa de trabalhar); paisagens campestres (Ex. **A canoa virou**, sobre uma canoa que virou porque Fulana não soube remar); paisagens urbanas (Ex. **Na Praça da Bandeira**, sobre uma Fulana que rasgou a saia e foi tomar café com José); ou se encontra dentro da fantasia de ‘príncipes e princesas’ (Ex. **A linda Rosa juvenil**, a história de Rosa, que vivia alegre, veio a feiticeira e a adormeceu, mas um belo rei a despertou); muitas são histórias de amor (Ex. **Nesta rua**, sobre um anjo que roubou ‘meu’ coração); histórias militares (Ex. **O castelo pegou fogo**, enquanto o castelo pegava fogo, Seu Francisco gritou para salvar a bandeira nacional); ou histórias religiosas (Ex. **Capelinha de Melão**, sobre o São João)<sup>143</sup>.

Além do mais, tem todo o aparato mnemônico para se lembrar dela e não esquecê-la, um ritual, uma pequena ‘ópera’. É a hora em que pedras de calcário viram diamantes, em que meninos são príncipes, em que varinhas são chicotes, em que o espaço onde brincam é um castelo luxuoso. A formação das crianças em círculo, as mãos dadas reafirmando a amizade, a cumplicidade de um sussurro ao ouvido, um recitativo de ‘os versos bem bonitos’<sup>144</sup> ditos ao centro da roda e na frente de todos, a letra em forma de quadras, a ludicidade com que é feita, a história que conta, e as brincadeiras a partir disso. Há o ‘diretor de texto’ – todo grupo tem um que sabe ‘tudo de cor’, o ‘diretor de cena’ – aquele que ‘manda cada um para o seu lugar certo’, os ‘artistas’ com seus papéis já estipulados – as ‘eternas princesas’, os ‘sempre príncipes que não querem ser’, tudo isso acaba por construir maneiras para se lembrar da canção de roda e de não esquecê-la.

A relação que a criança estabelece com a língua materna passa a ser, de certa forma, uma relação de cumplicidade, uma relação íntima, ‘coisa de amizade’. Afinal, é a partir desta relação que os primeiros “*efeitos de sentidos*” (Pêcheux, 1993, p. 82) estão sendo produzidos, os primeiros discursos. A relação com a palavra passa a ser muito particular. Não existem fronteiras para esta relação e um universo de possibilidades são aceitas. As palavras que formam os poemas acabam não sendo um problema para as crianças. Se o ‘admirou-se’ tem muita letra, logo vira ‘dimirou-se’<sup>145</sup>, mesmo que quem cante não saiba o que é, que não faça

<sup>143</sup> Estas canções de encontram em Anexo, de O a X. A distribuição das temáticas e personagens que costumam povoar as *canções de roda* e, aqui nesse capítulo, utilizada, foi de caráter exemplificatório; Novaes (1986) segue outra abordagem classificatória (cf. p. 10, 11 e 12), e Garcia; Marques (1988) também utilizam outras características para destacar (cf. p. 120 - 121).

<sup>144</sup> Referência às ‘penitências’ impostas durante a brincadeira, entre elas a de dizer uma quadrinha entre as estrofes da *canção*.

<sup>145</sup> Referência ao verso Dona Chica admirou-se da *canção Atirei o pau no gato*.

sentido ainda. E, assim, o contato se estabelece entre a criança e a língua materna, esta língua com que ela vai se relacionar com os outros. Com canções de roda a criança aprende primeiramente a repetir o ‘dimirou-se’, o ‘caxamgá’<sup>146</sup>, o ‘acuda’<sup>147</sup> entre outras tantas, até produzir um sentido para elas<sup>148</sup>. Através da língua a criança acaba por estabelecer o mundo onde vive, a perceber este real que se apresenta; constituindo o mundo onde vive, acaba por se constituir como sujeito. Da exterioridade, do ‘já-aí’ (intertextualidade) a criança recebe o sentido das palavras, através da sua interpretação é que este sentido já dado vai fazer sentido para ela. A criança não reproduz o que está pronto, o que está dado, tal qual como lhe foi apresentado; ao interpretar isto que lhe é dado – no caso, palavras – ela acaba por estabelecer um sentido só seu, e pode levar anos até que o significado legitimado do dicionário lhe mude aquele primeiro sentido ao qual estava filiada. Através das palavras que a criança e nós vamos aprendendo, repetindo, dando sentidos, é que vamos criando nosso entorno de conhecimentos, nosso campo de conhecimento, que vamos construindo e constituindo aquilo que nomeamos e como interpretamos este real que ‘aí-está’. E, ao falar sobre este real, utilizamos as palavras com as quais constituímos nosso campo de conhecimento. O nosso real, aquilo que definimos como real, é o discurso que constituímos para ele.

Acima colocamos rapidamente como a história infantil e a *canção de roda* apresentam pontos em comum. Zilberman; Magalhães (1987, p. 13), em suas pesquisas sobre a influência da história infantil na formação da criança, listam, a princípio, dois pontos como principais para que a criança lide com o mundo que se apresenta, para que a criança compreenda este mundo. São eles:

- com uma história, que apresenta de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria. (...)
- com a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio lingüístico, a literatura infantil preencherá uma função de conhecimentos: (...).

Numa analogia, poderíamos associar esses pontos de compreensão do real também pelo ponto de vista da *canção de roda*. As canções apresentam e descrevem situações reais da

<sup>146</sup> Referência ao verso Jogavam o caxangá da *canção Escravos de Jó*.

<sup>147</sup> Referência ao verso Acuda a bandeira nacional da *canção O castelo pegou fogo*.

<sup>148</sup> (...) podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (Orlandi, 1999, p. 42-43).

sociedade (casamento, amor, guerra, etc.), situações de ‘paga’ (em que a criança deve entrar no meio da roda e dizer um verso, por exemplo), etc. E o papel da linguagem numa fase em que a criança está aprendendo a falar, começando a ter um controle do seu aparelho vocal, a conhecer e a juntar sílabas para formar palavras antes desconhecidas<sup>149</sup>.

Por outro lado não podemos deixar de entender que este real é percebido através de um discurso, de como as crianças entendem e participam deste mundo, como elas produzem um efeito de sentidos para este mundo, e que a linguagem é um lugar de equívocos – como pode-se perceber pelas múltiplas versões de cada *canção* de uma região a outra, de uma roda para outra e, mesmo, dentro de uma roda. Muitas vezes apenas alguns sons são percebidos, das vogais ou das sílabas que fazem algum sentido dentro da palavra para a criança que esteja cantando; se o objetivo da criança é jogar-se no chão quando canta **Atirei o pau no gato**, quando chegar na palavra ‘doberrô’ (do berro), não interessa o que ela signifique, ou se está correta ou não, interessa que depois dela vem o ‘Miau’ e todos vão ao chão – crianças gritam de prazer quando chega o ‘berrô’, faz sentido para elas, mas muito diferente do sentido literal que fala do sofrimento do gato ao receber uma paulada e do seu miado de dor.

Considerar atividades lúdicas, que foram concebidas como lúdicas, como possibilidades ou mesmo instrumentos para uma situação de aprendizagem, é uma idéia que vem sendo construída, paulatinamente, ao longo da História da Educação. Atividades antes consideradas apenas lúdicas passaram a receber um contorno pedagógico configurando-se, assim, em uma atividade teórica e categorizada como de pesquisa pedagógica. Desenvolvemos esta idéia.

Aristóteles, Froebel, Comênio, alguns dos autores citados no capítulo destinado ao **Corpo Teórico** desta dissertação, tinham algumas idéias a respeito do brincar e do ato de brincar. Uma vez que colocamos neste Capítulo a questão da *canção de roda* como brincadeira, vejamos o que estes autores têm a nos dizer sobre a brincadeira ou ato de brincar.

Aristóteles, em **Política**, preocupado em idealizar uma educação que tivesse como fim a formação do caráter, da virtude, se mostra muito econômico na utilização de brinquedos ou

---

<sup>149</sup> Aqui entra como exemplo as múltiplas ‘versões’ dentro de uma mesma roda quando uma palavra é desconhecida por uma parte do grupo, por exemplo: ‘ladrilhar’, do verso *Se esta rua fosse minha, eu mandava ladrilhar que vira ‘ela brilhar’, ‘ela trilhar’ ou alguma palavra que apresente o final em ‘lhar’ (da canção Se esta rua fosse minha).*

mesmo no ato de brincar. A criança, até os cinco anos, não deveria freqüentar a escola ou ter alguma instrução, mas deveria “(...) *movimentar-se o bastante para evitar a indolência corporal;*” (1336a, Livro VII, Capítulo XV, §1, p. 263), e isto poderia ser obtido através de jogos infantis desde que próprios às pessoas livres. Uma passagem coloca a questão da seguinte maneira:

*As estórias e as fábulas que convém contar às crianças nesta idade devem ser objeto de cuidados das autoridades chamadas Inspetores de crianças, pois todos estes entretenimentos devem preparar o caminho para os exercícios supervenientes; por este motivo os jogos infantis em sua maior parte devem ser imitações das ocupações a que as crianças terão de dedicar-se mais tarde com seriedade.* (1336a, Livro VII, Capítulo XV, §1, p. 263).

Jogos infantis indicados por Aristóteles seriam os que apresentam características educativas (no sentido defendido por ele de que educar seria ‘modelar artisticamente’<sup>150</sup> o aluno conforme os valores e objetivos visados pelos governantes) preparando o futuro (homem) profissional. Assim, brincar de ‘legislar’ seria uma brincadeira aceitável aos princípios desta educação; na educação contemporânea poderíamos acrescentar brincar de ‘Banco Imobiliário’, de ‘Laboratório Químico’, brincar de ‘xadrez’, entre tantos outros que se encontram disponíveis em Lojas de Brinquedos, assim como em jogos interativos e didáticos que são conhecidos como ‘games’ de computador.

Comênio, defensor do método de ensino que se dá através da imitação, que acreditava que o objetivo máximo da educação estivesse na formação do bom cristão, defendia, ainda de maneira muito tímida no século XVII, o prazer na educação. No capítulo intitulado **Fundamento para aumentar a rapidez no ensino** consta um subtítulo que se chama **Mistura do recreativo ao sério**. De maneira muito de passagem, e sem maiores aprofundamentos, o autor começa “*Por fim, será um notável procedimento idealizar diversões (daquelas que sejam permitidas à juventude para recriação de seu espírito em que se represente, ao vivo, a seriedade da vida – para que a isso se habituem.*” (Comênio, 1954, p. 256-257). Isto é, ‘brincar’ de vida real, brincar de trabalhar em ofícios, em atividades militares, etc., visando-se já o futuro do aluno para alguma profissão (bandeira já levantada por Aristóteles). Não seria o prazer de brincar pelo prazer de brincar, mas visando algum futuro para esta atividade que é brincar. Comênio termina este item da seguinte maneira:

---

<sup>150</sup> Idéia apresentada no capítulo 1, p. 49.

*Estas brincadeiras levam à verdade. E então realizaremos o desejo de Lutero: “Ocupar, na escola, a juventude, com estudos sérios, mas de tal maneira que passe o dia com tanto prazer como se estivesse brincando”. Desta maneira, as escolas farão verdadeiramente a preparação para a vida. (Comênio, 1954, p. 257).*

Froebel (1913, p. 57), quando nos fala sobre a importância dos jogos infantis, coloca da seguinte maneira: *“Los juegos de esta edad [el niño] son los gérmenes de toda la vida futura, porque allí el niño se muestra y desarrolla por entero en sus más varios y delicados aspectos, en sus más íntimas cualidades.”* Este educador destaca outras qualidades no ato de brincar, não dividindo a brincadeira entre ‘de cunho profissionalizante’ ou ‘de cunho não-profissionalizante’. Enfatiza aspectos no ato de brincar que poderiam ser interpretados como levantando o referencial da vida em grupo, o social, como também atos e ações próprios de cada um que pratique o ato de brincar, o particular.

Se a idéia de colocar o brinquedo ou uma atividade lúdica como um instrumento para o ato de ensino já é antiga e cresceu nos últimos anos, a ponto de a palavra ‘brincadeira’ praticamente sair das ruas e localizar-se nas ‘escolas’ seria de se pensar em porque desejar que toda a brincadeira seja um ato de ensino? Ou, será que toda a brincadeira é um ato de ensino? Será que todo o brinquedo pode ser adaptado para ser pedagógico? É lícito pensar que se pode ensinar tudo, ou que tudo pode ser transformado – como instrumento ou teoria – num ato pedagógico? Por que não considerar o lúdico no ato de brincar ou no brinquedo e dentro deste lúdico buscar regularidades compatíveis com a teoria pedagógica? A questão se resumiria assim: não impor teorias pedagógicas aos brinquedos ou ao ato de brincar, mas expor o que essas brincadeiras ou brinquedos apresentem nos pontos em que possam ser associadas a atos também pedagógicos.

Novaes (1986, p. 7), quando lista os benefícios que provocam a atividade da brincadeira de roda, apresenta-os nos seguintes termos:

*De um modo geral, os objetivos visados com o ensino das cantigas de roda podem ser resumidos da seguinte maneira:*

- a) *Contribuir para o desenvolvimento das coordenações sensório-motoras.*
- b) *Educar o senso do ritmo.*
- c) *Favorecer a socialização.*
- d) *Desenvolver o gosto pela música.*
- e) *Perpetuar tradições folclóricas.*
- f) *Proporcionar contato sadio entre crianças de ambos os sexos.*
- g) *Disciplinar emoções: timidez, agressividade, prepotência.*

Apresentado como está acima, as *canções de roda* são revestidas com uma capa de cientificidade<sup>151</sup> que, só por estes poucos elementos citados já bastariam para ser, elas, ensinadas em todas as escolas como conteúdo curricular. *Canção de roda* como um assunto sério, um conteúdo escolar, dentro de uma instituição reconhecida como autorizada a educar, e, sendo ela, a *canção*, tão importante como uma disciplina de Língua Portuguesa ou Matemática. Mas, nesta caminhada da ‘rua’ para a ‘escola’, a *canção de roda* parece ter perdido o lúdico, brincar pelo simples prazer de brincar, brincar porque é bom brincar. Dentro dessa concepção científica, considerar a brincadeira de roda como um prazer parece não ser digno de contemplar um currículo escolar.

Ronca; Terzi (1995, p. 97) quando apresentam o lúdico, o ato de brincar, dentro da educação, o fazem destacando o prazer no ato de brincar e, a partir disso, colocando todas as possibilidades de crescimento social, físico, intelectual, moral, ético, que ocorrem em decorrência da brincadeira.

*O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora seqüências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade a amplia conceitos das várias áreas da Ciência. O jogo e a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais: (...).*

A linha divisória entre ‘impor’ cientificidade às brincadeiras ou ‘expor’ esta cientificidade é muito tênue e, os autores acima, aproximar-se-iam do que seria este ‘expor’ educacional que as brincadeiras apresentam quando ‘partem’ do lúdico, e não ‘chegam’ ao lúdico. Talvez se entendemos como os brinquedos produzem sentidos para as crianças, entendamos como ‘expor’ os valores educacionais, entenderemos como aproveitar de outra maneira os brinquedos.

Ronca; Terzi lembram-nos que não podemos perder nunca o ‘prazer’ na sala de aula, e que é este ponto que dará, aos professores, um termômetro de como está a qualidade de suas aulas.

Se Novaes (1986) destaca objetivos de valor científico, por outro lado, o livro de Garcia; Marques (1988) assume o ato lúdico da brincadeira de roda. Como o objetivo deste livro não é o seu aproveitamento em escolas, mas sim elaborar um levantamento das *canções*

---

<sup>151</sup> No capítulo 1 encontra-se uma crítica a este papel de ‘cientificidade’ como o legítimo, nota 35.

de roda no Rio Grande do Sul, houve um espaço para se assinalar o prazer que proporciona a brincadeira.

*O significado da atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendido quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida; prazer de atuar livremente; possibilidade de repetir experiências; realização simbólica dos desejos. Considerando a abrangência destes aspectos, pode-se compreender que as atividades lúdicas infantis oferecem um rico manancial para estudos em diferentes direções. (Garcia; Marques, 1988, p. 12).*

A partir disso, as autoras estabelecem direções para que se possam analisar as canções de roda, considerando vários campos de saberes: o sociológico, como a interação entre as crianças, participação, aceitação, etc.; a psicológica, as expectativas infantis, os papéis que desempenham, etc.; a antropológica, as influências étnicas, os valores culturais, etc.; a estruturalista, a letra, a música, o desenvolvimento; a funcionalista, possibilidade de desenvolvimento físico da criança, ao sistema de valores da sociedade, etc.; ou a partir da combinação destes enfoques.

Nos discursos acima, quando nos referimos à história da *canção de roda*, aos assuntos temáticos que compõem cada uma delas, e mesmo quando introduzimos o caráter pedagógico das *canções*, um assunto polêmico entre os educadores, mencionamos palavras como ‘tradição’, ‘cultura’, ‘valores culturais’, que seriam preservados através das *canções de roda*. Como se inseriria este complexo de elementos que estão encobertos sob o nome de cultura quando temos uma pesquisa na Análise de Discurso?

Um conceito de ‘cultura’, pesquisado no **Dicionário de Ciências Sociais** (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1986, p. 290), oferece-nos a seguinte definição:

*A. L. Kroeber e C. Kluckhohn apresentam uma síntese que representa os elementos aceitos positivamente pela maior parte dos cientistas sociais contemporâneos: “A cultura consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamento e para o comportamento, adquiridos e transmitidos por meio de símbolos, e que constituem as realizações características de grupos humanos, inclusive suas materializações em artefatos; a essência mesma da cultura consiste em idéias tradicionais (i.e., derivadas e selecionadas historicamente) e especialmente nos valores vinculados a elas; os sistemas culturais podem, por um lado, ser considerados produtos de ação e, por outro, elementos condicionadores de ação posterior.”*<sup>152</sup>

<sup>152</sup> A citação apresenta a seguinte descrição bibliográfica – segundo o modelo apresentado: “*Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology.* 47(1):181, 1952.” Este livro não se encontra discriminado nas **Referências Bibliográficas**.

Que relações poderíamos fazer entre o que consideramos “*efeito de sentidos*” – Discurso – (Pêcheux, 1993, p. 82) e a definição apresentada por ‘cultura’?

Poderíamos entender a cultura como um discurso – um ‘efeito de sentidos’, derivado e selecionado historicamente, mais do “(...) *que um comportamento, adquirido e transmitido por meio de símbolos.*” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1986, p. 290). Partamos, pois, desta idéia.

A ‘transmissão’ não garante a perpetuidade de uma idéia, de um artefato, de um ‘modo de vida’, se não há um ‘efeito de sentido’ para o que se está vendo (por exemplo, manufatura de um artefato), para o que se está ouvindo (por exemplo, uma apresentação de música), está lendo (por exemplo, uma teoria social) ou se está viajando (por exemplo, um novo modo de vida), etc., nada garante que se vá perpetuar este complexo de elementos através da transmissão. A ‘transmissão’ como algo que se decida: ‘vou transmitir isso (algo) a você’ e que na seqüência ‘você apreende e saiba transmitir a outrem’; é uma corrente onde os elos, representados por coisas/idéias/pensamentos, têm seu aspecto frágil e condicionante a alguém que ‘saiba’ e a alguém que ‘não-saiba’, a alguém que se sujeita a ser ‘modelado’ por outro.

Acreditamos que devemos entender cultura mais como uma síntese de discursos (e aqui entendendo representadas todas as manifestações de linguagem – escrita, pictográfica, musical, etc.), configurando-se em um efeito de sentidos, e não apenas em troca de sentidos, e que, como cultura, se constituíram (e selecionaram) dentro de seu próprio entorno social (condições de produção). Estudando o sentido educacional nas *canções de roda*, podemos perceber este sentido educacional a partir dos próprios valores sociais refletidos pela *canção*. A *canção* estabelece regras próprias, regras para o enredo, para a formação física, para a ‘penalidade’, etc. A criança, ao brincar, acaba por se deparar com tais regras, e essas acabam por cumprir uma função pedagógica, a criança está se educando em grupo; regras que as crianças ‘pegaram’ deste real que se apresenta. Mais do que uma preocupação na transmissão da cultura representada pela *canção de roda*, devemos nos preocupar em como as *canções* produzem sentidos, como é que os sentidos se manifestam na superfície da linguagem. Mais do que “(...) *padrões explícitos e implícitos de comportamento adquiridos e transmitidos por meio de símbolos (...)*” (conceito de cultura para o **Dicionário de Ciências Sociais** - 1986), precisamos entender este entorno cultural com a produção de ‘efeito de sentidos’ para que haja intercâmbio de valores, de memórias, de saberes, aquilo com o qual nos deparamos

quando nascemos. Cultura como uma teia de práticas discursivas sobreviventes, estas que ao longo de nossa História produzimos um sentido para elas, demos forma discursiva, uma natureza discursiva, uma interpretação e nas quais nos filiamos muitas vezes sem saber.

E aqui temos a definição colocada por sujeito como aquele que se filia aos sentidos pré-construídos e interpreta o real a partir deles. Este sujeito é histórico, uma vez que parte dos sentidos ‘já-dados’, ele parte de um lugar já dado – ele tem o seu lugar neste real. Ao dar sentidos, ao interpretar este real apresentado, ao se manifestar discursivamente sobre este real, ele trará também a fala (discursos) do outro. *“Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo).”* (Brandão, 1995, p. 49).

Quando se entende a vida como ‘efeito de sentidos’, quando se entende o real como ‘efeito de sentidos’, este real que está aí e não pode ser de outra forma<sup>153</sup>, quando se entende que este real passa pelo discurso e que somente será reconhecido quando houver ‘efeito de sentidos’, a educação passa, neste reconhecimento pelo real, pelo ‘efeito de sentidos’. E é bom quando há efeito de sentidos, é bom entender o que alguém fala, é bom compartilhar do humor de uma piada. É bom compartilhar as narrativas, as histórias, as cantigas com os outros; crianças escutam (ou assistem) as mesmas histórias repetidas e repetidas vezes, adultos assistem a novelas com temáticas muito similares noite pós noite, e às vezes perguntamos a nós mesmos: faz sentido assistir ao mesmo programa todo final de semana?, faz sentido assistir à mesma história de amor representada há tantos séculos?, faz sentido torcer para um time de futebol da Terceira Divisão que perde todos os jogos que disputa? E a resposta é: faz. É bom quando entendemos algo – um assunto qualquer – e podemos repeti-lo, quando entendemos os sinais por ele descrito, quando uma ‘nova’ história nos lembra uma ‘outra’ história ou um ‘velho’ caso contado pelo vizinho<sup>154</sup>. É bom quando o ‘mocinho’ vence no final e o ‘bandido’ é preso, faz bem sentir-se feliz. É bom ter a esperança de que o

<sup>153</sup> Conferir definição de ‘real’ no capítulo 1, p. 46.

<sup>154</sup> *Nesse modo [processo parafrástico] de considerar a produção de sentidos, não se banaliza a noção de criatividade. O que vemos com mais frequência – por exemplo, se observamos a mídia – é a produtividade e não a criatividade. As novelas obedecem, em geral, um estrito processo de produção, dominado pela “produtividade”: assistimos a “mesma” novela contada muitas e muitas vezes, com algumas variações. Para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai-se instituir. Passagem do irrealizado ao possível, do não-sentido ao sentido.* (Orlandi, 1999, p. 37-38).

jogo de futebol tenha uma surpresa ao final, mesmo sabendo que é praticamente impossível; que estatisticamente, matematicamente, cientificamente e politicamente é impossível que o time do coração vença. Quando repetimos um gesto, uma ação, nos reconhecemos e, a partir dos sentidos produzidos neste momento, vamos partir para um novo gesto, uma nova ação. Quando há ‘efeito de sentidos’, há prazer. Se há ‘efeito de sentidos’ numa situação de sala de aula, há prazer em estar participando dessa situação. Se há ‘efeito de sentidos’ numa brincadeira de roda entre crianças, há prazer. As crianças entendem os sinais umas das outras, entendem as grafias que não estão escritas, os pensamentos nos gestos e olhares; a letra e a música da *canção de roda* pode ser até para ‘desviar’ a atenção do anel escondido por entre as mãos, e, ao final, todos riem juntos da situação, todos aprendem juntos, todos se educam juntos, todos sentem juntos.

Talvez até numa situação de aula palavras não ditas, mensagens não escritas, gestos tímidos e escondidos entre professor e aluno seja um caminho que promova a filiação com os novos conteúdos/assuntos que estão em discussão numa aula. Como no caso da *canção de roda* citado anteriormente onde a criança repete palavras como ‘acuda’, ‘dimirou-se’, sendo um ‘porta-voz’ destas expressões, com um ‘efeito de sentidos’ que se resume a cantar porque ‘faz parte da canção’, alunos repetem palavras, expressões, termos-chave, em situações de ensino, de leitura, de conversas, simplesmente porque ‘faz parte do conteúdo’, ‘faz parte do autor do próximo seminário’. O dia em que ‘interessar’ ao aluno, ao leitor, aquela expressão, aquela palavra, ele não vai mais apenas ‘carregar’ esta mercadoria gráfica ou oral, ele vai querer saber o que está estudando, saber mais a respeito, vai se filiar a ela, vai lhe dar um sentido – que pode não ser o mesmo do professor, do interlocutor, do outro, mas afinal é isso que se chama de conversa, de discussão, de diálogo, enfim, de aula.

O professor fala de um lugar, o aluno fala de outro, ambos, talvez, participem e compartilhem alguns campos de conhecimento, alguma historicidade talvez seja reconhecida por ambos, mas, diferenças na produção deste conhecimento vão marcar a produção que cada um dará aos sentidos, a interpretação que cada um fará. Sentidos serão produzidos numa relação de ensino professor/aluno, mas nunca transmitidos – assim como não se transmite cultura. Conforme a rede de memória a que esteja filiado o sujeito, teremos uma produção de sentidos própria.

Chamamos de **A Resistência** o título do último capítulo desta dissertação por entender que alguns pontos abordados nesta análise sobre idéias acerca da oralidade de nossa História apresentam esta característica de ‘contra-poder’. O primeiro ponto a destacar seria sobre a importância e a abrangência que a oralidade nos dias de hoje que preza e legitima o escrito (ao seu conhecimento e a sua leitura) que é apresentada e colocada como ‘pré-requisito’ para qualquer atividade social. É interessante notar que apesar de todas as maneiras que temos para receber uma informação, uma história, ainda somos aqueles que apreciam o ato de ‘contar histórias’, o ato de ‘escutar histórias’, a conversa ‘jogada fora’ cheia de referências a fatos passados. E, mesmo que não brinquemos mais de *canções de roda*, nos reconhecemos quando a vemos, entendemos os sentidos ali expostos, nos surpreendemos com as ‘mudanças’ nas letras ou com as variações nas músicas, mas está ali, um pedaço de nós como sujeitos históricos; o que nos leva ao segundo ponto.

Este ponto seria sobre a resistência da própria *canção de roda* dentro da História da Humanidade. Ela já atravessou séculos de guerras, de epidemias, de ideologias, de modismos, etc. e encontra-se hoje em um dilema de/em ‘atravessar’ estas novas experiências e vivências que se colocam a nossa frente diariamente. Como isso se dará não sabemos. Não existem dados atuais sobre a extensão da *canção de roda* entre as crianças nas ‘ruas’ ou nas ‘escolas’. Se, antigamente, era vetado às crianças as danças em salões de baile e sendo as *canções de roda* uma tentativa da criança participar também de bailes, hoje a criança tem acesso aos bailes. Encontramos bailes infantis nas formaturas escolares, bailes eram chamados de ‘reuniões dançantes’ nos anos 70, nos anos 80 ficaram conhecidos como ‘discotecas infantis’, na matinê de domingo, hoje temos o ‘rap’ de rua – para citar alguns exemplos; a criança faz parte da família e da sociedade e, neste caso, ela não precisa mais inventar um jogo em analogia ao mundo adulto. A criança não conhece a ‘carrocinha que recolhe cachorros de rua’<sup>155</sup> – pelo menos a ‘carrocinha’ não é mais um personagem social diário; a criança não canta que ‘gosta de levantar de manhã cedo para ir trabalhar’<sup>156</sup> porque na escola ela aprende sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**<sup>157</sup> que impõe um regulamento para o trabalho infantil; ‘a canoa’<sup>158</sup> muitas vezes não representa mais um meio de transporte

<sup>155</sup> Referência à *canção de roda* **A carrocinha**.

<sup>156</sup> Referência à *canção de roda* **Eu sou camponesinha**.

<sup>157</sup> **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho. Art. 60 – 69.

<sup>158</sup> Referência à *canção de roda* **A canoa virou**.

utilizado pela população. E, com todas estas diferenças que se infiltram entre as condições de produção que viu nascer estas canções e as interpretações que hoje as crianças dão a elas, a *canção de roda* ainda é assunto para pesquisas e temáticas para livros. As crianças acabam por reinterpretar sentidos originais a tanto esquecidos, um *continuum* de construção – desconstrução de sentidos.

Como última resistência, colocamos a da própria escola como um ‘estabelecimento’ de conhecimento. O acesso ao conhecimento está tão diluído dentro desta ‘alta tecnologia’ a qual Ong (1996) se refere, que a escola acaba por ter que ‘correr’ para manter-se atualizada e concorrer com os outros meios de informação. Por exemplo, dentro desta fragmentação de oportunidades em que se encontra o conhecimento, se uma criança quer saber o que é AIDS, ela resolve com o ‘disk AIDS’ – por telefone; se quer receber sementes de caju, resolve com o **sedex** – por correio; caso queira escutar e ver índios americanos cantando, resolve com o cd-rom de uma enciclopédia – por computador, e assim, estes são alguns exemplos do que temos ao nosso alcance na busca do conhecimento dentro deste mundo de ‘alta tecnologia’<sup>159</sup>. E a escola? A escola acabou por acrescentar em seus quadros vários papéis sociais que, a princípio, não haveria uma obrigatoriedade de tê-los. Poderíamos reconhecer como um deles o papel do ‘clube’ – uma criança, para freqüentar uma academia ou para circular em um bar, ou mesmo só para encontrar-se com os amigos, não necessita sair da escola (o clube vai à escola); para receber educação religiosa não necessita ir à Igreja (a Igreja vai à escola); para freqüentar um curso de línguas estrangeiras não necessita sair da escola (os cursos de línguas vão às escolas); quer aprender informática? vem que a escola tem; a escola tem o assistente social ou o psicólogo para alunos que apresentem algum ‘problema escolar’; a escola leva a criança ao médico, se necessário, ou o médico vai a escola; artes são ensinadas nas escolas; a professora é a ‘tia’, o professor é o ‘tio’ – a Família foi para a escola; a escola acabou por tornar-se um mini-mundo ideal – é assim que se deu a resistência, desconstruindo os sentidos

---

<sup>159</sup> A idéia de trabalhar-se com a resistência dentro do âmbito escolar não vai particularizar a escola de classe alta x a escola de classe baixa, ou da escola particular x escola pública. Os exemplos citados (telefone, correio, cd-rom) são apenas ‘outras’ maneiras de se ter acesso, de se aprender, sobre alguma coisa que se queira ou que se deseja saber. Outros exemplos seguem-se até o término do capítulo e que poderiam ser entendidos como associados somente às escolas particulares; mas todos eles encontram-se amparados na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, apenas não foram discriminados separadamente – se são postos em prática, é outra discussão.

já prontos sobre o ‘dever’ de uma escola e assumindo para si sentidos antes destinados a outros campos da sociedade<sup>160</sup>.

A escola encampou referências sociais que, a princípio, não lhe seriam pertinentes. Se pensarmos no papel da escola, no mais básico de suas tarefas, teria a contemplação de ‘matérias’ necessárias para a vida em sociedade, um currículo a seguir. Agora, a escola contempla também a Religião (uma tendência já solidificada visto que colégios mantidos por entidades religiosas acompanham o nascimento de Ordens Religiosas e Mosteiros desde a Idade Média) tirando a responsabilidade dos pais de freqüentar a igreja para que os filhos recebam uma educação religiosa – os pais escolhem uma escola que já tenha uma ‘religião’ para os filhos; a escola contempla deveres antes de responsabilidade da família (dos pais) – não é mais a ‘mãe’ que passa as tardes mandando o filho refazer as contas até acertar (quando eram dadas duas opções à criança: ou aprender ou apanhar), agora temos os professores de revisão e os assistentes sociais para conversar com as crianças sobre as dificuldades em fazer contas; o treinador de futebol está na escola, não há necessidade da ‘escolinha de futebol’; o professor de música está na escola, não há necessidade da ‘escolinha de música’. A resistência deu-se em a escola ser um ‘ponto de referência’, uma pequena cidade dentro da cidade, um poder a ser respeitado, representante dos valores morais da própria sociedade.

A escola, assim como a *canção de roda*, aprendeu a resistir ressignificando sempre o(s) seu(s) sentido(s) primeiro(s). A escola passou por adaptações sociais, principalmente, desde que se tornou uma instituição pública, como demonstra Ariès (1978). Chegamos, hoje, a encontrarmos na escola uma espécie de ‘monopólio’ da criança. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Art. 4, 5 e 6) e o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Art. 54, 55 e 56) cobram da escola um policiamento sobre a criança quando esta não está na escola – se a criança falta um número seguido de aulas, a escola deve consultar os pais ou responsáveis, inclusive acionando o Conselho Tutelar; se a criança aparecer machucada, a escola deve tomar providências junto aos órgãos oficiais. A escola, estando imbuída de tantos pré-requisitos, de tantas ‘competências’, de tantos ‘deveres’, nos dá a impressão que estas

---

<sup>160</sup> No jornal **Zero Hora** (Porto Alegre) do dia 29 de outubro de 1999 saiu como suplemento especial o **Guia da Escola – Como escolher a escola de seu filho**. Nele, propagandas de várias escolas de Porto Alegre listavam as atividades desenvolvidas pelas escolas, as diferentes propostas pedagógicas eram discriminadas, para que os pais se inteirassem sobre a maneira como os filhos iriam estudar, opiniões de vários profissionais do ensino faziam-se presentes para auxiliar na escolha da escola mais apropriada para a criança.

‘competências’ ou ‘deveres’, estas funções, migraram de um outro campo (anterior) para a escola; a responsabilidade destes ‘deveres’ encontram-se, agora, nas mãos da escola. E, que campo seria este que falhou quando tinha estas responsabilidades nas mãos? Muitas das campanhas publicitárias educacionais<sup>161</sup> procuram rever o papel dos pais dentro da família e em relação às crianças, nos lembrando um ‘conselho’ dito por Froebel (1913, p. 99) e já mencionado aqui “*Dejemos que nuestro hijos se manifiesten espontáneamente para ele ellos sean lo que den algún contenido, (...) alguna vida á los objetos que nos rodean.*” O papel da escola, encontra-se resistindo, protegendo as crianças das próprias famílias e da sociedade onde se encontram – além das ‘competências’ de educar, desenvolver a capacidade de aprender, zelar pela aprendizagem, preparar para o exercício da cidadania, entre tantas outras.

Snyders (1988, p. 194) desenvolve esta idéia quando coloca o papel da escola dentro da sociedade como aquele que almeja ser um ‘oásis’ dentro de um mundo de violência:

*Oásis? Na medida em que a crise de nossa sociedade, a imensa crise do capitalismo conduz tantas pessoas, tando explorados a viver o ‘destino’ adulto como sombrio, opressor, muitas pedagogias vão se esforçar para protegere a criança o maior tempo possível do mundo que a rodeia, do mundo que a espera; a infância e a escola tentarão constituir-se em pequenos mundos mais justos, comunidades preservadas: Oásis.*

A escola resistindo – e ressignificando – ao ter o papel de proteger às crianças que se encontram sob sua tutela, dos pais e do mundo que a rodeia; chamando para si ‘competências’, ‘deveres’ que não seriam o seu objetivo principal, o de ‘educar’. Além de proteger as crianças deste ‘mundo opressor’, ‘violento’, de ‘pais’ de ‘não sabem o que fazer com os filhos’, a escola resiste, também, como provedora de profissionais que a sociedade necessite nos setores econômicos que estão em falta. As escolas técnicas-profissionais desempenham este papel no ensino médio. Está na Lei. Ao mesmo tempo em que protege as crianças de sociedade, prepara-as como profissionais para que tenham onde se estabelecer e para que não façam parte do contingente de pessoas sem ocupação remunerada legalmente, aquelas que se encontram marginalizadas, muitas vezes dentro de uma atividade informal e ilegal aos olhos da sociedade.

Acabamos por ter que rever o que recebemos como ‘certo’ entre as atribuições de uma escola. Ao mesmo tempo que ela prepara os ‘futuros profissionais’, os ‘futuros cidadãos’ ela

---

<sup>161</sup> A cadeia de televisão CNN en español (1999) apresenta uma série publicitária sobre os direitos da criança onde encontra-se destacado a relação pais x filhos; na rede aberta brasileira, propagandas do governo – federal, estadual ou municipal – apresentam a importância que é matricular-se em uma escola para a criança.

protege as crianças destes ‘futuros profissionais/cidadãos’ criados (moldados<sup>162</sup>) por ela. Tendo ela o monopólio da educação – os pais que não colocam seus filhos na escola sofrem punições legais –, esta situação não possibilita aos pais outra opção educativa, estes se movem apenas entre as condições oferecidas pela escola pública x escola particular, dentro das variantes pedagógicas e metodológicas que cada escola oferece. Se a escola aprendeu a resistir optando por ampliar seus encargos frente à sociedade – talvez, até, como uma exigência da própria sociedade – devemos pensar, também, em como a criança significa esta escola, em como ela interpreta o que seja uma escola – indo além de um ‘clube’, ou de um ‘curso de línguas’. Como a criança significa o que seja ‘educação’, o que seja para ela *educare, exprimere*<sup>163</sup>, se é neste lugar mesmo (a escola) que ela deseja ‘fazer crescer’, se alguma vez ela já pensou, ou teve a oportunidade, de marcar o x no lugar errado e de querer questionar sua atitude com o professor, de querer ter dúvida nesta caminhada ao saber, ou mesmo de querer repetir aquele assunto sobre a ‘adrenalina’ (um exemplo) que encontrou tão interessante. Conhecermos as filiações que a criança fez para significar o que seja a escola, conhecermos a sua interpretação e, até, a sua resistência para a/com a escola – suas expectativas e suas desilusões frente a esta educação que lhes impomos como obrigatória, por Lei, e que é cobrada durante o resto de suas vidas. Conhecermos a criança como um sujeito filiado aos sentidos de escola, e não sujeitado a eles. Talvez a resistência maior esteja entre os profissionais da educação em não querer escutar o que eles tenham para dizer.

---

<sup>162</sup> Conferir o **Corpo Teórico**, capítulo 1, p. 49.

<sup>163</sup> Seguem-se, agora, uma referência aos assuntos tratados nos capítulos anteriores.

## CONCLUSÃO

Quando iniciamos os trabalhos de pesquisa que se materializaram com esta dissertação, tínhamos como objetivo participar com algumas colaborações epistemológicas sobre a educação em povos que se encontravam dentro da oralidade. Partimos de uma divisão que estuda a oralidade (Ong, 1996) em dois momentos: a ‘primária’ – onde estudamos povos que desconheciam a escrita literal (alfabética), e a ‘secundária’ – que é a que temos hoje interligada à alta tecnologia.

A idéia tomou corpo a partir do momento em que procuramos, dentro da teoria da Análise de Discurso, ressaltar a importância da rede de memória pertencente a cada povo, e que nos daria as condições de produção de cada texto analisado. Através da rede de memória, do pré-construído, do já-dito, construímos a prática discursiva educacional pertencente a cada povo ou dentro da nossa sociedade. Mesmo que esta prática discursiva ficasse limitada pelo próprio texto de análise, nada nos impede de visualizarmos as possibilidades de alterarmos definições que se estabeleceram como legítimas dentro da ‘memória’ da História da Educação, como ‘educação voltada para o sagrado’, ‘educação imitativa’ entre tantas outras que costumam configurar-se como pertencentes aos povos indígenas ou a povos que desconheciam a escrita literal (*litera*: letra do alfabeto). Trabalhar as condições de produção é destacar continuamente o processo da prática discursiva, o processo do ‘dito’ – do enunciado (como entenderíamos o enunciado ‘nós, os filhos do Sol’ sem entendermos ‘quem’ fala? Sem entendermos o papel do *Amauta* dentro da sociedade inca e ‘como’ este papel funciona?), é entrecruzarmos a materialidade lingüística – intratextualidade – com a história – intertextualidade – (como entenderíamos a ‘fala sagrada’ sem entendermos a importância da memória oral para os brâmanes?).

Algumas possibilidades foram levantadas nesta dissertação sobre como abordar este entrecruzamento entre a materialidade lingüística e a história objetivando estudar a prática discursiva educacional.

No capítulo 2 sobre o **Hino à Criação**, trabalhamos a materialidade lingüística dos versos que compõem esta ode, para, ao final, resumirmos esta materialidade em uma seqüência de quatro ditos: NADA → DESEJO → SABER → DÚVIDA. Não tivemos a intenção de fazer desta uma seqüência rígida, ou de ser 'a' seqüência. Tivemos apenas a preocupação de apresentar como uma ode sagrada também contempla uma caminhada que poderia ser reconhecida como uma caminhada em busca do saber.

No capítulo 3 **A Segurança**, abordamos as vozes que se manifestam no discurso educacional; a presença de tantas vozes sem-nomes que ainda se escutam, tantas vozes que foram se estabelecendo e se definindo, se restabelecendo e se redefinindo seguidamente, possibilitando a sua interpretação. Ao estudarmos a história do Império Inca, tomamos conhecimento de como enunciados que se apresentavam de maneira grandiosa e imponente os 'filhos do Sol' acabaram por mostrar-se de uma fragilidade digna de um castelo de areia; os ditos destas vozes, que repetimos como se fossem verdades absolutas, memórias de granizo, acabam por constituir-se facilmente apagadas. Vozes que aparentando tão forte, por serem parte de uma prática discursiva, de uma memória discursiva, acabam-se configurando como frágeis e ilusórias. Assim como os 'filhos do Sol' silenciaram as vozes anteriores às deles, através das mais diversas mordanças, o som trovejante de suas vozes acabou por ser, também, suplantados. Apenas alguns suspiros permaneceram vibrando no tempo e, entre eles, o desta *canção de ninar*.

No capítulo 4 **A Repreensão**, ao analisarmos a lenda bororo, partimos de uma análise da estrutura da narrativa desta lenda. Feita a estrutura, nos encaminhamos para uma análise da história dos seus personagens e da sua importância para a tribo. Através dos atos dos personagens desta lenda, compusemos uma série de questões sobre o papel do ato de exprimir-se para a educação, o ato de comunicar-se, o ato de fazer crescer com as próprias mãos, para finalizar com o ato de silenciar-se. O silêncio como uma repreensão no ato de educar.

No capítulo 5 **A Repetição** partimos da história dos iroqueses para conversarmos sobre o 'repetir' na educação. Trabalhamos a materialidade lingüística em paralelo à musicalidade do próprio poema, um diálogo entre o texto e o som, para alcançarmos a prática discursiva educacional deste povo e contrapormos à prática discursiva contemporânea. Terminamos com uma reflexão sobre o que é o 'repetir' para a educação hoje, dentro da nossa

presença de real, principalmente quando esta está associada ao ato de ‘medir’ a interpretação que a criança (estudante) faz deste real, mensuração esta comumente chamada de ‘nota’. Ao final, conforme a ‘interpretação’ que a criança fizer, será classificado como ‘certa’ ou ‘errada’.

No capítulo 6 **A Resistência**, nos reconhecemos quando trabalhamos o papel da *canção de roda* dentro da educação, onde destacamos o papel da resistência na escola, do contra-poder, através das diversas ressignificações pelas quais passou.

Quando levantamos o problema de investigar a educação na oralidade através da análise discursiva em seus textos, dentro de um recorte discursivo que contemplava narrativas e poemas sobre a música, procurando levantar os saberes de caráter educacionais ali manifestos e, acreditamos que esta dissertação cumpriu esta etapa. Ao fazer a análise discursiva presente neste recorte, acabamos por contemplar a música com a sua relação a outros saberes que estavam ali manifestos. Este conjunto de saberes, um ‘currículo’ de saberes dentro do formato da oralidade, encontravam-se carimbados pelo discurso educacional; através desta maneira de entrelaçar os saberes pertencentes à memória do dizer é que tivemos a possibilidade de estudarmos como os povos de tradição oral encontraram maneiras de educarem a si próprios, no passado ou no presente.

Por justificativa para esta pesquisa teríamos o fato de levantarmos a necessidade de se revisar as possibilidades de apreensão para a oralidade, de se revisar a amplitude que abarca a oralidade e de aproveitar o que a oralidade nos mostrou (mostra) como caminhos para a educação. Não considerando somente o ‘escrito’ como digno de se configurar como algo educativo, esta pesquisa contemplaria a participação de recursos orais que poderiam ser mais aproveitados nos meios educacionais, contribuindo no ‘efeito de sentidos’ entre ‘aquele que ensina’ e ‘aquele que aprende’. Este ‘gesto educativo’ que trabalhamos em textos foi desenhado quando levantamos as ligações da intertextualidade com o fio discursivo, com os sujeitos que deram sentidos a esta memória do dizer e na maneira como transformaram esta interpretação em um gesto educativo, em uma prática educativa.

Para finalizarmos, nos deteremos em uma das marcas lingüísticas que mais interessantes se apresenta ao fazermos uma análise: a negação – aquilo que foi (é) silenciado pelo dito, aquilo cuja voz foi (é) calada pela voz falada. Se hoje cantássemos às crianças

‘neste lugar dormirás’, o pressuposto para este lugar seria o aqui e agora, seria o hoje; quando voltamos os olhos para um lugar e um povo que produziu esta enunciação ‘neste lugar dormirás’ não temos mais o pressuposto do que seria ‘não dormir neste lugar’. Não temos mais pressupostos de **Rig-Vedas**, *canções de roda*, ou canções indígenas ou mesmo de lendas. Temos apenas a ilusão de conhecermos um pouco das condições de produção que deram origem a estes textos, a estas canções e, dentro desta ilusão de aproximarmos dois universos tão distantes, entre uma dissertação e um texto, foi traçado um complexo de relações que poderíamos nos aproximar a entender o que era a educação para estes povos pesquisados através da produção oral produzida por eles. Temos assim, a ilusão de entendermos um pouco sobre a sua educação, temos a ilusão de que compreendemos um pouco da suas condições de produção, temos a ilusão de que a língua é transparente e que interpretamos o discurso educacional tal qual em sua época. Talvez seja a hora (caro leitor) de mantermos a ilusão e pensarmos que acabamos de fazer uma análise que foi capaz de contemplar os pontos mais significativos do que tenha sido a educação para estes povos. Talvez dentro de nossa ilusão, tenhamos a ilusão de termos contemplado com *segurança* nosso pequeno *caminho ao saber*, com tantas *repetições*, *resistências* e *repreensões* impostas a nós mesmos. Sem esquecermos de que a *dúvida* nos acompanhou durante todo este percurso; sendo ela nossa amiga fiel que nos levou a sempre querer saber mais, buscar mais, a *desejar* mais, procurar, enfim, por aquele sentido que iria nos completar como sujeitos. Na ilusão de nossa ilusão, chegamos ao final de nosso pequeno caminho, nos apoiando em tantas vozes a tanto silenciadas e sufocando tantas outras.

Os maias, povo que habitou a América Central, costumavam acrescentar ao final de suas narrativas o seguinte desfecho: “*Así se recuerda en Yucatán.*” (Galeano, 1988, p. 4). Não sabemos se estas narrativas e estes poemas, aqui apresentados, são uma cópia fiel do que algum dia tenham sido, ou se estão catalogados como corretamente traduzidos, ou mesmo se são verdadeiros. Mas, parafraseando os maias, seria possível finalizarmos esta dissertação com ‘é assim que hoje, nós, nos lembramos delas’, com toda a transparência que uma lembrança possa ter. Afinal, é de nós que fala esta história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>164</sup>

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 3.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998. 1014p. Trad. Alfredo Bosi.
- ADAM, Jean-Michel; REVAZ, Françoise. *A análise da narrativa*. Porto : Gradiva, 1997. 113p. (Coleção Memo, 2). Trad. M. A. Coelho da Silva e M. de Fátima Aguiar.
- ALBISETTI, César; VENTURELLI, Angelo Jayme. *Enciclopédia Bororo: vocábulo e etnografia*. Campo Grande : Museu Regional Dom Bosco, 1962. v. 1, 1047p.
- \_\_\_\_\_. *Enciclopédia Bororo: lendas e antropônimos*. Campo Grande : Museu Regional Dom Bosco, 1969. v. 2., 1269p.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. 2.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1985. 128p. (Biblioteca de Ciências Sociais, 25). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introd. Crítica: José Augusto Guilhon Albuquerque. Traduzido do original francês *Posicion*.
- AMERICAN Indians, or native Americans. In: *COMPTON'S: new century encyclopedia and reference collection II*. Compton's New Media. 1994 1CDROM, version 4.00, 1922-1995.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978. 279p. (Antropologia Social). Trad. Dora Flaksman. Traduzido da terceira edição francesa, 1975, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*.
- ARISTÓTELES. *Política*. 3.ed. Brasília : UnB, 1997. 317p. Trad. Mário da Gama Kury.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para um acesso ao "outro" no discurso*. s.n.b. Texto datilografado Trad. Prof.a. Dra. Lêda T. Martins.

---

<sup>164</sup> Nesta seção tomei a liberdade de acrescentar, quando havia, dados referentes a primeira edição do original do livro citado permitindo, assim, uma data mais precisa quanto ao ano a que pertence. Os tradutores foram discriminados, uma vez que, conforme a obra, traduções são muitas e variáveis. A coleção a qual pertence o livro também foi discriminada, permitindo um maior reconhecimento da sua referência. Apesar dos cuidados estabelecidos para compor a lista das **Referências Bibliográficas** houve casos (como Ariès) onde no livro constava duas datas para primeira edição, casos em que constava um número 'x' de páginas diferente ao da Ficha Catalográfica (como Reis & Lopes), ou duas datas para a edição atual (como Ronca; Terzi).

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. As não-coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa : estudo lingüístico e discursivo da modalização autonímica. In: \_\_\_\_\_. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas. : UNICAMP, 1998. p. 13-28. (Coleção Repertórios). Trads. Maria Onica Payer et. al.
- BAKHTIN, Mikhail [V.N.Volochínov]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7.ed. São Paulo : Hucitec, 1995. 196p. (Linguagem e Cultura, 3). Trad. M. Lahud e Y. Frateschi Vieira.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. *Diálogos com Bakhtin*. 2.ed. Curitiba : UFPR, 1999. p. 21-42.
- BAUDIN, Louis. *No tempo dos últimos incas*. Lisboa : Livros do Brasil, s.d. 299p. Trad. Iroldino Teixeira de Aguiar.
- BELTRAME, Zoraide Victorello. *Geografia ativa: investigando o ambiente do homem*. 46.ed. reform. atual. São Paulo : Ática, 1996. v. 1, 223p. (Manual do Professor).
- BENNETT, Roy. *Forma e estrutura na música*. 3.ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1986. 79p. (Cadernos de música da Universidade de Cambridge). Primeira edição em inglês: 1980. Trad. Luiz C. Cséko.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. 4.ed. Campinas : Pontes;UNICAMP, 1995. 388p. (Linguagem/Crítica). Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; Rev. Prof. Isaac Nicolau Salum.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da lingüística geral II*. Campinas : Pontes, 1989. 294p. (Linguagem/Crítica) Trad. Eduardo Guimarães et al.; Rev. Eduardo Guimarães.
- BERGMANN, Leila Mury. *A prática da oratória: uma investigação do tratamento da oralidade no ensino de língua materna*. Porto Alegre, 1998. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- BEYER, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.1, p. 5-25, maio 1993.
- BÍBLIA. Gênesis. Português. *Bíblia Sagrada*. 19. Imp. Rio de Janeiro : JUERP/Imprensa Bíblica Brasileira, 1985. p. 3-56. Trad. João Ferreira de Almeida.
- BOND, Rosana. *A civilização inca*. 2.ed. São Paulo : Ática, 1994. 40p .il. (O Cotidiano da História).
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo : Cultrix;Edusp, 1977. 220p.

- BOTTÉRO, Jean. A escrita e a formação da inteligência na Mesopotâmia Antiga. In: BOTTÉRO, Jean, et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo : Ática, 1995. p. 9-46. (Coleção Múltiplas Escritas). Trad. Rosa Boaventura (francês) e Valter Siqueira (inglês).
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4.ed. Campinas : UNICAMP, 1995. 96p. (Série Pesquisas).
- BRASIL. Lei n. 9.394, de dezembro de 1994. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.
- BRINTON, Daniel G. *La raza americana: clasificación lingüística y descripción etnográfica de las tribus indígenas de américa del norte y del sur*. Buenos Aires : Nova, 1946. 362p. (Biblioteca Americanista).
- CHILDE, V. Gordon. *A evolução cultural do homem*. 5.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981. 229p. (Biblioteca de Cultura Histórica). Trad. Waltensir Dutra.
- \_\_\_\_\_. *O que aconteceu na história*. 5.ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988. 292p. (Biblioteca de Cultura Histórica) Trad. Waltensir Dutra.
- CODIGNOLA, Ernesto. *Historia de la educación y de la pedagogía*. 7.ed. Buenos Aires : El Ateneo, 1969. 321p. Trad. Manuel H. Solari.
- COLCACCHINI, Antonio; ALBISETTI, Cesar. *Os boróros orientais: orarimogadogue do Planalto Oriental de Mato Grosso*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1942. 454p. (Brasiliana Grande Formato, 4).
- COMÊNIO, João Amos. *Didática Magna*. Rio de Janeiro : Organização Simões, 1954. 417p. Tradução espanhola de Saturnino Lópes Peces, 1922. Primeira edição em latim: [165?]. Trad. Nair Fortes Abu-Merhy.
- COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. *Fundamentos da Educação: história e filosofia da educação*. 13.ed. São Paulo : Saraiva, 1988. 335p.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo : Nacional. 1959. 416p. (Atualidades Pedagógicas, 21). Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.
- DICIONÁRIO de mitologia greco-romana. 2.ed. [São Paulo] : Abril Cultural, 1976. 196p.
- DRUMOND, Carlos. *Contribuição do Bororo à toponímia brasileira*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 1965. 134p.
- ENCICLOPEDIA universal ilustrada europeo-americana. Madrid : Espasa-Calpe, 1994. v. 28, Inca, p.1141-1150.

- ESCOBEDO, J.C. *Enciclopedia completa de la mitología*. Barcelona : De Vecchi, 1972. 515p. il.
- FAVRE, Henri. *Los incas*. Barcelona : oikos-tau, 1974. 127p. (¿qué sé?, 108). Trad. Jordi Jacas.
- FERREIRA, António Gomes. *Dicionário de latim-português*. Porto : Porto Editora, 1998a. 1240p.
- FERREIRA, Maria Cristina L. Nas trilhas do Discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas : Pontes, 1998b. p.201-208.
- FROEBEL, F. *La educación del hombre*. Madrid : Daniel Jorro, 1913. 454p. (Biblioteca Científico-Filosófica). Trad. del Aleman: Luis de Zulueta.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Petrópolis : Vozes, 1995. 470p. Trad. Roque Zimmermann.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – Instituto de Documentação. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro : FGV. 1986. 1422p.
- GADAMER, Hans-Georg. La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico. In: \_\_\_\_\_. *Verdad y metodo I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5.ed. Salamanca : Sígueme, 1993. p. 331-377. (Hermeneia 7). Trad. Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito.
- GALEANO, Eduardo Hughes. *Memoria del fuego (I): los nacimientos*. 2.ed. Montevideo : Ediciones del Chanchito, 1988. 344p.
- GALINO, Maria Angeles. *Historia de la educación: edades antigua y media*. Madrid : Gredos, 1960. v. 1, 596p. (Biblioteca Hispanica de Filosofia).
- GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lilian Argentina. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre : Kuarup, 1998. 124p.
- GUIA da escola: como escolher o colégio de seu filho. *Zero Hora*, Porto Alegre, 29 out. 1995. Caderno especial, p.1-10.
- HAIML, Luiz Francisco. *Os dois lados do espelho: a representação da bruxaria nos contos de Grimm*. Porto Alegre, 1996. 114p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.
- HARTMANN, Thekla. *A nomenclatura botânica dos Borôro: materiais para um ensaio etno-botânico*. São Paulo : Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 1967. 87p.

- HAUSER, Arnold. Os Tempos Pré-Históricos. In: \_\_\_\_\_ *História social da literatura e da arte*. 4.ed. São Paulo : Mestre Jou, 1982. v.1, p. 9-40. Primeira edição em inglês: 1951. Trad. Walter H. Geenen.
- HENRY, Paul. Os Fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso* : uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas : UNICAMP, 1993a. p. 13-38. (Coleção Repertórios). Trad. Bethania S. Mariani.
- \_\_\_\_\_. Sentido, sujeito, origem. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas : Pontes, 1993b. p. 151-162. Trad. Eni Orlandi.
- HERSKOVITS, Melville J. O Problema do Relativismo Cultural. In: \_\_\_\_\_ . *Antropologia Cultural*. São Paulo : Mestre Jou, 1963. v.1, p.79-97. Primeira edição em inglês: 1948. Trad. M. J. de Carvalho e H. Bichels.
- HUBERT, René. De alguns tipos pedagógicos antigos. In: \_\_\_\_\_ *História da pedagogia*. 3.ed. São Paulo : Nacional, Brasília : INL, 1976. p. 3-39. (Atualidades Pedagógicas, 66) Trad. e notas Luiz D. Penna e J.B. Damasco Penna.
- HUFFSTETLER, Edward W. *Mitos de los indios americanos*. Madrid : Libsa, 1996. 111p.
- IBARRA GRASSO, Dick E. *Lenguas indígenas americanas*. Buenos Aires : Nova, 1958. 135p. (Compendios Nova de Iniciación Cultural, 15).
- INDURSKY, Freda. *Bakhtin e a análise do discurso*. Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa, 1996. (polígrafo não publicado).
- ISAACS, Alan; MARTIN, Elizabeth. (Orgs.) *Dicionário de música*. Rio de Janeiro : Zahar, 1985. 424p. Primeira edição em inglês: 1982. Trad. Álvaro Cabral.
- JAGUARIBE, Domingos. *O imperio dos incas: no Perú e no Mexico*. 3.ed. São Paulo : O Pensamento, 1938. 302 p.
- JESUALDO. *A literatura infantil*. São Paulo : Cultrix. 1988. 213p.
- KIEFER, Bruno. *Elementos da linguagem musical*. 5.ed. Porto Alegre : Movimento, 1987. 91p. (Coleção Luís Cosme, 1).
- KRISTEVA, Julia. A lingüística indiana. In: \_\_\_\_\_ . *A história da linguagem*. Lisboa : Edições 70, 1969. p. 103-113.
- LA COMPÔTE, Exupério de. *Teoria e prática musical*. Porto Alegre : Escola Superior de Teologia de São Lourenço de Brindes : Sociedade Literária São Boaventura; Caxias do Sul : Universidade de Caxias do Sul, 1977. 583p.

- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir da filosofia em nova chave*. São Paulo : Perspectiva, 1980. 439p. (Estudos, 44). Primeira edição: 1953. Trad. Ana M. G. Coelho e J. Guinsburg.
- LARA, Jesus. *La poesía quechua*. México : Fondo de Cultura Economica. 1947. 190p.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: \_\_\_\_\_ . *La experiencia de la lectura*. Barcelona : Laertes, 1996. p. 461-482.
- LIN YUTANG (Coligada, anotada e prefaciada). *A sabedoria da China e da Índia*. Rio de Janeiro : Pongetti, 1945. p. 23-24.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 18.ed. São Paulo : Ed. Nacional, 1990. 292p. (Atualidades Pedagógicas, 59). Trad. L. D. Penna e J.B. Damasco Penna.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2.ed. Campinas : Pontes;UNICAMP. 1993. 199p. (Linguagem/Crítica) Trad. Freda Indursky. Rev. Solange Gallo e Maria da Glória de Moraes.
- \_\_\_\_\_. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte : UFMG, 1998. 155p. Trad. Márcio V. Barbosa e Maria Emília T. Lima.
- MARKHAM, Clements. R. *Los incas del Peru*. Lima : [s.n.], 1920. 293p. Trad. Manuel Beltroy.
- MARTINS, Wilson. Pré-história do livro. In: \_\_\_\_\_ . *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 2.ed. il. rev. atual. São Paulo : Ática, 1996. p.17-70. (Série Temas, 49).
- MARZOLA, Norma R. Política cultural e alfabetismos. *Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre*, v. 6, n. 16, p. 108-112, jan./fev. 1998.
- MOTTA, Valter; HESSELN, Ligia Gonçalves; GIALDI, Silvestre. *Normas Técnicas para apresentação de trabalhos científicos*. Porto Alegre : Médica Missau, 1999. 126p.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Campinas: UNICAMP, 1993. 223p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. 2.ed. Rio de Janeiro : Agir, 1986. 258p. Texto musical: Alayde Miranda Fortes; Rev. do texto musical: Rosalba Marchesini; Tecnografia musical: Maria Arlinda Corrêa.
- OLIVEIRA, Juarez de (Org.). *Estatuto da criança e do adolescente*. 6.ed. atual. e ampl. São Paulo : Saraiva, 1996. 210p. (Coleção Saraiva de Legislação).

- OLSON, David R. O que a escrita não representa: como interpretar um texto. In: \_\_\_\_\_. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo : Ática, 1997. p.107-130. (Coleção Múltiplas Escritas). Primeira edição em inglês: 1994. Trad. Sérgio Bath. Rev. Téc. Rodolfo Ilari.
- OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. 286p. (Coleção Múltiplas Escritas). Trad. Valter Siqueira.
- ONG, Walter J. La oralidad del lenguaje. In: \_\_\_\_\_. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México : Fondo de Cultura Económica, 1996. p.15-24.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. rev. e aum. Campinas : Pontes, 1987. 276p. (Linguagem/Crítica).
- \_\_\_\_\_. Vão surgindo sentidos . In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas : Pontes, 1993. p. 11-25.
- \_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p.53-59, jan./mar. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas : Pontes, 1999. 100p.
- PANIAGUA L. Jorge Eduardo (Org.). *Antología poesía indígena precolombina*. Medellín : Biblioteca Politécnico Colombiano, 1983. 131p. (Colección Literaria Poliforo de Oriente, 10).
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso : estrutura ou acontecimento*. Campinas : Pontes, 1990. 68p. Primeira versão do original em inglês: 1988. Trad. Eni P. Orlandi.
- \_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso : uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas : UNICAMP, 1993a. p. 61-161. (Coleção Repertórios). Trad. Eni P. Orlandi.
- \_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso : uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas : UNICAMP, 1993b. p. 311-320. (Coleção Repertórios). Trad. Jonas de A. Romualdo.
- \_\_\_\_\_. O Mecanismo do (Des)Conhecimento Ideológico. In: ŽIŽEK, Slavoj. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro : Contraponto, 1994. p.143-152. Trad. Vera Ribeiro. Rev. César Benjamin.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso : uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas : UNICAMP, 1993. p. 163-252. (Coleção Repertórios). Trad. Pérciles Cunha.

- PERRAULT, Charles. *Contes*. Ed. G. Rouger. Paris : Garnier, 1967. 329p.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida 1 : Suplemento de Textos*. São Paulo : Ática, 1997. p. 51.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo : Nova Cultural, 1997. 352p. (Os Pensadores). Trad. Enrico Corvisieri.
- POLÊMICA. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 7 out. 1999. p.9.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana C. M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo : Ática, 1988. 327p. (Série Fundamentos, 29).
- RIBEIRO, Darci. *Os índios e a civilização: integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 5.ed. Petrópolis : Vozes, 1986. 520p.
- RITA LEE. *Acústico MTV*. Rio de Janeiro : PolyGram, 1998. 1 disco compacto (73:35 min:seg) : digital, estéreo. 532.286-2.
- RONCA, Paulo Afonso C.; TERZI, Cleide do Amaral. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. 7.ed. São Paulo : Edesplan, 1996. 152p.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria et al. (Orgs.). *Os Fazeres na educação infantil*. São Paulo : Cortex, 1998. 195p.
- ROUANET, Sergio; MERQUIOR, José G. Entrevista com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. et al. *O homem e o discurso*. Rio de Janeiro : Tempo brasileiro, 1996. p. 17-42.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 15.ed. São Paulo : Cultrix, [1989?]. 279p. Primeira edição francesa: 1916. Trad. Antônio Chelini, José Paes e Izidoro Blikstein.
- SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. 2.ed. São Paulo : Edusp, 1993. 280p. (Ponta, 3). Primeira edição em inglês: 1967. Trad. Eduardo Seincman.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo : Manole, 1988. 284p. Trad. Bertha H. Guzovitz e Maria C. Caponero.
- SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário de mitologia greco-latina*. Belo Horizonte : Itatiaia, 1965. 286p.
- TODOROV, Tzvetan. A noção de literatura. In: \_\_\_\_\_ *Os gêneros do discurso*. São Paulo : Martins Fontes, 1980. p. 11-23. (Ensino Superior). Tradução da edição francesa de 1978. Trad. Elisa A. Kossovitch.

- VIERTLER, Renate Brigitte. *A refeição das almas: uma interpretação etnológica do funeral dos índios Bororo, Mato Grosso*. São Paulo : Hucitec/Edusp, 1991. 221p. (Ciências Sociais, 27).
- VON HAGEN, Victor W. *Los incas: pueblo del sol*. México : Joaquin Mortiz, 1972. 127p. (Culturas Básicas del Mundo). Primeira edição em espanhol: 1964. Trad. Carlos Villegas.
- ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3.ed. São Paulo : Ática, 1987. 160p. (Ensaio 82).

## ANEXOS

### Referentes ao Capítulo 2 ALGUNS PASSOS AO SABER

#### ANEXO A: O CANTO DA CRIAÇÃO

ENTÃO não havia inexistente nem existente: lá não havia reino do ar, nem céu para além dele.

Que se escondia, e onde? e que dava abrigo? Havia ali água, insondável profundidade de água?

Então a morte não era, nem havia alma imortal: nenhum sinal havia ali separando a noite e o dia. Aquela coisa única, inerte, respirava pela sua própria natureza: fora isso, nada havia, nada, nada.

Reinava a escuridão: a princípio escondido na treva, este Todo era um caos indistinto.

Tudo quanto então existia era vazio e informe: pelo grande poder do calor nasceu esta unidade.

Depois, no começo, ergueu-se o Desejo, semente inicial e germen do espírito.

Sábios que pesquisaram com a mente dos seus corações descobriram o parentesco do existente com o inexistente.

Estendeu-se transversalmente a linha que os separa: que estava acima então, e que estava abaixo?

Havia geradores, forças poderosas, ação livre aqui e energia lá em cima.

Quem de fato sabe, e quem o pode declarar aqui, de onde nasceu e de onde surgiu esta criação?

Os deuses são posteriores ao aparecimento deste mundo. Quem sabe, pois, de onde ele proveio para o ser?

Ele, a fonte original desta criação, haja ou não haja formado toda ela, Ele, cujo olhar, do céu mais alto, fita o mundo, ele o sabe verdadeiramente, ou talvez não.

(Livro X, 129)

#### OBSERVAÇÃO:

- O *Rig-Vedas* acima encontra-se em Lin Yutang (1945, p. 23-24), traduzido da versão inglesa de Ralph J. H. Griffith por Sodré Vianna. Copiado como no original.

## ANEXO B: EXEMPLO DE UMA EXPERIÊNCIA

### “Vamos Trabalhar

Em um dia ensolarado, vá novamente ao pátio de sua escola.

1. Mantenha os braços estendidos, apontando para o leste e para o oeste.
2. Olhe para a frente. Lá estará o *norte* (N), também chamado *direção setentrional*. Às suas costas, estará o *sul* (S), também chamado *direção meridional*.
3. Marque no chão essas duas direções.
4. Repita o exercício para descobrir as direções *norte* e *sul* de sua casa.”

### OBSERVAÇÃO:

- Experiência encontrada em Beltrame (1996, p. 34).

## Referentes ao Capítulo 3 A SEGURANÇA

### ANEXO C: DINASTIA INCA (c. 1200 – 1572)

#### Senhores de Cuzco:

MANCO CAPAC – Filho do Sol, fundador mítico da dinastia.

SINCHI ROCA – Filho de Manco Capac.

LLOQUE YUPANQUI – Filho de Sinchi Roca.

MAYTA CAPAC – Filho de Lloque Yupanqui. Criança prodígio que lembra o Hércules da mitologia grega. Conquistou o reino dos *collas*, na Bolívia, e outras províncias dos índios aimarás.

CAPAC YUPANQUI – Filho de Mayta Capac. Cobra tributos das tribos que viviam ao redor do vale de Cuzco. Conquistou a tribo dos chancas, no vale central do Peru, e a região da atual Bolívia até Cochabamba.

INCA ROCA – Filho Capac Yupanqui. Organizou escola para os meninos nobres e o primeiro a usar INCA como título de nobreza. Decretou o *quéchua* a língua oficial.

YAHUAR HUACAC – Filho de Inca Roca. Estabeleceu alianças entre as tribos através de casamentos.

VIRACOCCHA – Filho de Yahuar Huacac. Usa o nome do deus Criador, e funda a Capital, Cuzco. Conquistou o norte da atual Argentina. Viracocha (Huiracocha) é o deus incaico que tem similares com os deuses dos povos vizinhos; passa a ser o deus mais importante por assimilar as diversas populações das províncias de Cuzco. Quando os povos conquistados questionam os Sada Inca, Filho do Sol, denominação que recebia o Imperador, a introdução de um novo deus aglutinador passa a ser essencial para a unificação religiosa entre as tribos subordinadas.

#### Imperadores de *Tahuantinsuyu*, As Quatro Partes do Mundo.

PACHACUTI – Filho de Viracocha. Fundador do Império. 1438 – 1471. Começa a conquista territorial para fora de Cuzco, anexa definitivamente a região do Lago Titicaca.

TUPA INCA – Filho de Pachacuti. 1471 – 1493. Estende o território até o atual Equador.

HUAYNA CAPAC – Filho de Tupa Inca. 1493 – 1527. Estende o território para o leste, até a Floresta Amazônica.

HUASCAR – Filho de Huayna Capac. Inicia uma disputa pela sucessão. Executado por Atahualpa. 1527 – 1532.

ATAHUALLPA – Filho de Huayna Capac. Capturado e executado por Francisco Pizarro. 1532 – 1533.

#### Incas após a Conquista Espanhola.

TUPA HUALLPA – Filho de Huayna Capac. 1533 – 1533.

MANCO INCA – Filho de Huayna Capac. 1533 – 1545.

PAULLU INCA – Filho de Huayna Capac. 1537 – 1549.

CARLOS INCA – Filho de Paullu Inca. Casou com uma Senhora espanhola. 1549 – 1572.

SAYRI TUPA INCA – Primeiro filho de Manco Inca. 1545 – 1558.

TITU CUSI – Segundo filho de Manco Inca. 1558 – 1571.

TUPA AMARU – Terceiro filho de Manco Inca. 1571 – 1572.

#### OBSERVAÇÃO:

- Quadro elaborado a partir de notas de aula (História Pré-Colombiana) e Bond (1994). Podem ocorrer mudanças na forma grafada dos nomes dos Imperadores assim como diferenças entre as datas apresentadas aqui.

## ANEXO D: CUZCO, 1523

**HUAINA CÁPAC**

Ante el sol que asoma, se echa en tierra y humilla la frente. Recoge con las manos los primeros rayos y se los lleva a la boca y bebe la luz.

Después, se alza y queda de pie. Mira fijo al sol, sin parpadear.

A espaldas de Huaina Cápac, sus muchas mujeres aguardan con la cabeza gacha. Esperan también, en silencio, los muchos príncipes. El Inca está mirando al sol, lo mira de igual a igual, y un murmullo de escándalo crece entre los sacerdotes.

Han pasado muchos años desde el día en que Huaina Cápac, hijo del padre resplandeciente, subió al trono con el título de poderoso y joven jefe rico en virtudes. Él ha extendido el imperio mucho más allá de las fronteras de sus antepasados. Ganoso de poder, descubridor, conquistador, Huaina Cápac ha conducido sus ejércitos desde la selva amazónica hasta las alturas de Quito y desde el Chaco hasta las costas de Chile. A golpes de hacha y vuelo de flechas, se ha hecho dueño de nuevas montañas y llanuras y arenales. No hay quien no sueñe con él ni existe quien no lo tema en este reino que es, ahora, más grande que Europa. De Huaina Cápac dependen los pastos, el agua y las personas. Por su voluntad se han movido la cordillera y los gentíos. En este imperio que no conoce la rueda, él ha mandado construir edificios, en Quito, con piedras del Cuzco, para que en el futuro se entienda su grandeza y su palabra sea creída por los hombres.

El Inca está mirando fijo al sol. No por desafío, como temen los sacerdotes, sino por piedad. Huaina Cápac siente lástima del sol, porque siendo el sol su padre y el padre de todos los incas desde lo antiguo de las edades, no tiene derecho a la fatiga ni al aburrimiento. El sol jamás descansa ni juega ni olvida. No puede faltar a la cita de cada día y a través del cielo recorre, hoy, el camino de ayer y de mañana.

Mientras contempla el sol, Huaina Cápac decide: <Pronto moriré>.

**OBSERVAÇÃO:**

- Lenda encontrada em Galeano (1988, p. 87-88).

## ANEXO E: SOBRE OS AMAUTAS

Sarmiento nos revela, con la alta autoridad de su testimonio, el procedimiento que empleaban. En el interrogatorio a que sometió en 1571 a treinta y dos miembros de la familia incaica, versó su primera pregunta sobre el modo como conservaban los Incas el recuerdo de los hechos históricos. Respondiéronle los declarantes que los descendientes de cada soberano constituían un ayllu o familia, con el fin de perpetuar la memoria de los sucesos del reinado de su antecesor, cosa que realizaban transmitiendo a su sucesores las historias en forma de narraciones y cantos, que los Amautas de cada ayllu, especialmente educados para el efecto, aprendían de memoria y transmitían, a su vez, de generación en generación. Refrescaban sus recuerdos con los quipos y también con pinturas hechas sobre tablas. (...) el manuscrito recientemente descubierta de Huaman Poma de Ayala se ven portadas que casi infunden la certeza de que en tiempos anteriores existieron retratos de los Incas y de sus consortes (...).

### **OBSERVAÇÕES:**

- Texto encontrado em Markham (1920, p. 122).
- Huaman Poma de Ayala: Também se encontra como Guamán Poma de Ayala – viveu no século XVI e XVII. Escreveu a história do Império Inca como se fosse uma carta ao rei espanhol (três reis se passaram enquanto escrevia a carta) Felipe II. O manuscrito esteve perdido por três séculos (Galeano, 1988).
- ayllu: clã, família com antepassados comuns, fossem ele reais ou fictícios; um povoado com parentesco em comum.

## ANEXO F: LA CIUDAD SAGRADA

Wiracocha, que había ahuyentado las tinieblas, ordenó al sol que enviara una hija y un hijo a la tierra, para iluminar a los ciegos el camino.

Los hijos del sol llegaron a las orillas del lago Titicaca y emprendieron viaje por las quebradas de la cordillera. Traían un bastón. En el lugar donde se hundiera al primer golpe, fundarían el nuevo reino. Desde el trono, actuarían como su padre, que da la luz, la claridad y el calor, derrama lluvia y rocío, empuja las cosechas, multiplica las manadas y no deja pasar día sin visitar el mundo.

Por todas partes intentaron clavar el bastón de oro. La tierra lo rebotaba y ellos seguían buscando.

Escalaron cumbres y atravesaron correntadas y mesetas. Todo lo que sus pies tocaban, se iba transformando: hacían fecundas las tierras áridas, secaban los pantanos y devolvían los ríos a sus cauces. Al alba, los escoltaban las ocas, y los cóndores al atardecer.

Por fin, junto al monte Wanakauri, los hijos del sol hundieron el bastón. Cuando la tierra lo tragó, un arcoiris se alzó en el cielo.

Entonces el primero de los incas dijo a su hermana y mujer:

*-Convoquemos a la gente.*

Entre la cordillera y la puna, estaba el valle cubierto de matorrales. Nadie tenía casa. Las gentes vivían en agujeros y al abrigo de las rocas, comiendo raíces, y no sabían tejer el algodón ni la lana para defenderse del frío.

Todos los siguieron. Todos les creyeron. Por los fulgores de las palabras y los ojos, todos supieron que los hijos del sol no estaban mintiendo, y los acompañaron hacia el lugar donde los esperaba, todavía no nacida, la gran ciudad del Cuzco.

### OBSERVAÇÕES:

- Lenda encontrada em Galeano (1988, p. 45-46).
- Wiracocha" é uma outra maneira de se encontrar grafado o nome de "Viracocha" ou "Huiracocha".

ANEXO G: **AL GRAN INCA ATAWALLPA\***

¿Qué iris nefando es este negro  
 Iris que se alza?  
 Horrenda flecha el enemigo  
 Del Cuzco blande.  
 ¡Granizada siniestra por doquiera  
 Se desparrama!

A menudo mi corazón  
 Entreveía  
 En mi vigilia y en mi sueño  
 Y en mi letargo  
 Al abejorro maléfico  
 Y maldito.

El Sol se vuelve macilento y se ennegrece  
 Misteriosamente  
 Amortajando a Atawallpa  
 Con su esencia divina  
 Y llorando esta muerte sucedida  
 En un instante.

Los enegimos repugnantes arrojaron  
 Ya su cabeza  
 Y ya un río de sangre va inundando  
 La encrucijada.

Sus dientes crujidores ya han mordido  
 El páramo de la tristeza  
 Y sus ojos de Sol se han vuelto  
 De plomo.

El corazón enorme de Atawallpa  
 Ya se ha enfriado.  
 Todo el Tawantinsuyu está ahora  
 Sollozando.

Hasta la tierra se há cubierto  
 De densa niebla.  
 La Madre Luna, en su angustia parece enferma  
 De ictericia.  
 Van encogiéndose seres y cosas  
 De pesadumbre.

Niega la tierra su regazo  
 A su señor,  
 Cual si se avergonzara del cadáver  
 De su amante,  
 Cual si temiera devorar  
 A su adalid.

Por su señor hasta las peñas se estremecen  
 Y se derruban.  
 Hasta el río grita vencido  
 Por el dolor.

Lloremos todos juntos  
 Y recogidos.  
 ¿habría hombre capaz de no llorar  
 Por aquel que le quiso?  
 ¿Habría hijo capaz de no ser fiel  
 A su padre?

Gimiente corazón, acribillado  
 Y sin fortuna,  
 ¿Qué paloma no ha de pertenecer  
 A su compañero,  
 Y qué taruca melliza extraviada  
 A su corazón?

Lágrimas de sangre arrancadas  
 De la ventura ida,  
 En vuestro espejo retratad  
 Su cadáver  
 Y bañad con vuestra ternura  
 El regazo  
 De aquel que nos regalaba con el poder  
 De sus múltiples manos,  
 Y bajo el ramaje de su corazón  
 Nos daba albergue,  
 Y con la sombra de su pecho  
 Nos abrigaba.

Con lamentos de viudas  
 Desoladas  
 Le han rodeado las infantas  
 Enlutadas.

El Sumo Sacerdote viste ya el manto sagrado  
 Para el sacrificio  
 Han desfilado ya todos los hombres  
 Hasta su tumba.

La reina se extravía bajo el peso  
 De mortal dolor.  
 Ríos y ríos de lágrimas corren  
 Sobre el cadáver amarillo.  
 Está yerto su rostro,  
 Yerta su boca.  
 ¿Dónde te alejas hasta que mis ojos  
 Te pierdan,  
 Dejando este reino sumido  
 En duelo,  
 Separándote para siempre  
 De mi corazón?

¡No obstante el aposento lleno de oro y plata,  
 El enemigo blanco,  
 Envanecido por el triunfo mezquino su  
 Corazón:  
 Airado páramo siempre sediento  
 De codicia,  
 No obstante todo cuanto le obsequiaste  
 El enemigo blanco te ahorcó!

Sólo tú su malsana voluntad  
 Colmaste;  
 Pero tu vida en Cajamarca  
 Se extinguió.

Está cuajada ya en tus venas  
 Tu sangre  
 Y bajo tus párpados ya se ha marchitado  
 Tu vista.  
 En el brillo de alguna estrella está escondida  
 Tu mirada.

Tan sólo tu paloma sufre y gime  
 Y deambula.  
 Perdida en el dolor solloza la que tuvo  
 Nido en tu corazón.

Con el tormento del desantre  
 Se quiebra el pecho.

Te han robado tus andas de oro  
 Y tu palacio  
 Y todos los tesoros que han hallado  
 Se han repartido.

A martirio perpetuo condenados  
 Y destruidos,  
 Cavilantes y con el pensamiento fugitivo,  
 Lejos de nuestro mundo,  
 Viéndonos sin refugio y sin auxilio  
 Estamos llorando,  
 Y sin saber a quién volver los ojos  
 Nos estamos perdiendo.

¿Permitirá tu corazón,  
 Rey soberano,  
 Que vivamos dispersos  
 Y errantes,  
 A extraño poderío sometidos  
 Y pisoteados?

Descúbrenos tus ojos que herir saben  
 Como flecha magnánima,  
 Estiéndonos tu mano que concede  
 Más de lo que uno pide  
 Y, conformados con esa ventura,  
 Dinos que nos vayamos.

### **OBSERVAÇÕES:**

- Elegia encontrada em Paniagua L. (1983, p. 127-131).

- Nota original a seguir:

\*. Elegía compuesta a la muerte del inca Atawallpa. El poema está elaborado en versos enesílabos que alternan con tetrasílabos, sin rima sometida a un canon. Tomado de Poesía Folklórica Quechua de J.M.B. Farfán.

## ANEXO H: DISCURSO DE INCA ROCA QUANDO DA SUA POSSE COMO IMPERADOR

Nadie dudará hermanos míos, del acendrado amor que nuestro padre el Sol nos profesa. Si debilitó el poder de la nación hasta el punto de que ésta se disgregó, cuidó al propio tiempo de remediar esta situación. Los vicios y el ocio habían minado su grandeza y reduciéndolo casi a una partícula imperceptible. Nuestra política se trocó en un sistema de gobierno en que cada cual hacía su capricho y en que todos nos contentábamos con recordar que en otros tiempos habíamos sido gobernados. El tributo que las provincias deben pagar es reemplazado por el menosprecio al Estado, y hasta vosotros, en vez de conducirnos como hombres, obráis como animales y habéis caído en tal degradación que ni recordáis ya para qué sirven la honda o la flecha.

Mi padre el sol há permitido esta decadencia, pero, no obstante, os ha preservado de la esclavitud, y su providencia quiere, ahora, poner remedio al mal. Por eso me envía, para que me obedezcáis en todo, como a su hijo. Mi primer decreto es que os dediquéis a los ejercicios guerreros, y así debéis hacerlo porque sólo la disciplina y la destreza militar pudieron hacer a nuestros antepassados amos del Mundo, según nos refieren los quipocamayos. Así ocupados, desaparecerá la holganza, retornará la obediencia, recobraréis lo perdido y reconquistaréis finalmente la pasada glória. Para esta empresa contad con la ayuda de mi padre, el Sol. En lo sucesivo, ni sus rayos secarán la tierra, ni la luna escatimarán sus lluvias, plagas éstas que han azotado a nuestro país en diversas épocas. Mis leyes serán las de los antiguos monarcas, pues no intentaré nada. El carácter venturoso de mis promesas consiste en que proceden de mi padre el Sol y, por ende, son infalibles. Si lo desobedecéis, os castigará con el trueno que os sobrecogerá, con las tempestades que asolarán vuestras tierras, con la lluvia que talará vuestras cosechas y el rayo que os matará.

### OBSERVAÇÕES:

- Discurso encontrado em Markham (1920, p. 55-56).
- quipocamayos = funcionários especializados nos *quipus*, cordas com vários nos e cores onde se marcava os tributos, o censo, a história cronológica do Império.

ANEXO I: **EL JAILLI\*****ORACION PRIMERA AL HACEDOR\*\***

Causa del ser, Viracocha\*\*\*,  
 Dios siempre presente,  
 Juez que en todo está,  
 Dios que gobierna y provee,  
 Que crea con sólo decir:  
 "Sea hombre, sea mujer",  
 Que viva libre y en paz  
 El ser que pusiste  
 Y criaste.  
 ¿Dónde estás? ¿Afuera,  
 O adentro, en la nube  
 O en la sombra?  
 Oyeme, contéstame,  
 Haz que viva muchos días,  
 Hasta la edad en que deba  
 Encanecer.  
 Entonces, levántame,  
 Tómame en tus brazos  
 Y si me canso, auxiliame  
 Doquiera estés, Padre Viracocha.

Tijsi Wiraqocha,  
 Qanylla qaylla Wiraqocha,  
 Tukuypi kaj Apu.  
 Wiracocha kámaj, chúra  
 "Qhari hachun, warmi kachun"  
 ;Nispalláraj rúraj.  
 Kamasqayki, churasqayki  
 Qasilla, qhespilla  
 Kausamuchun.  
 ¿Maypin kanki? ¿Jawapichu,  
 Ukhupichu, phuyupichu,  
 Llanthupichu?  
 Uyaríway, "jay" níway,  
 Yurajyánay pacha kama,  
 Ashka ppunchau kama  
 Kausachíway, marqqaríway.  
 Jatarichíway,  
 Sakkújtiyri chhashkichíway,  
 Maypi kaspapas,  
 Wirraqocha Yaya.

**OBSERVAÇÕES:**

- Oração encontrada em Paniagua L. (1983, p. 99).

- Notas originais a seguir:

\*. El **Jailli**, género lírico Quechua precolombiano. Himno sagrado encaminado a rendir homenaje a los dioses. Abarca también otros campos como el heroico y el agrícola.

\*\* Himno transcrito en la relación de las fábulas y ritos de los Incas en el tiempo de su infidelidad de Cristóbal de Molina, 1575.

\*\*\*. **Viracocha**. Dios mantenedor de las otras deidades y creador de los hombres.

- Versão em quechua encontrada em Lara (1947, p. 158).

## ANEXO J: HUAYNO INCAICO - partitura

The musical score is written for piano in a key of three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a 2/4 time signature. It consists of three systems of two staves each. The first system begins with a piano (p) dynamic and includes the instruction 'il basso marcato'. The second system shows a dynamic range from piano (p) to forte (f), with 'cres.' and 'crescendo' markings. The third system starts with pianissimo (pp) and concludes with 'FINE', featuring a 'diminuendo' marking.

Huayno incaico. Transcripción para piano, por Felipe Urquieta

**OBSERVAÇÕES:**

- Música encontrada em “ENCICLOPEDIA universal ilustrada”, Tomo XXVIII, Primeira Parte, p. 1148.
- A frase que antecede esta partitura é a seguinte: “He aquí dos muestras de música incaica, harmonizada por el maestro peruano Felipe Urquieta.” Gostaria de afirmar que não se encontram as duas partituras de música inca e que esta partitura deve ser considerada com a ressalva de que foi harmonizada dentro dos padrões harmônicos da música ocidental, não ficando definido o quanto de mudanças houve durante este processo.

## Referentes ao Capítulo 4 A REPREENSÃO

### ANEXO K: O ESPÍRITO BUREKÓIBO, OU SEJA, MÉRÍ PUNE OS BORORO

Antigamente certos espíritos cuidavam de roças de milho, nas quais os Bororo podiam colher belíssimas espigas, grandes e uniformes. Também *Burekóibo*, o pai de todos os espíritos, semeara um milharal, que se desenvolvera maravilhosamente.

Certo dia as mulheres foram a esta plantação e, enquanto quebravam as espigas, uma delas feriu-se com uma fasquia do colmo de uma das plantas. Distraída pela dor, comentou: "*Burekóibo* estragou minha mão!" Nunca tivesse formulado tal queixa! Com esta imprudência prejudicou todos os Bororo para sempre.

De fato *Burekóibo*, com a perspicácia própria dos espíritos, soube logo da falta de respeito e sentenciou: "Não plantarei mais milho, não prepararei mais um alimento tão nutritivo. Vós mesmos tereis que cultivar os campos. Quando quiserdes plantar, deveis limpar o terreno, deveis derrubar árvores e arbustos, deveis estirpar as ervas daninhas. Só assim podereis obter um bom crescimento das plantas.

Quando os Bororo, assim condenados, tiveram suas roças prontas e as espigas maduras, *Burekóibo* chamou seu filho *Bópe Jóku Babicó* e lhe ordenou que fôsse à plantação dos índios e que lhes perguntasse: "Meus avós, meus avós, o que é que estais fazendo?" E que, depois lhe relatasse as respostas dos interlocutores.

*Bópe Jóku Babicó* obedeceu e indagou como seu pai lhe mandara. Alguns responderam bem, outros, mal e alguns até o ofenderam. Voltou imediatamente a *Burekóibo* o qual, informado das atitudes dos Bororo disse: "Aqueles que responderam mal, obterão espigas compridas, mas muito delgadas. Os que te ofenderam, terão espigas pequenas e sem grãos. Aqueles que responderam bem, colherão espigas grandes, boas, de belas sementes.

É por causa deste castigo que agora as espigas dos milharais bororo não são mais todas iguais, mas algumas são grandes, outras tem apenas palha, ou são muito delgadas. Em vista da precariedade das colheitas, os Bororo costumam propiciar-se a proteção de *Burekóibo* por ocasião do plantio do milho, com estas palavras: "Meu avô *Burekóibo*, dá-nos espigas grandes como cachos de acuri." Assim pedem, porque *Burekóibo* tinha espigas bem grandes quando cultivava as roças para os Bororo.

**OBSERVAÇÃO:**

- Lenda encontrada em Albisetti ; Venturelli (1962, p. 1155-1156).

A seguir, uma demonstração da lenda acima numa escrita respeitando o modelo narrado pelos bororos. Na primeira coluna, a lenda na língua bororo (como diferenciador foi utilizada a fonte Courier New) acompanhada de sua tradução literal em português (com a fonte Times New Roman); na segunda coluna, a sua tradução:

**BUREKÓIBO Ú-I BÓE EN-ÓGWA O-KÓRI MORIDÓ-DU**  
**[BUREKÓIBO ELE (DOS) BORORO SEU LÁBIO SUA DÓR VINGOU QUANDO]**  
**QUANDO BUREKÓIBO ELE VINGOU (A) DOR (CAUSADA PELOS) LÁBIOS (DOS) BORORO**

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Bóe (Os) Bororo e'góre sua palavra fizeram Maereboé-ie (os espíritos) Maéréboe que bá-re ação tinham kuiáda milho t'ábo, ele com, Bóe (para dos) Bororo e-ké-je. sua comida ela.</p>                                                                                                                   | <p>1. (Os) Bororo faziam palavra que (os espíritos) <i>Maéréboe</i> faziam ação com (o) milho (para) alimento ele (dos) Bororo.</p>                                                                            |
| <p>2. Dukodí-re Por isso Bóe (os) Bororo e'gó-re sua palavra fizeram Maéréboe (o) espírito Burekoibó-ie Burekóibo que ó-re ele tinha bóe épa, roça, ú-ie ele que bóe épa roça kúri (de) grandeza cigó-do (com) abundância fazer, kuiáda milho t'ábo ele com, Boé (dos) Bororo e-ké-je. seu alimento ele.</p> | <p>2. Por isso (os) Bororo fizeram sua palavra que (o) espírito <i>Burekóibo</i> tinha (uma) roça, (e) que ele fez (uma) roça (com) grandeza (de) abundância (com) milho (para) alimento ele (dos) Bororo.</p> |
| <p>3. Dutábo Depois kuiáda (de) milho íra espiga (fez) kúri (de) grandeza cigó-ie (com) abundância que nóno assim pú (com) reciprocidade reóre como, rugádu. em verdade.</p>                                                                                                                                 | <p>3. Ainda (mais as) espigas (de) milho (tinham) abundância (de) grandeza, assim, em verdade reciprocamente (todas iguais).</p>                                                                               |
| <p>4. Du-ká-ie Ela a, que icáre e aréme (as) mulheres é-re, sua ida faziam, e-ré-re, sua ida faziam, tu-gé-je. (para) sua comida ela.</p>                                                                                                                                                                    | <p>4. E que (as) mulheres faziam sua ida a ela(s), faziam sua ida (para) sua comida ela.</p>                                                                                                                   |
| <p>5. Ía Um merijí-re dia icáre e aréme (as) mulheres e-tú-re sua ida fizeram nówu esta bóe épa roça kurireú-to, a grande em, pugéje, novamente, kuiáda (de) milho bói (do) desejo Kóia. (por) causa.</p>                                                                                                    | <p>5. E um dia (as) mulheres fizeram sua ida novamente a esta grande roça (por) causa (do) desejo (de) milho.</p>                                                                                              |
| <p>6. Tú-i Elas kuiáda (de) milho íra (de)</p>                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>6. Elas, (estando entretidas) com (o)</p>                                                                                                                                                                   |

- espiga kadódu corte t'abó-re ele com, fizeram icáre e ía um íwo (de um) colmo ókwa (a) margem méri (com) fio pádo estar ía (de) uma arédu mulher i-éra sua mão kajéje. ao redor.
7. Dukódi Por isso icáre e akó-re: (ela) palavra fez: "Ié... Ié ... ik-éra minha mão péga (de) ruindade aídu. querença (teve)."
8. Áwu Esta arédu mulher áko palavra inó-du assim o-kóri sua dor koiá-re causa fez, icáre e ú-re ela bóe (as) coisas pegádo estragou bóe jamedú-ji. sempre.
9. Dukodí-re Por isso Burekóibo Burekóibo Korigodú-re zanga teve Bo'éi, (dos) Bororo eles, aróe (pois) espírito núre é éma. ele.
10. Dukodí-re Por isso mearud'áe-re conhecimento teve ecéwu (d)aquela arédu mulher áko (da) palavra ino-dú-ji. assim ela.
11. I cáre E akó-re: palavra fez: "I-módu Eu farei ká-re não bóe épa (de) roça bú colocação tag-ái vós a pugéje; ainda; i-módu eu farei ká-re não kuiáda (de) milho túgu colocação ta-gé-je (para) vosso alimento ele, pugéje. novamente.
12. Ta-móde Vós kuiáda (do) milho páru pé akúdo limpares pugéje, também, tagí-re vós boéru calor móde tereis tái, (a) vós, buiáku frio móde será tái (a) vós, ta-medugódu, vosso cansaço tá-wo vós para (fazerdes) kuiáda (do) milho pá, assento, tawúje (para) produção ta-gé-je, (de) vosso alimento ele, pugéje. ainda.
13. Dukódi Por isso icáre e Bóe (os) Bororo et-aídu sua querença móde terão kuiáda (de) milho botú-wo, germinação para, tu-gé-je. seu alimento ele. Bóe (os) Bororo e-móde eles bóe (a) coisa a-kúdo. limparão.
14. Bóe (Os) Bororo e-móde eles í (de) árvore gúru, multidão, ípo (de) arbusto gúru
- corte (de) uma espiga (de) milho, (a) margem (de) um colmo (com) fio (fez) estada sobre (a) mão (de) uma mulher.
7. E por isso (ela) fez palavra: "Ié... (*Burekóibo* tem) querença (da) ruindade (de) minha mão."
8. Esta mulher fez palavra assim (por) causa (de) sua dor e (assim) ela estragou (para) sempre (todas as) coisas.
9. Por isso *Burekóibo* teve zanga (com os) Bororo eles (pois) ele é mesmo espírito.
10. Por isso teve conecimento assim (das) palavras (d)aquela mulher.
11. E fez palavra: "Eu não farei mais colocação (da) roça para vós, eu não farei mais colocação (de) milho (para) vosso alimento ele.
12. Vós também limpares (o) pé (do) milho, vós tereis calor a vós, frio será a vós, também (será) a vós vosso cansaço (na) colocação (da) produção (do) milho (i.e., quando plantardes) milho (para) vosso alimento.
13. E por isso quando (os) Bororo tiverem sua querença (da) germinação (do) milho (para) seu alimento ele, (os) Bororo limparão (o) terreno.
14. (Os) Bororo eles farão cair multidão (de) árvores, multidão

- multidão butúdo. farão cair.
15. *Icáre E Bóe (os) Bororo e-móde eles farão kuiáda (de) milho túgu colocação, icáre e Bóe (os) Bororo e-móde eles farão páru (do) pé áku, limpeza, pemegádo farão bem bótu crescimento pemegá-wo, (com) bondade para, tu-gé-je. seu alimento ele.*"
16. *Icáre e Bóe-re (os) Bororo bóe épa roça towujédu produzida keje-re, Quando, icáre então Burekoibó-re Burekóibo onaregédu (o) filho Bópe Jóku Babicó Bópe Jóku Babicó ú-do ele fez aiwódo olhar Bóe (dos) Bororo éno sua bóe epá-ji. roça ela.*
17. *Icáre e ú-re ele fizesse áko palavra iágu: que: "I-edóga, Meu avô, i-edóga, meu avô, kaebá ji-bá que coisa (fazes) a-ró tua ação oíno? Assim?"*
18. *Oíno Assim iágu que akó-re, palavra fez, tui-orudú-re sua visão tinha ró-i (da) ação (que) faziam bóe epá-ji (na) roça ela dúji, que, wug'éí, aquele eles, u-iágu ele que tu-víe (a) suas orelhas makogódu relação pegá-re (com) ruindade fizeram tu-mágo sua palavra j'ipági, (d)ela atrás, wug'éí. aqueles eles.*
19. *Dukódi Por isso icáre e Babicó Babicó u-tú-re sua ida fez áwu (d)deste tú-o seu pai batáru, palavra, t'ábo; ela com; j'orudú-re sua visão teve ía (de) alguns bo'ei, Bororo eles, akó-re: palavra fez:*
20. *"I-edóga, Meu avô, i-edóga, meu avô, kaebá ji-bá que coisa (fazes) a-ró (com) tua ação íno? assim?"*
21. *Ía Alguns Bóe-re Bororo fizeram e-mágo sua palavra pemegá-re, (com) bondade, máko palavra j'ipági. (d)ele ao encontro.*
22. *Ía Alguns Bóe, Bororo, réma, em verdade, karéga; não; ía outros t'ógwa seu lábio pegádo fizeram ruim jí, (a) ele, rugádu. em verdade.*
23. *Icáre E ú-re ele fez tu-girími seu regresso tú-o seu pai bogái a dukéje,*
- (de) arbustos.
15. *E (os) Bororo eles farão colocação (de) milho e (os) Bororo eles farão bem limpeza (do) pé para (que tenha) crescimento (com) bondade, (para) seu alimento ele."*
16. *E (dizem) que quando (os) bororo (fizeram) produção (da) roça, então Burekóibo faria olhar (seu) filho Bópe Jóku Babicó (dos) bororo sua roça ela.*
17. *E (que) ele faria palavra: "Meu avô, meu avô (por que) coisa fizeste tua ação assim?"*
18. *(E) que, assim (que) fizesse palavra, quando sua visão fazia àqueles que faziam ação (na) roça ela, (e) que ele (fizesse relação às) suas orelhas daqueles que tiveram sua palavra (com) ruindade, atrás (de) sua palavra.*
19. *E por isso Babicó fez sua ida com (a) palavra (d)este seu pai, (e quando) teve visão (de) alguns Bororo eles, (então) fez palavra:*
20. *"Meu avô, meu avô (por) que coisa fizeste assim tua ação?"*
21. *Alguns Bororo fizeram sua palavra (com) bondade ao encontro de (sua) palavra.*
22. *Alguns Bororo não (responderam bem), em verdade; outros, em verdade, fizeram seu lábio ruim.*
23. *E quando ele fez seu regresso a seu pai, fez sua narração (d)aqueles que*

- quando, u-readodú-re sua narração fez máko palavra pegá-re (com) ruindade fizeram pudúi a ele wug' éi, aqueles que, ú-re ele t'ógwa seu lábio pégádo fizeram ruindade pudúi a ele wug' éi, aqueles que, jamédu. também.
24. *Icáre e ú-o seu pai Burekóibo Burekóibo akó-re: palavra fez:*
25. "Kuiáda (De) milho bótú germinação péga (com) ruindade móde terá máko (de) palavra pegaréu-ge (os) ruins et-áe; eles a; kuiáda (de) milho íra (a) espiga rái comprimento móde, terá, máre mas kuiáda (de) milho íra (a) espiga bigódu delgadeza móde. terá.
26. *Ú-re Ele t'ogwa seu lábio pegádo fez ruindade ái (a) ti wúge aqueles et-ái-re, eles a, kuiáda (de) milho íra (a) espiga torugíri grandeza módu terá ká-re; não; á semente bókwa não móde terá jamédu. também.*
27. *Máko Palavra pemegá-re (com) bondade ái (a) ti wug'et-ái, aqueles aos que, kuiáda milho bótú germinação peméga (com) bondade móde terá, íra espiga kúri (com) grandeza móde, terá, á semente kúri grandeza móde. terá."*
28. *Dukódi Por isso icáre e kuiáda (de) milho íra espiga ká-re não teve nóno assim pu-reóre (com) reciprocidade oíno: assim: ía uma íra espiga kurí-re; grandeza tinha; ía uma imodó-re, enfeitava, ía uma á (de) semente parapará-re, falha tinha, ía uma á semente bokwá-re, não tinha, ía uma íra espiga bigodú-re delgadeza tinha íno. assim.*
29. *Dukodí-re Por isso Bóe (os) Bororo é-re eles faziam kuiáda (de) milho túgu colocação dukéje, quando, Bóe (os) Bororo en-ogwagurú-re, seu pedido faziam, Bóe (os) Bororo e'gó-re: sua palavra faziam:*
30. *"Ú, Sim, máto aqui i-edóga meu avô Burekóibo; Burekóibo; áwu esta íno*
- fizeram sua palavra (com) ruindade a ele (e) também (d)aqueles que fizeram ofensa a ele.
24. *E seu pai Burekóibo fez palavra:*
25. *"Àqueles (que fizeram) palavra ruim, será germinação (de) milho (com) ruindade; (a) espiga (de) milho terá comprimento, mas (a) espiga (de) milho terá delgadeza.*
26. *Àqueles que te fizeram ofensa, (a) espiga (de) milho não terá grandeza; também não terá semente.*
27. *Àqueles que te fizeram palavra (com) bondade, será espiga (com) grandeza, será semente (com) grandeza."*
28. *E por isso (as) espigas (de) milho não são assim agora (iguais com) reciprocidade: uma espiga tem grandeza; uma enfeitava-se (apenas); uma tem falha(s de) semente; uma não tem semente; uma espiga tem assim delgadeza.*
29. *Por isso (os) Bororo quando eles fazem colocação (de) milho, (os) Bororo fazem seu pedido, (os) Bororo fazem sua palavra:*
30. *"Sim, aqui, meu avô Burekóibo, faz esta espiga (de) milho assim*

assim kuiáda (de) milho irá-do espiga  
fazer nóno assim (como) apidorogódu  
cacho de acuri kurireú-re. O grande era.”

31. Oinó-re Assim Bóe (os) bororo e' gó-re  
sua palavra faziam t'ogwagúru seu pedido  
tá'bo, ele com, Burekóibo Burekóibo  
bogái. a.

32. Bóe (Os) Bororo e' góre sua palavra  
fizeram Burekoibó-re (de) Burekóibo o-  
kuiáda seu milho íra espiga kurí-re  
grandeza tinha kódi. porque.

(grande) como (um) cacho grande  
(de) acuri.”

31. Assim (os) bororo fazem sua  
palavra com seu pedido a  
*Burekóibo*.

32. (Os) bororo fazem sua palavra  
(assim) porque (a) espiga (do)  
milho (de) *Burekóibo* tinha  
grandeza.

#### **OBSERVAÇÃO:**

- Lenda encontrada em Albisetti ; Venturelli (1969, p. 1158-1167).

## ANEXO L: ORIGEM DO NOME DAS ESTRELAS

Era uma vez um homem que queria ir à espera, à beira de um rio, para fisgar alguns peixes com certeiras flechadas. Não queria ser acompanhado por ninguém, nem sequer pelo filhinho que teimava e teimava a fim de tomar parte na pescaria. Chegando ao lugar escolhido, subiu num tronco, debruçado sobre a água, e aguardou a sua oportunidade.

Não tardou muito, e apareceu uma linda raia que foi imediatamente trespassada pela flecha do índio. O menino que, sorrateiramente, acompanhara o pai, pediu-lhe que acendesse um bom fogo e cozinhasse o peixe, pois morria de fome. Satisfeitos os desejos da criança, o pescador voltou à sua faina, mas o filho o importunava continuamente, solicitando-lhe que tirasse logo a raia do fogo, pois acreditava que já estava cozida.

O homem, cedendo a suas repetidas insistências, desceu do galho e com uma vareta foi sondar o grau de cozimento do petisco que havia colocado debaixo das cinzas quentes. Como imaginara, estava ainda cru. Perdeu a paciência: enfiou a mão embaixo dele e o atirou rápida e violentamente ao rosto de seu filho que, com a face queimada e dolorida, desatou a chorar e a gritar.

Ao ouvirem tal vozerio, apareceram logo alguns seres, correndo para cá e para lá e batendo nos paus e nas árvores. Eram os espíritos *Kogaelogáe-dóge*, *Buregoduréuge* e *Bokómu-dóge*, que desciam do alto para saber daquela gritaria. O pai, amedrontado, fugiu logo.

O pequeno, não dando conta de escapar, pulou sobre uma forquilha de um jatobá novo e começou a suplicar: "Meu antepassado *Bokwadí*, meu antepassado *Bokwadí*, cresce depressa e leva-me contigo." Incontinenti o jatobá *Bokwadí* cresceu e o ergueu bem alto no céu. Os espíritos, em chegando, descobriram o autor dos gritos, empoleirado, fora de seu alcance, e resolveram passar a noite, que já descia, ao pé da árvore salvadora.

Então as estrelas começaram a subir no firmamento e eles, falando por meio de assobios, anunciavam o nome daquelas que iam aparecendo no horizonte: *Jekuriréu*, *Akírí-dóge*, *Báce Iwára Arége*, *Pári Búrea-dóge*, *Tuwagóu*, *Kudóro*, *Bíka Jóku*, *Jerígi*, *Úpe*, *Bokodóri Jári Páru Kádo Jebáge*. O menino escutava tudo atentamente e tratava de fixar na memória o que ouvia.

Os espíritos, cansados pela espera, tiveram que ceder ao sono que os atormentava e dormiram até de madrugada. O rapazinho não perdeu tempo e, enquanto seus perseguidores descansavam, fugiu.

A eles, portanto, devem os Bororo a denominação das estrelas e constelações, pois o menino a aprendeu deles e a transmitiu a seu povo.

Os **Kogaelogáe-dóge** haviam aparecido empunhando cacetes e ostentando no rosto pinturas de triangulozinhos; os **Buregoduréuge** seguravam seus arcos e tinham também triangulozinhos em suas faces, embora um pouco diferentes; os **Bokómu-dóge** erguiam longas varas, guarnecidas de grandes ganchos na extremidade superior, e não mostravam nenhum desenho.

### OBSERVAÇÕES:

- Lenda encontrada em Albisetti ; Venturelli (1969, p. 495-496).
- O que me dá mais segurança ao dizer que houve junção de lendas é a seguinte passagem:

22 - I cáre E bóe codú-re noite foi dukéje depois I cáre e kuiéje-dóge (as) estrelas e-rudú-re sua subida fizeram dukéje depois icáre e enojagodu-re eles assobio fizeram e'gór-re sua palavra fizeram kí, kí; kí, kí, kí; kí, kí; kí, kí, kí; jekuriréu (de) jekuruiréu rútu subida.

22 - E foi noite; e depois (as) estrelas fizeram sua subida e depois eles fizeram assobio (e) fizeram seu grito: "Kí, kí, kí, kí, kí; Jekuriréu (faz) subida, Jekuriréu (faz) subida."

- Deve-se ressaltar aqui o fato de que o assobio, além de ser utilizado como um instrumento de linguagem (para chamar, ordenar, etc.), é também utilizado entre os espíritos para denominar estrelas (Albisetti ; Venturelli, 1969).

## Referentes ao Capítulo 5 A REPETIÇÃO

### ANEXO M: RELAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DA FAMÍLIA LINGÜÍSTICA DOS IROQUESES

“Andastes, ver Conestogas.  
Cayugas, al sur del lago Ontario.  
Cherokees, en el río Tennessee superior.  
Conestogas, en el Susquehanna inferior.  
Eries, en el sur de lago Erie.  
Hurones, ver Wyandots.  
Mohawks, en los lagos George y Chaplain.  
Nación neutral, al oeste del río Niágara.  
Oneidas, al sur del lago Ontario.  
Senecas, al sur del lago Ontario.  
Susquehannocks, en el Susquehanna inferior.  
Tuscaroras, en Virginia.  
Wyandots, entre los lagos Ontario y Hurón.”

#### **OBSERVAÇÃO:**

- A relação acima encontra-se em Brinton (1946, p. 86).

## ANEXO N: ORIGEM DAS RAÇAS, SEGUNDO OS CHEROKIS

“O mito sôbre a origem das raças humanas, referido pelos índios *cherokis* das montanhas Great Smoky, proporcionam outro exemplo dêsse gênero de etnocentrismo. Êsses índios conhecem brancos e negros. Como todos os índios, têm a pele morena e, como em tôdas as mitologias, os atos dos sêres sobrenaturais, uma vez executados, são irrevogáveis. Também como na maior parte das mitologias, o homem é a obra mais perfeita do Criador, o qual, neste caso particular, criou-o fazendo primeiro um forno, que acendeu, modelando depois três figuras humanas com a massa que havia preparado. Colocou-as no forno e esperou que se cozessem. Porém sua impaciência por ver o resultado do experimento, que coroava sua obra de criação era tão grande, que retirou uma das figuras depressa demais. Estava lamentavelmente semicozida, pálida, de côr desagradável. Porém, boa ou má, ali estava, e dela descende o tipo do homem branco. Sua segunda figura saiu bem, no tempo justo, e da forma por êle ideada. Bem morena, agradava-lhe sob todos os aspectos; essa figura foi o antepassado dos índios. Tanto a contemplou, que se esqueceu de tirar do forno a terceira figura, até que, pelo cheiro, percebeu que se estava queimando. Abriu a porta rapidamente, e encontrou-a carbonizada e negra. Foi lamentável, mas nada se podia fazer; aquêle foi o primeiro negro.”

### OBSERVAÇÃO:

- A passagem acima encontra-se em Herskovits (1963, p. 86). O texto encontra-se como no original;
- Termina com uma nota de agradecimento, a seguir: “Êsse mito foi relatado ao dr. M. F. Olbrechts, de Bruxelas, durante um trabalho de campo entre os *cherokis*. Devemos agradecer-lhe por tê-lo divulgado.”

## Referentes ao Capítulo 6 A RESISTÊNCIA

### ANEXO O: A LINDA ROSA - partitura

#### A LINDA ROSA

Allegretto

1. A Linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil, A  
viva-alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar. Vi-

2. Linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil, A  
viva-alegre, no seu lar, no seu lar. - sim.

1. 2. etc. (FIM)

1. A Linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil.  
A Linda Rosa juvenil, juvenil.
2. Viva alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar.  
Viva alegre no seu lar, no seu lar.
3. Mas uma feiticeira má, muito má, muito má,  
Mas uma feiticeira má, muito má.
4. Adormeceu a Rosa assim... bem assim... bem assim...  
Adormeceu a Rosa assim... bem assim...
5. Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais,  
Não há de acordar jamais, nunca mais.
6. O tempo passou a correr, a correr, a correr,  
O tempo passou a correr, a correr.
7. E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor,  
E o mato cresceu ao redor, ao redor.
8. Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei,  
Um dia veio um belo rei, belo rei.
9. Que despertou a Rosa assim, bem assim, bem assim,  
Que despertou a Rosa assim, bem assim.

**FORMAÇÃO** — RODA: uma criança ao centro — a "Rosa" — duas fora — a "feiticeira" e o "rei" — e, as outras, de mãos dadas.

**MANEIRA DE BRINCAR** — A roda gira cantando. No terceiro e quarto versos, a criança que representa a "feiticeira" entra na roda e finge adormecer a que está no centro. A seguir, canta, sorriça, o quinto verso e sai da roda, ao terminá-lo. A roda, sempre em movimento, continua cantando. No sétimo verso, as crianças que formam a roda, aproximam-se da "Rosa", erguem os braços para figurar o mato crescido, permanecendo, paradas, nessa posição.

No oitavo verso, o "rei" entra na roda e segura a mão de "Rosa".

No nono verso, as crianças abaixam os braços e cantam em uníssono acelerado, batendo palmas no ritmo da melodia enquanto o "rei" e a "Rosa" saltam ou fazem coreografia.

#### OBSERVAÇÃO:

- Canção encontrada em Novaes, 1986, p.19.

## ANEXO P: ATIREI O PAU NO GATO – partitura

## ATIREI O PAU NO GATO

Allegretto

Ati-rei o pau no ga-to-to Mas o ga-to-to não mor-  
-reu-reu-reu; Do-na Chi-ca-ca ad-mi-rou-se-se do ber-  
-ro, do berro que o gato deu: Miau!

FIM

Atirei o pau no gato-to  
 Mas o gato-to não morreu-reu-reu  
 Dona Chica-ca admirou-se-se  
 Do berro, do berro que o gato deu:  
 Miau!

FORMAÇÃO — RODA: crianças de mãos dadas.

MANEIRA DE BRINCAR — As crianças cantam e saltitam em roda. Ao término da quadrilha, ao dizerem "Miau" sempre de mãos dadas, param, pulam e abaixam-se, a seguir.

**OBSERVAÇÃO:**

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 24).

## ANEXO Q: A CARROCINHA - partitura

## A CARROCINHA

Allegro

A car-ro - ci-nha pe-gou três ca - chorro-s de uma

1. vez. A car-ro- vaz Tra lá lá, que gen-te é es-ta! Tra lá

2. (P.M.)

lá, que gen-te má! Tra lá má!

Bis { A carrocinha pegou  
Três cachorros de uma vez.

Bis { Tra lá lá  
Que gente é esta,  
Tra lá lá  
Que gente má!

FORMAÇÃO — RODA: crianças de mãos dadas; ao centro, formando outra roda, três crianças.

MANEIRA DE BRINCAR — As crianças das duas rodas, de mãos dadas, saltitam cantando os dois primeiros versos. Ao terminá-los, param e cantam os versos finais batendo palmas no ritmo da música, enquanto as crianças que estão no centro, separando-se, colocam-se à frente de companheiras da roda principal e, tendo as mãos na cintura, com elas pulam, ora num pé ora noutro, estendendo as pernas, alternadamente, para a frente.

As três crianças escolhidas substituem as que estão no centro da roda.

**OBSERVAÇÃO:**

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 16).

## ANEXO R: EU SOU CAMPONESINHA - partitura

## EU SOU CAMPONESINHA

Allegro moderato



1. Eu sou cam-po-ne - si-nha, Do cam-po sou a - mi-ga. Eu  
 2. Tra lá lá lá lá lá lá lá lá Tra lá lá lá lá lá lá lá



gós-to da fa - di-ga, Pois, sou cam-po-ne - si-nha.  
 lá lá

(FIM)

1. Eu sou camponesinha,  
Do campo sou amiga.  
Eu gosto da fadiga,  
Pois, sou camponesinha.

Estrilho:

Eu } Tra lá lá lá lá lá lá  
 } Tra lá lá lá lá lá lá

2. Levanto-me cedinho,  
Apanho a roca e o fuso;  
Depois, segundo o uso,  
Começo a trabalhar.
3. Sentindo-me cansada  
Do meu longo trabalho,  
À sombra de um carvalho,  
Eu fico a descansar.
4. Se eu fosse uma rainha  
Seria coroada;  
Mas não fico zangada,  
Pois, sou camponesinha.

FORMAÇÃO — RODA: crianças de mãos dadas, de frente para o centro, tendo cada uma o seu par.

MANEIRA DE BRINCAR — A roda gira no sentido dos ponteiros do relógio, cantando a primeira quadra. Ao terminá-la, os pares se dispõem de modo a formar duas rodas concêntricas, estando todas as crianças com o ombro direito voltado para o centro.

Os pares avançam saltitando em roda e cantam o estrilho, tendo as mãos dadas com os dois braços cruzados e segurando as duas mãos de seu par. A seguir, a roda é refeita e todas, andando, cantam a segunda quadra. Assim prossegue o brinquedo, cantando-se alternadamente o estrilho e as quadras.

**OBSERVAÇÃO:**

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 43).

## ANEXO S: A CANOA VIROU – partitura

## A CANOA VIROU

Allegretto

1. A ca-no-a vi - rou Dei-xá-la vi - rar, For causa de Fu-  
 2. - xi-nhã soubess ne - dar, Ti-ra - vs Fu-

1.2. (FIM)  
 - la- ra que não soube re - mar. 1. ca-no-a vi-  
 - la - ra do fun-do do mar. 2. Se eu fosse um pei- | mar.

1. A canoa virou,  
 Deixá-la virar,  
 Por causa de (nome da pessoa)  
 Que não soube remar.
2. Se eu fosse uma peixinho  
 E soubesse nadar,  
 Tirava (nome da pessoa)  
 Do fundo do mar.

FORMAÇÃO — RODA: crianças de mãos dadas.

MANEIRA DE BRINCAR — A roda gira cantando a primeira quadra na qual é mencionado o nome de uma criança. Esta, deixando as mãos das companheiras, faz meia-volta, dá-lhes novamente as mãos e, de costas para o centro da roda, continua a caminhar. Novamente é cantada a primeira quadra sendo escolhida a criança que estiver à esquerda daquela que virou, procedendo da mesma maneira que sua companheira. Assim continua o brinquedo. Quando todas estiverem de costas para o centro da roda, passa a ser cantada a segunda quadra e, uma a uma, as crianças voltam à posição inicial, mencionando-se sempre aquela que estiver à esquerda da última que virou.

**OBSERVAÇÃO:**

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 15).

## ANEXO T: NA PRAÇA DA BANDEIRA – partitura

## NA PRAÇA DA BANDEIRA

Allegro moderato

1. Fu - la - na ras - gou e sai - a á - ca - bou - se a brinca -  
 2. Na Pra - ça da Ban - dei - ra, Jo - sé me deu ca -

1. - dei - ra, oi! Fu - dei - ra Va - mos ó Fu - la - na, Na  
 2. - ré, oi! Na - ré. Ai, co - mo é bom O ca -

1. Pra - ça da Ban - dei - ra. | - dei - ra.  
 2. (PIK) - ré do "seu" Jo - sé! | - sé!

- Bis { (Nome da pessoa) rasgou a saia  
 Acabou-se a brincadeira, oi!
1. Bis { Vamos ó (nome da pessoa),  
 A Praça da Bandeira.
- Bis { Na Praça da Bandeira,  
 José me deu café, oi!
2. Bis { Ai, como é bom  
 O café do "seu" José!

FORMAÇÃO — RODA: uma criança ao centro e, as outras, de mãos dadas.

MANEIRA DE BRINCAR — A roda gira cantando os dois primeiros versos da primeira quadra, mencionando o nome da criança que está no centro. Ao terminá-los, pára. A criança aproxima-se de uma companheira cujo nome é citado e, enquanto todas cantam, finalizando a primeira quadra, as duas, frente a frente, dão a mão direita e estendem a perna direita à frente. Firmam o calcanhar no chão mas a ponta do pé se eleva, para percorrer um arco imaginário, tocando o chão, várias vezes, ao chegar a cada uma das extremidades desse arco.

Em seguida, a roda canta os dois primeiros versos da segunda quadra, batendo palmas no ritmo da melodia, enquanto as duas, mantendo as mãos dadas, pulam, ora num pé ora noutro, estendendo as pernas, alternadamente, para a frente. Com um movimento brusco do braço direito, puxam a companheira, permutando várias vezes de lugar.

A criança escolhida substitui a que está no centro da roda.

## OBSERVAÇÃO:

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 77).

## ANEXO U: NESTA RUA - partitura

## NESTA RUA

Moderato

1- Nes-te ru-a, nes-te ru-a Tem um bos-que, que se  
2- Se eu rou-bei, se eu rou-bei Teu cora- ção, Tu rou-  
cha-ma que se cha-ma So-li-dão; Den-tro  
- bas-te, tu rou- bas-te meu tam- bém; Se eu rou-  
da-le, dentro de-le Mo-ra um an-jo Que rou-  
- bei, se eu rou- bei Teu co-ra- ção É por-  
- bou, que rou-bou teu co-ra - ção. Den - tro  
- que, é por-que Te que-ro bem. Se eu rou-  
2. (PIR)

1. Nesta rua, nesta rua  
Tem um bosque  
Que se chama, que se chama  
Solidão;  
Dentro dele, dentro dele  
Mora um anjo.  
Bis } Que roubou, que roubou  
Meu coração.
2. Se eu roubei, se eu roubei  
Teu coração  
Tu roubaste, tu roubaste  
O meu também;  
Se eu roubei, se eu roubei  
Bis } Teu coração,  
É porque, é porque  
Te quero bem!

FORMAÇÃO — RODA: uma criança ao centro e, as outras, de mãos dadas.

MANEIRA DE BRINCAR — A roda gira cantando os oito primeiros versos. Em seguida, para, a criança que está no centro, canta, sozinho, os versos finais, abraçando, ao terminá-los, uma companheira que irá substituí-la.

## OBSERVAÇÃO:

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 78).

## ANEXO V: O CASTELO PEGOU FOGO – partitura

## O CASTELO PEGOU FOGO

Allegro

O cas - te-lo pe-gou fo-go "Seu" Fran - cis-co deu ai -  
 - nait a - cu-da, cu-da, cu-da a ban - deira Na-cio - nal!  
 Um, dois, três, Qua-tro, cin-co, seis, Se-te, oi-to,  
 no-va, Pa-ra do-ze fal-tam três.

FIM

1. O castelo pegou fogo  
 "Seu" Francisco deu o sinal:  
 Acuda, acuda, acuda  
 A bandeira nacional!
2. Um, dois, três,  
 Quatro, cinco, seis,  
 Sete, oito, nove,  
 Para doze faltam três!

FORMAÇÃO — RODA: uma criança ao centro e, as outras, de mãos dadas.

MANEIRA DE BRINCAR — As crianças caminham cantando a primeira quadra e param, ao terminá-la.

A menina que está no centro aproxima-se de uma companheira e, enquanto todas cantam o primeiro verso da segunda quadra, batendo palmas três vezes, as duas, frente a frente, com as mãos na cintura, fazem os três seguintes movimentos: pulam sobre o pé esquerdo e, ao mesmo tempo, estendem a perna direita à frente, colocando o pé direito no chão; pulam novamente, trocando a posição dos pés; pulam, outra vez, colocando o pé direito à frente. Da mesma maneira as duas se movimentam quando cantam o segundo, o terceiro e o quarto versos da quadra, enquanto a roda continua batendo palmas.

A criança escolhida substitui a que está no centro da roda.

**OBSERVAÇÃO:**

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 79).

## ANEXO X: CAPELINHA DE MELÃO - partitura

Andantino

1. Ca-pe - li-nha de me - lão É de São Jo - ão; É de  
2. - ao es-tá dor-min-do Não me ou-ve, não. A-cor-

1. cra-vo, é de ro-sa, É de man - je-ri - cão. 2. São Jo-  
- dai, a - cor - dai, A - cor - dai, Jo - -ão!

1. Capelinha de melão  
É de S. João;  
É de cravo, é de rosa,  
É de manjeriço.
2. S. João está dormindo  
Não me ouve, não.  
Acordai, acordai.  
Acordai, João!

FORMAÇÃO — RODA: crianças de mãos dadas.

MANEIRA DE BRINCAR — A roda gira, cantando.

## OBSERVAÇÃO:

- Canção encontrada em Novaes (1986, p. 31).